

‘Mas Eles São Índios de Verdade?’: representações indígenas na sala de aula

**Poliene Soares dos Santos Bicalho'
Fernanda Alves da Silva Oliveira"
Márcia Machado'''**

'Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis/GO – Brasil

"Faculdade Itapuranga (FAI), Itapuranga/GO – Brasil

'''Universidade Federal do Tocantins (UFT), Miracema do Tocantins/TO – Brasil

RESUMO – ‘Mas Eles São Índios de Verdade?’: representações indígenas na sala de aula. As autoras, com o objetivo de verificar a implementação da Lei 11.645/08, que assinala a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na sala de aula, apresentam o estudo desenvolvido sobre representações indígenas de discentes das séries finais do ensino fundamental, em escolas situadas em municípios com níveis diferenciados de contato com a comunidade dos Tapuios do Carretão do estado de Goiás. Para tanto, partem de uma abordagem comparativa, uma vez que o estudo do imaginário sobre os povos nativos no Brasil aponta para duas concepções *desencontradas* acerca dos indígenas na consciência nacional, fundamentadas na proximidade e no distanciamento entre a sociedade não indígena e os povos originários.

Palavras-chave: Tapuios do Carretão. Identidade Indígena. Representações. Sala de Aula.

ABSTRACT – ‘Are They Really Indians?’: indigenous representations in the classroom. For the purpose of verifying the implementation of the Law 11.645/08, which indicates the obligation of teaching indigenous history and cultures in the classroom, the authors introduce the study developed on indigenous representations by students of the final grades of elementary school in municipalities with different levels of contact with the Tapuios do Carretão community, in the state of Goiás, Brazil. It was made a comparative approach, since the study of the imaginary, about native people in Brazil, points to two mismatched conceptions about the indigenous in the national consciousness, based on the proximity and the distance between the non-indigenous society and indigenous people.

Keywords: Tapuios do Carretão. Indigenous Identity. Representations. Classroom.

Introdução

Nas últimas décadas algumas conquistas importantes, oriundas do protagonismo indígena, possibilitaram maior visibilidade dos povos originários no cenário nacional e internacional. Nesse sentido, dentre outros marcos que representam lutas por conquistas e garantias de direitos, é elucidativo o processo de complementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) pela 11.645/2008 (Brasil, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação básica.

A legislação, ao tornar obrigatória a inclusão dessas temáticas em todos os níveis de ensino, não é suficiente para garantir nas escolas o estudo de conteúdos sobre literatura, artes, história e culturas de origem africana ou indígenas. Nessa perspectiva, são imprescindíveis o compromisso e a participação do poder público na implementação e execução da Lei, assim como é necessária a dedicação, por parte dos educadores, aos estudos, às pesquisas e a reflexão sobre a diversidade étnica e cultural que existe no Brasil.

No entanto, lidar com as inumeráveis imposições de conteúdo do currículo oficial, e de outras demandas oriundas de diversos movimentos sociais, não é uma tarefa simples. Ao contrário, é mais uma das problemáticas vivenciadas por docentes que já enfrentam incontáveis dificuldades e desafios, tais como: baixos salários, infraestrutura precária, superlotação de salas de aula, ausência de plano de carreiras, omissão do poder público etc.

Quanto ao trabalho de tais temáticas nas escolas, é consenso entre os estudiosos da efetivação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), como Santos (2001), Oliva (2003) e outros, que um conjunto de fatores, como a falta de materiais didáticos e de apoio apropriados, a falta de qualificação e de conhecimento sobre culturas e história afro e indígenas, geram mais angústias que soluções aos educadores.

Soma-se a essas questões, o fato de que o contexto escolar e as demais instituições sociais não estão isentos de concepções preconceituosas sobre indígenas e negros. Nessa perspectiva, parcelas da sociedade brasileira, em geral, agem e tratam esses grupos étnico-raciais a partir de representações e concepções fortemente arraigadas no imaginário social.

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade (Arruda, 2001, p. 43).

Nessa diretriz, é importante conduzir nossas indagações a respeito da forma como a escola reproduz ou busca superar tais representações estereotipadas. Segundo Bessa Freire (2002), as formas de tra-

tamento dos povos indígenas por parcelas da sociedade não indígena são guiadas por ideias “equivocadas”. Na realidade, são constructos ideológicos postulados e executados, durante os séculos XVIII e XIX, alicerçados nas políticas e legislação indigenistas, com a finalidade de justificar os mais variados tipos de violência praticados contra os povos originários, em particular, as tentativas de escravizá-los.

Bessa Freire (2016), ao realizar uma pesquisa com o objetivo de analisar as representações e imagens dos povos nativos internalizadas pelos brasileiros, ressalta que as percepções acerca das culturas indígenas são aquelas transmitidas:

[...] pela escola, pelo museu e pela mídia, entre outros aparelhos ideológicos e equipamentos culturais [...]. A ideia do índio genérico, com o apagamento da diversidade cultural e linguística, como se formassem um bloco único, está presente na maioria das respostas, assim como a visão de que os índios pertencem a culturas ‘atrasadas’, ‘inferiores’, ‘ignorantes’, despossuídas de tecnologia e de saberes. Da mesma forma, tais imagens consideram os índios como ‘coisas do passado’, como ‘primitivos’, acreditando que suas culturas são incompatíveis com a existência de um Brasil moderno (Bessa Freire, 2016, p. 33-34).

De acordo com o autor, as representações e imagens estereotipadas demonstram como os povos indígenas foram e são tratados, ainda hoje, pela sociedade nacional, bem como, revelam que tais representações resultam de relações de poder demarcadas há séculos. Este é exercido a partir de diferentes *lôcus* de enunciação, de acordo com os interesses de grupos sociais e do próprio poder público, que geralmente se omite quanto às problemáticas vivenciadas por esses povos: violência, desassistência a saúde, transplantação da educação não indígena para o sistema escolar indígena, não demarcação de terras etc.

Desse modo, os processos de construção de representações resultam das relações de poder, na medida em que os grupos sociais detentores dos meios de construir e disseminar representações são portadores de um certo tipo de conhecimento socialmente legitimado. Assim, é concedida a eles autoridade para *imaginar* e representar quem, historicamente, é desprovido desse poder, como os indígenas, os afro-brasileiros, as mulheres, os trabalhadores, em meio a outros.

É importante apontar que o conceito de representação social tem origem na produção sociológica do francês Émile Durkheim e, desde a década de 1960, ao ser retomado por Serge Moscovici (2003), passou a ser amplamente difundido nas ciências humanas. Na perspectiva da psicologia social, as reflexões a respeito das representações sociais enfatizam os processos cognitivos na construção das subjetividades dos sujeitos¹. Contudo, neste trabalho, busca-se refletir a respeito das representações dos indígenas em sala de aula a partir dos processos de construção de imagens, concepções e estereótipos, ou seja, das relações de forças e poder que engendram a construção dessas representações.

Quanto às conceituações e teorizações sobre a temática, parte-se, nesta reflexão, da análise de Said (1990). Para o autor, as representações, “[...] tidas como verdades”, encontram-se enraizadas na cultura, portanto, disseminam-se através da linguagem. E os efeitos dessas *pseudoverdades* advêm de sua permanência nas “[...] instituições, tradições, convenções, códigos consensuais de compreensão [...]” (Said, 1990, p. 52).

Como formação ou deformação, a representação instrumentaliza um objetivo de acordo com determinado cenário histórico, intelectual e econômico específico, segundo Said (1990, p. 114). Nesse aspecto, os povos indígenas e de origem africana não somente não possuem o poder de construir e veicular representações, como foram e são excluídos da historiografia oficial e dos espaços de decisões políticas.

Destarte, estereótipos, imagens e representações negativas dos povos originários como *preguiçosos, selvagens, primitivos, culturas atrasadas* etc. são reproduzidas nos processos de formação nas escolas e, ainda, constam nos livros didáticos, também denominados de manuais escolares. As informações e representações sobre os povos indígenas veiculadas nesses instrumentos didáticos têm sido objeto de diversas publicações e estudos, fundamentados em diferentes perspectivas e matrizes teóricas. Em meio a outras, destaca-se aqui as reflexões de Grupioni (2004), Funari e Piñón (2011) e Silva (1987).

No que diz respeito à escola, nos limites desse trabalho não é possível aprofundar as discussões sobre o papel dessa instituição, no entanto, é válido apontar que as discussões sociológicas e da área de Educação têm ressaltado, de distintas maneiras e pontos de vista, alicerçada em autores clássicos e contemporâneos, o ambiente escolar como espaço: de socialização e reprodução de valores e regras sociais, conforme Durkheim (1979); ou como um dos principais “aparelhos ideológicos do Estado” na sociedade capitalista, segundo Althusser (1970); ou, ainda, como instituição altamente disciplinadora a partir dos dispositivos de poder que caracterizam o espaço escolar, de acordo com Foucault (1987).

Em outra diretriz, isto é, em uma acepção crítica à educação e ao modelo de escola na sociedade capitalista, há as discussões que ressaltam a necessidade de outros processos formativos que propiciem mudanças sociais, como nas análises de Engels e Marx (1980); de uma educação que promova a emancipação, conforme Adorno (1995); ou na perspectiva da educação popular, da década de 1960, pautada nos trabalhos de Paulo Freire (1987).

Assim, a reflexão sobre as representações indígenas reproduzidas nas escolas, mais que importante, é necessária. Uma vez que o espaço escolar pode se configurar como *locus* de reprodução social ou, de maneira oposta, a escola pode assumir, como tarefa principal e como um direito, a formação e o respeito para com as diferenças étnicas, de gênero, classes sociais e de outros grupos historicamente subalternizados.

Embora parcelas da sociedade não indígena neguem aos indígenas sua condição de sujeitos históricos, capazes de refletirem e lutarem

por direitos, os povos originários podem nos ensinar uma importante lição: se na escola aprende-se regras sociais e comportamentos almeçados pelos não indígenas, então, conforme destaca Munduruku (2009, p. 22),

[...] se tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas destas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro.

Com esse trabalho buscou-se identificar as representações, imagens e concepções sobre os indígenas reproduzidas pelos(as) discentes das séries finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). As escolas-campo são públicas estaduais e estão situadas em três municípios do Vale São Patrício, próximos ao antigo Aldeamento Pedro III, mais conhecido como Carretão, onde vive um dos três povos indígenas que ainda não foram exterminados no estado de Goiás: os Tapuios do Carretão.

As três cidades onde a pesquisa foi realizada são: o Distrito de Waldelândia, que pertence ao Município de Rubiataba, Morro Agudo de Goiás e Itapuranga localizadas a 10 km, 22 km e 50 km, respectivamente, da região tradicionalmente ocupada pelos Tapuios. As duas primeiras cidades são circunvizinhas da região do antigo Aldeamento e atual território indígena; por conseguinte, os moradores mantêm contato, com maior regularidade, com os indígenas que vivem no local. Nesse sentido, as relações interétnicas entre os moradores dos três municípios apresentam graus diferenciados de contato com a comunidade dos Tapuios.

Tapuios: história e etnogênese no Aldeamento Carretão

É válido apontar que, de acordo com Ossami de Moura (2008, p. 20-21), durante a 1ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em 1953, no Rio de Janeiro, ficou acordado que os nomes das sociedades indígenas seriam escritos com as iniciais em “[...] maiúsculas, uma vez que seus nomes representam um povo. Também foi vetada a flexão tanto em número como em gênero, a não ser que o nome já esteja escrito em português”. No entanto, a autora esclarece em seu trabalho que o nome do grupo indígena em estudo, os Tapuios, é escrito adotando parte da

[...] convenção da ABA, empregando a letra maiúscula inicial quando se trata de um nome próprio (o nome de um povo indígena) e a minúscula quando tratar de um adjetivo, e de acordo com o modo de falar empregado pela própria comunidade indígena e pela população regional, ou seja, com variações em gênero e número: o Tapuio, os Tapuios, as Tapuias (Ossami de Moura, 2008, p. 20-21).

Desse modo, opta-se aqui também pelo uso do termo Tapuios flexionado, pois é dessa forma que esse povo se autodenomina e que são

reconhecidos pela sociedade não indígena, incluindo um grupo de discentes que participou dessa pesquisa. Quanto à história dos Tapuios do Carretão encontra-se diretamente relacionada à política de aldeamento indígena na Província de Goiás durante o Século XVIII.

O Aldeamento Carretão foi implantado em 1788, durante a política indigenista pombalina, conforme apontam Perrone-Moisés (1992) e Carneiro da Cunha (1992). Possuía como principais diretrizes a ocupação dos territórios indígenas; a transformação dos povos nativos em mão de obra; sua integração à sociedade nacional. Dessa forma, foram apresados, forçados a viver em aldeias implantadas pelos colonizadores e obrigados a trabalhar para abastecer as necessidades de toda a população dos aldeamentos.

É nesta perspectiva que as políticas e legislação indigenistas do século XVIII e XIX, segundo as autoras, devem ser apreendidas, ou seja, a partir da imposição do trabalho forçado pelo colonizador aos povos originários. A política de aldeamento, segundo Perrone-Moisés (1992, p. 118), foi alicerçada na ideia de cristianização dos indígenas, que, através da *catequização*, buscava transformá-los em *civilizados*, em *vassallos úteis*. Carneiro da Cunha (1992, p. 144) ressalta que o princípio ou a ideologia de *civilização*, agregada à de *catequização*, significava impor aos indígenas as leis e os forçar ao trabalho, isto é, à escravidão.

Os aldeamentos, portanto, se constituíram em uma política indigenista imposta pelos invasores para legitimar o trabalho escravo e servil, além de forçar o relacionamento interétnico, inexistente até então entre os povos indígenas, com o intuito de se apropriarem de suas terras. Especificamente em relação à Província de Goiás, a construção sucessiva de aldeamentos, segundo Ossami de Moura (2006), se desdobrou por mais de um século e pode ser dividida em duas etapas: uma primeira, no período de descoberta e extração de ouro, o que gerou o surgimento de vários povoados; e uma segunda fase, que teve início com o processo de decadência da mineração.

No período de declínio da extração aurífera em Goiás, em 1788, conforme explicitado, foi criado o Aldeamento Pedro III ou Carretão, desativado somente no final do século XIX. Segundo Ossami de Moura (2006, p. 29), a Área Indígena Carretão também é conhecida na região como “Fazenda dos Tapuios” e encontra-se localizada “[...] entre a Serra Dourada (ou do Tombador) e o rio São Patrício (ou Carretão), nos municípios de Rubiataba e Nova América”. Quanto à origem do nome do Aldeamento, que suscitou alguns questionamentos e explicações diferentes, a autora esclarece que:

Carretão é o nome do rio em cuja margem foi construído o aldeamento. Na sua cabeceira, ele recebe o nome de Taboão; no local da área indígena atual, Carretão; depois, até a sua embocadura com o rio das Almas, São Patrício [...]. Já a denominação Pedro III foi uma homenagem ao tio e esposo da rainha de Portugal, Maria I: o rei Dom Pedro III. Alguns autores juntam os dois nomes: Aldeamento Pedro III do Carretão (Ossami de Moura, 2006, p. 46).

O Aldeamento foi implantado, inicialmente, para aldear os Xavante. Contudo, outros grupos indígenas, do mesmo modo apresados, foram forçados a viver sob as condições violentadoras do Carretão, como os *Mebêngôkre-Kayapó*, os *Akwẽ-Xerente*, os povos *Iny-Karajá* e *Javaé*; e “[...] também negros escravos que fugiam das fazendas de seus senhores” (Ossami de Moura, 2006, p. 29).

O Carretão congregou diferentes etnias indígenas, escravos de origem africana e população não indígena, composta por famílias de colonos e funcionários do governo, em meio a outros. Dessa maneira, conforme a autora, “[...] os Tapuios do Carretão são o resultado concreto de um processo de ‘individuação’ étnica”, a partir de “[...] quatro povos indígenas originalmente distintos” e de negros (Ossami de Moura, 2006, p. 29).

Atualmente, Goiás, segundo os dados do IBGE (2010), possui uma população indígena estimada em 8.553 indivíduos, com 2.135 indígenas vivendo na capital do estado, Goiânia, e 6.398, em outros municípios, em contextos urbanos e áreas rurais. Contudo, desse total, somente três povos possuem Terras Indígenas (TIs) demarcadas: os Avá-Canoeiro, com 38.500 hectares de terras nos municípios de Minaçu e Colinas do Sul, onde vivem 9 indígenas (Funai, 2016); os *Iny-Karajá*, com 1.666 hectares de terras no município de Aruanã, com uma população aproximada de 216 indivíduos (IBGE, 2010); e os Tapuios do Carretão, cujas TIs somam 1.700 hectares nos municípios de Rubiataba e Nova América, e nas quais moram cerca de 200 indígenas (ISA, 2017).

De acordo com os próprios Tapuios do Carretão, como aponta Ossami de Moura (2008), são descendentes dos primeiros indígenas confinados no Aldeamento. Para a autora, grande parte são originários da mestiçagem entre descendentes dos povos *A'uwẽ-Xavante* e *Iny-Javaé*, e a outra parcela dos *Mebêngôkre-Kayapó*. Entretanto, decorridos mais de 200 anos da implantação do Carretão, a miscigenação fez com que os Tapuios se distanciassem dos traços étnico-culturais dos povos indígenas dos quais se originaram.

Por conseguinte, “[...] os próprios Tapuios têm sua origem questionada, não só por pessoas da sociedade regional, mas também por membros dos três grupos indígenas (Xavante, Kayapó/Javaé)” (Ossami de Moura, 2008, p. 222). Nesse sentido, destaca a autora que os Tapuios não conservaram

[...] os traços culturais de seus antepassados indígenas, fazendo-os tão diferentes destes, pelo menos conservou, o sentimento de um vínculo histórico com estes grupos indígenas. E hoje, com os nomes desses povos kayapó e xavante/Javaé, os Tapuios se diferenciam internamente, como pertencentes a duas famílias distintas, mas fazendo parte de um mesmo grupo. Ou seja, essa divisão entre eles, mais do que identificada a um sentimento de pertença a estes grupos indígenas tradicionais, pode representar, simbolicamente, a existência de duas ‘linhagens’ – kayapó e xavante/javaé –, constituintes de um mesmo grupo étnico.

nico. Portanto, no interior da comunidade, os Tapuios se diferenciam entre si a partir dessas duas 'linhagens'. Mas, quando se relacionam com o mundo exterior, eles se reconhecem como um único grupo, o dos Tapuios, por serem descendentes de um 'fundador' comum (Ossami de Moura, 2008, p. 223).

A miscigenação, a configuração sociocultural e os conflitos com os proprietários de terras, os latifundiários, entre outros fatores geraram um processo de invisibilidade dos Tapuios por sua identidade étnica. Dessa forma, durante um longo período, não foram reconhecidos como indígenas, eram designados de caboclos, mestiços ou *tapuios*. E, após "[...] todo o processo secular de conflitos e de negação da história do povo do Carretão, que resultou no seu isolamento étnico, os Tapuios vão, na década de 1940, aparecer no cenário brasileiro envolvidos em conflitos fundiários" (Ossami de Moura, 2008, p. 296), acirrados a partir dos anos de 1970.

De acordo com a autora, por mais contraditório que possa parecer, os conflitos que geraram a invisibilidade da comunidade são os mesmos que deram origem à luta pela identidade indígena do grupo. Ao batalharem para reconquistar suas terras, os Tapuios, reconstruíram sua unidade grupal. Todo esse processo refletiu na visibilidade do grupo, sobretudo porque foram acionadas diversas instituições como a Fundação Nacional do Índio (Funai), Universidades, Cartórios, a Diocese de Rubiataba, Tribunais, dentre outros. Entretanto, a garantia da terra exigia o reconhecimento da identidade étnica indígena pela própria Funai. Assim, foi necessário que

[...] os Tapuios apresentassem um 'atestado' de sua indianidade. Na busca pelo reconhecimento trataram de reconstruir uma identidade própria, fundamentando sua origem nos primeiros habitantes do Aldeamento Carretão. Essa exigência oficial levou os Tapuios a acionarem a memória, em busca de interpretações que dessem legitimidade à identidade étnica do grupo (Ossami de Moura, 2008, p. 296-297).

Para tanto, a comunidade buscou alicerçar suas origens nas diferentes etnias presentes na formação do Aldeamento Carretão. O Aldeamento foi ressignificado pelos Tapuios "[...] como a origem mitológica da comunidade, na qual procuram resgatar laços de ancestralidade e o sentimento de um vínculo histórico com os primeiros habitantes indígenas do local" (Ossami de Moura, 2008, p. 297). De tal modo que a visibilidade regional da etnia foi retomada com a luta pela demarcação das terras perdidas e a ressignificação da identidade indígena, questionada até mesmo pela Funai, na época, devido à ausência de *traços diacríticos* e de uma *indianidade própria*.

A evocação de uma identidade permitiu aos Tapuios a criação de um 'nós coletivo', reafirmando sua alteridade. Assim, o nome 'tapuia', antes um rótulo pejorativo, um estigma social, foi assumido pelo grupo como parte de uma

estratégia política para marcar sua diferença como ‘povo distinto’ da sociedade envolvente, dando à comunidade o direito à terra, reconhecido a todos os grupos indígenas, porque está amparado na Constituição Federal do Brasil (Ossami de Moura, 2008, p. 298).

Desse modo, a partir da segunda década do século XX, teve início o processo de emergência étnica dos Tapuios. É importante apontar que tal fenômeno, que propiciou uma visibilidade regional mais ampla da comunidade, é um processo comum entre algumas etnias indígenas no Brasil, especialmente no Nordeste. Emergência étnica também é designada como etnogênese ou povos ressurgidos, ou, ainda, conforme Ossami de Moura (2006, p. 29), “[...] no dizer dos indígenas, dos povos resistentes”. Trata-se de um

[...] processo de emergência histórica, engendrado a partir de cruzamentos interétnicos, permitindo o surgimento de novas categorias sociais que se repositionam e se redefinem constantemente. A etnogênese dos Tapuios foi elaborada dentro desse processo nacional de emergência étnica, em que enfoquei dois movimentos: de um lado, o processo de invisibilidade do grupo; de outro, o de sua visibilidade (Ossami Moura, 2006, p. 41).

É válido destacar que o termo etnogênese suscitou várias reflexões e publicações sobre a temática nas décadas de 1990 e 2000. Bartolomé (2006, p. 40), ao teorizar sobre o tema, enfatiza que seria interessante designar como etnogêneses, pois “[...] referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pelos antropólogos”. Na realidade trata-se de

[...] um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente (Bartolomé, 2006, p. 40).

Para o autor, todas as culturas humanas resultam “[...] de processos de hibridação, já que a própria noção de cultura deve ser considerada um sistema dinâmico, cuja existência se deve tanto à criação interna quanto à relação externa” (Bartolomé, 2006, p. 41). Assim, etnogênese não pode ser compreendida como um fenômeno característico apenas das sociedades contemporâneas, na medida em que se constitui como parte dos processos históricos da *humanidade*.

O autor ainda ressalta que, atualmente, na América Ibérica há processos de etnogêneses vivenciados por diferentes grupos em diversos países, desde suas independências formais no século XVIII. Tais movimentos, por conseguinte, não são incomuns ou mais uma invenção, uma vez que “[...] os povos nativos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do passado, mas sim como sujeitos e participantes da

história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas" (Bartolomé, 2006, p. 44).

Outro aspecto abordado nas reflexões sobre a temática é a relevância dos processos sociais engendrados pelas etnogêneses, que se constituem, de acordo com Arruti (2006, p. 50) em "[...] um processo social e não a um tipo específico e diferenciado de grupo indígena". Assim, tal fenômeno deve ser pensado a partir dos mecanismos sociais que comportam um grupo social ao determinar o descontínuo, onde, teoricamente, haveria somente a continuidade; e, principalmente, é necessário não reduzir tal fenômeno a uma "invenção de tradições", como ocorre nas análises em geral.

Tais reflexões são importantes para contextualizar o fenômeno da etnogênese, que é constitutivo dos Tapuios do Carretão, pois, conforme destaca Cerqueira (2010), historicamente eles têm sido alvo de preconceitos por serem vistos como *indígenas misturados*, ou mais precisamente por reconhecerem sua origem nas diferentes matrizes étnicas indígenas que foram confinadas no aldeamento no final do século XVIII.

Segundo a autora, é "[...] comum nas narrativas tapuias a denúncia aos maus tratos que recebiam via processo de discriminação em nível regional e, principalmente, na relação com a comunidade escolar das cidades vizinhas" (Cerqueira, 2010, p. 111). Até o ano de 2004, quando ainda não havia sido construída a Escola Estadual Indígena Aldeia Carretão, Lei nº 14.812 de 2004, os Tapuios se deslocavam para os municípios de Rubiataba, Nova América ou Distrito de Waldelândia, a fim de concluir o ensino fundamental e/ou médio. Nesse contexto, os Tapuios tinham "[...] vergonha de falar que era Tapuio por causa do preconceito, porque o pessoal falava que índio roubava que índio não presta que índio é preguiçoso, que índio é isso, vários defeitos né? [...]" (Simone, 2004 apud Cerqueira, 2010, p. 111).

As imagens negativas acerca dos Tapuios, e dos indígenas de modo geral, é objeto de reflexão deste trabalho, que busca direcionar a análise para as representações dos(as) estudantes de escolas das cidades mencionadas. Nestas, as populações não indígenas apresentam graus diferenciados de contato com os indígenas, nesse caso, os Tapuios do Carretão.

É importante apontar que as relações interétnicas são objeto de vários estudos que intentavam compreender o imaginário a respeito dos indígenas no Brasil. Nesses trabalhos delineiam-se duas concepções diferentes, uma baseada na proximidade entre os povos nativos e a sociedade não indígena e outra no distanciamento entre ambas. Nesse sentido, Cardoso de Oliveira (1972) apontou que havia opiniões "desencontradas" sobre os indígenas na consciência nacional: imagens positivas derivadas dos grandes centros; e imagens negativas advindas daqueles que mantêm contato recorrente ou com mais frequência com populações ou grupos originários.

O autor evidencia que, em algumas ocasiões, os indígenas também se referem a dois tipos de não indígenas: os *bons*, aqueles que vivem distantes; e os *maus*, os que convivem ou se encontram mais próxi-

mos de suas terras ou comunidades. Algumas décadas depois, Pacheco de Oliveira (2004), ao refletir sobre a análise de Cardoso de Oliveira, enfatiza que tal perspectiva é bastante lógica, pois, parcelas da população não indígena que convivem diretamente com grupos indígenas, geralmente, encontram-se subordinadas econômica, política e ideologicamente por um grupo municipal dominante,

[...] o qual tem fortes interesses econômicos que colidem com os índios, pretendendo apossar-se de suas terras e recursos ambientais (madeira, minério, peixes, caça, etc.), alimentando assim uma postura racista. [...] Estereótipos como o de 'preguiçosos', 'ladrões' e 'traíçoeiros', correspondem a acusações não comprovadas, mas que, de tanto repetidas, parecem juízos naturais. E, pior ainda, são usados como evidência que permitem justificar as medidas contra os índios e até mesmo ações genocidas (Pacheco de Oliveira, 2004, p. 63).

Para Pacheco de Oliveira (2004), a população do mundo urbano concebe os povos originários a partir de um conjunto de imagens relativas à origem da nação brasileira como multirracial. Assim, postula-se a ausência do racismo no Brasil, ou seja, defende-se o mito da composição da nação como consequência da mestiçagem das três raças: branco, índio e negro. Nessa fábula, o indígena é aceito como *o primeiro brasileiro*. Entretanto, as relações entre não indígenas e os povos nativos são marcadas por desrespeito e violência.

Representações, Imagens e Concepções do Alunado de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e Waldelândia sobre os Tapuios do Carretão

Na tentativa de apreensão e identificação das representações, imagens e concepções dos povos nativos reproduzidas pelos(as) discentes das séries finais (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental, elaborou-se um questionário com um total de 17 questões, algumas de âmbito mais geral sobre os indígenas brasileiros e outras mais específicas a respeito dos Tapuios do Carretão. O questionário foi aplicado a 367 estudantes de quatro escolas estaduais situadas nos municípios de Itapuranga, Morro Agudo de Goiás e no Distrito Waldelândia que, conforme já explicitado, localizam-se no Vale São Patrício, no estado de Goiás, próximos ao Aldeamento Pedro III ou Carretão.

É válido indicar que os dados foram intencionalmente organizados de forma a agrupar em um único seguimento as informações coletadas em 129 questionários aplicados em Morro Agudo de Goiás e Waldelândia, uma vez que, para os(as) estudantes dessas localidades, o contato com os Tapuios do Carretão é frequente, em razão da maior proximidade geográfica com o Aldeamento. Separados ficaram os dados de 238 questionários aplicados aos alunos(as) do município de Itapuranga, por ser a região mais afastada dessa comunidade indígena.

A fim de discutir a temática proposta neste trabalho, considerou-se importante verificar como os(as) alunos(as) das escolas públicas das três cidades concebiam os indígenas, de modo geral, e se possuíam algum conhecimento prévio acerca desses povos. Na tentativa de apreender as representações quanto ao local de moradia, a questão 7 do questionário foi expressa da seguinte forma: “Na sua opinião, onde os indígenas devem morar?”.

A maioria das respostas fazem referências às matas e florestas, o que explicita um conjunto de imagens e representações do indígena *genérico*, que *vive nas florestas*, ainda fortemente arraigadas no imaginário social. Tais acepções, assentadas em uma tradição escolar na qual os manuais escolares assumem o papel de *portadores da verdade*, contribuem para a (de)formação de várias gerações no país quanto à compreensão da diversidade de povos originários e de suas culturas.

Grupioni (2004), ao analisar as formas pelas quais os livros didáticos ajudam a conformar visões distorcidas e equivocadas a respeito dos indígenas brasileiros, aponta que, nesses manuais:

[...] os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (Grupioni, 2004, p. 483).

É possível verificar, na Tabela 1, que é bastante representativo nas respostas do alunado das três localidades que os povos nativos devem morar tanto em florestas quanto em cidades.

Tabela 1 – Locais Onde os Indígenas Devem Morar

| Local onde os Indígenas Devem Morar | Amostra Waldelândia e Morro Agudo de Goiás | | Amostra Itapuranga | |
|-------------------------------------|--|----------|--------------------|----------|
| | Percentual (%) | <i>n</i> | Percentual (%) | <i>n</i> |
| Onde eles quiserem | 0,8 | 1 | 1,2 | 3 |
| Nas cidades | 6,2 | 8 | 8 | 19 |
| Nas matas e florestas | 34,1 | 44 | 26,5 | 63 |
| Nas florestas e/ou cidades | 58,9 | 76 | 64,3 | 153 |
| Total | 100 | 129 | 100 | 238 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Embora esses dados indiquem a cidade e a floresta como local possível de moradia, nos desenhos produzidos pela totalidade dos(as) estudantes dos três lugares, como atividade final do questionário apli-

cado, foram retratados quase que exclusivamente em aldeias ou em meio à floresta. Essa pesquisa foi realizada em três cidades de Goiás, contudo, resultado similar foi encontrado no estudo desenvolvido por Pedro Funari e Ana Piñón (2011) em escolas do ensino fundamental no Rio de Janeiro, em Niterói, Campinas e Natal. Segundo os autores, ao solicitarem aos(as) discentes que desenhassem indígenas,

[...] os alunos escolheram, para identificar o personagem, características distintivas como o corte de cabelo, a tanga e os artefatos, especialmente o arco e a flecha. [...] A representação mais comum da comunidade aparece na forma de ocas. Os demais aspectos da imensa riqueza cultural indígena (pinturas rupestres, cestarias, pinturas corporais, para citar os mais conhecidos) não merecem atenção (Funari; Piñón, 2011, p. 106).

Collet, Paladino e Russo (2014), ao questionarem a ideia comum de que *o índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?*, apontam que os indígenas vivem em todas as regiões brasileiras e que moram em territórios demarcados, porém, vivem também fora deles. Assim, é necessário compreender, conforme destacam as autoras, que a ideia de identificar os indígenas a partir

[...] de certos traços físicos (por exemplo, ter cabelo preto e liso, e pouco pelo no corpo), culturais (como falar uma língua indígena, utilizar 'roupa de índio' e não utilizar tecnologia ocidental) ou de hábitat (viver na floresta) está ultrapassada. [...] associar identidade indígena a tais características é um equívoco ou estereótipo, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos. Embora mantenham práticas e conhecimentos ancestrais, recriam e incorporam saberes e tecnologias de outras tradições, e nem por isso perdem sua identidade indígena (Collet; Paladino; Russo, 2014, p. 13).

Desse modo, é necessário trabalhar com o alunado para que reconheçam a existência de diferentes etnias e culturas, cada uma com sua língua, tradições, especificidades e organização social. Há “[...] povos que habitam em florestas e outros no Cerrado; que vivem da pesca ou da caça; cujas musicalidades são diversas; que têm tipos de moradia e modelos familiares distintos” (Collet; Paladino; Russo, 2014, p. 44).

Com a questão 10, do questionário aplicado aos alunos e alunas de Waldelândia e Morro Agudo de Goiás, “Você conhece ou já ouviu falar de algum povo indígena de Goiás? Quais?”, buscou-se constatar se e quais povos os(as) estudantes conheciam. Os dados que fazem referência às etnias, especificamente de Goiás, conhecidas pelo alunado e a ordem em que foram apontados nas respostas são apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 – Etnias Indígenas de Goiás Mencionadas pelos(as) Discentes

| Povos Indígenas Mencionados pelos(as) Discentes de Waldelândia e Morro Agudo de Goiás | Amostra | |
|---|----------------|----------|
| | Percentual (%) | <i>n</i> |
| Tapuios do Carretão | 64,3 | 83 |
| Karajá | 5,4 | 7 |
| Não conhecem ou não responderam | 30,3 | 39 |
| Total | 100 | 129 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como é possível observar nos dados, é explícita a incompreensão a respeito das etnias que vivem ou viveram em Goiás. Em Morro Agudo de Goiás e Waldelândia a maioria dos(as) discentes afirmou conhecer apenas os Tapuios do Carretão, diferente de Itapuranga, conforme Tabela 3, onde um pequeno percentual os mencionou. O que nos leva a inferir que a referência maior aos Tapuios, pelos educandos das duas primeiras localidades, deve-se à proximidade geográfica destas com o Aldeamento.

Vale ressaltar que as informações do alunado acerca desses indígenas advém de apreensões do cotidiano, pois, apesar de os Tapuios não vivenciarem relações de contato diário, a proximidade garante, mesmo entre aqueles que não tiveram uma experiência pessoal de contato, acesso à informação mediante relatos de outros sujeitos. O que difere da experiência dos(as) discentes do Município de Itapuranga, cujo território indígena localiza-se a aproximadamente 50 km.

Em Itapuranga, as respostas para a mesma pergunta, isto é, a questão 10 apresentaram percentuais diferentes quanto a maior diversidade de povos, como pode ser verificado na Tabela 3:

Tabela 3 – Etnias Indígenas de Goiás Mencionadas pelos(as) Discentes

| Povos Indígenas Mencionados pelos(as) Discentes de Itapuranga | Amostra | |
|---|----------------|----------|
| | Percentual (%) | <i>n</i> |
| Tapuios do Carretão | 4,2 | 10 |
| Karajá | 8,4 | 20 |
| Goyazes | 5 | 12 |
| Kayapó | 3 | 7 |
| Xavante | 2,1 | 5 |
| Não conhecem ou não responderam | 77,3 | 184 |
| Total | 100 | 238 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O que mais chama a atenção nos dados obtidos nas três cidades é o total desconhecimento em relação aos Avá-Canoeiro, que não foram sequer mencionados, e é uma das três etnias que vivem em Goiás. Por outro lado, o número de educandos(as) que desconhecem os povos indígenas do estado é superior em Itapuranga em relação a Morro Agudo de Goiás e Waldelândia.

Quanto ao maior número de menção aos Karajá entre os(as) discentes de Itapuranga, depreende-se que é devido ao turismo na região do Rio Araguaia, na cidade de Aruanã. A prática é realizada com frequência entre os moradores do município, conforme relatado nas respostas do questionário, diferente de Waldelândia e Morro Agudo de Goiás, onde apenas um pequeno número de alunos(as) mencionou os Karajá.

Com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento especificamente acerca dos Tapuios do Carretão, insistiu-se no questionário com a questão 12: “Você já ouviu falar dos Tapuios? Quem são? Onde vivem?”. Na maioria das respostas os(as) discentes de Waldelândia e Morro Agudo de Goiás apontaram que os Tapuios do Carretão são “[...] pessoas normais”². Tal compreensão sugere a tentativa de ressaltar a ausência de um modo de vida *tradicional* indígena, ou seja, diferente do deles, não indígenas. E alguns(mas) estudantes ainda os definiram como “índios modernos”, justificando tal assertiva pela maneira de vestir dos Tapuios e da forma de suas casas.

Os educandos(as) reforçaram que não havia diferenças entre eles e os Tapuios, conforme elucida a seguinte afirmação: “[...] são indígenas, mas tem as mesmas características de pessoas normais”. Nas palavras de outro aluno(a), “[...] só sei que são índios que tem educação como nós não sei direito eu acho que vivem numa cidade chamada tapuia”. Na mesma perspectiva de não estabelecer distinção entre os tapuios e não indígenas, um(a) discente enfatizou que: “Eles agem como pessoas normais tem uma escola aonde eles vivem tem casas normais eles som legais”.

Verifica-se ainda maior ênfase em características negativas ao pontuarem, por exemplo, que “[...] alguns são agressivos por causa do uso de álcool, mais a maioria tem bom relacionamento com os brancos”, e “Os tapuios são pessoas muito estranhas que vivem no município de Rubiataba”. Desse modo, em tais descrições, a partir do contato entre o alunado e os indígenas, que ocorre com certa frequência, é notório o preconceito.

Também é inegável a desconfiança quanto ao modo de vida dos Tapuios e à identificação destes como indígenas ao apontarem que não percebem características fenotípicas e tradições culturais distintas. Tais assertivas são recorrentes e, conforme grande parte das respostas, os Tapuios: “[...] são indígenas mas são quase igual a gente vestem roupas normais e quase não tem cultura”; “[...] eles deveriam seguir mais suas crenças, fazer coisas que indígenas de verdade fazem como caçar, dançar e plantar”; “[...] Eles são muito legais eles moram em casa de verdade”; “[...] Índios que convive com pessoas. Em fazendas”; “[...] são pessoas comuns e vivem na proximidade de Waldelândia”.

No geral, os alunos e alunas de Waldelândia e Morro Agudo de Goiás se referem aos Tapuios do Carretão como “sem cultura” e também como “indígenas não verdadeiros”. Nas respostas, o dado mais problematizado diz respeito à identidade indígena dessa etnia. A desconfiança é acirrada em razão das características culturais e estruturais da comunidade, pois conforme as respostas, eles “vivem em casas normais” e “vestem roupas”. Tal aceção se contrapõe à representação dos indígenas que *vivem em florestas, moram em ocas e andam nus*, conforme imagem presente em livros didáticos. Assim, a partir dos dados coletados, infere-se que as representações dos(as) discentes de Morro Agudo de Goiás e, principalmente, os de Waldelândia sobre os Tapuios estão impregnadas de estereótipos e preconceitos difundidos no meio social em que vivem.

Quanto à Itapuranga, na questão específica sobre os Tapuios, as respostas evidenciaram maior desconhecimento sobre a sua existência como indígenas em Goiás. Mesmo para aqueles que alegaram que já tinham ouvido falar neles ou que já os conheciam, é nítida a falta de clareza quanto a essa etnia: “Já ouvi falar, mas não me lembro, Quem são? E nem onde vivem”. Na mesma perspectiva, outro(a) discente informa que “Já ouvi falar mas não li ou ouvi suas histórias”.

Os demais alunos(as) também expressaram percepções parecidas, tais como: “Sim, são índios, não sei onde vivem”; “Os tapuias vivem nas floresta”; “Sim, são integrantes de uma tribo”; “Sim, uma tribo indígena, não sei responder”; “Sim. Pessoas que vivem nas terras conquistadas”; “Os Tapuias são índios, nas matas florestas e nos povoados”; “Sim. eles viviam em Goiás antigamente antes da inauguração de Goiás”; “Sim, mas não sei onde vivem”; “sim so que eu esqueci”; “Tapuias são uma tribo mas não me lembro onde vivem e quem são”.

Tanto para as respostas afirmativas quanto para as negativas ao mesmo questionamento há, com regularidade, afirmações imprecisas e/ou equivocadas. Em um dos questionários há a seguinte assertiva: os Tapuias “São índios vivem na floresta amazona”. Dentre as respostas dos que afirmaram não conhecer os Tapuios, são recorrentes os seguintes relatos: “Não sei quem são e nem na onde mora”; “Nuca vi e nuca vi falar”; “Não me lembro”; “Não, acredito que seja índios, e que moram nas aldeias”.

Ao contrário das outras cidades, em Itapuranga as representações sobre os Tapuios não são construídas a partir de experiências empíricas. Os poucos discentes que apontaram que já ouviram falar não souberam informar com mais precisão sobre quem eram e onde viviam. Do total dos questionários aplicados, há um único em que a resposta assinala os Tapuios como indígenas do estado de Goiás, contudo, aponta-os como um povo que viveu em um passado distante e que não existe mais. Apesar da relativa proximidade geográfica, os alunos e alunas desconhecem e negam a identidade indígena dos Tapuios, assim como ignoram os Avá-Canoeiro.

As representações dos alunos e alunas sobre os povos indígenas, como evidenciado, se encontram fortemente cristalizadas no imaginá-

rio social brasileiro e estão sedimentadas numa tradição escolar que acentua certas diferenças entre indígenas e não indígenas baseadas em características físicas exteriores. Tais acepções, no contexto escolar, são popularizadas em datas comemorativas, o Dia do Índio, por exemplo, como foi possível verificar nas escolas-campo. Essa data é comemorada por meio de atividades, como produção de textos e desenhos ou, ainda, com pinturas no corpo das crianças, que não condizem com as pinturas corporais de nenhum povo indígena específico do território nacional.

Tanto os(as) discentes que vivem em cidades próximas como aqueles que moram mais distantes dos Tapuios do Carretão compartilham opiniões “desencontradas”, conforme expressão de Cardoso de Oliveira (1972), sobre os mesmos. Os dados revelaram, no entanto, que as respostas manifestam insciência de distintas faces, na medida em que aqueles que moram próximo ao Território Indígena sabem da existência, mas não conhecem a história e estão propensos a formulações preconceituosas e estereotipadas. Por outro lado, entre os que moram mais distantes, o que predomina é o desconhecimento generalizado.

Há um número considerável de pesquisas que analisa os livros didáticos e as representações dos indígenas. Imagens distorcidas e estereótipos que em nada correspondem ao modo de vida dos Tapuios do Carretão e de outros povos indígenas que passaram por processos de hibridização étnica. Nessa direção, as representações do alunado das três cidades são fundamentadas no questionamento da identidade indígena dos Tapuios ou, no dizer dos(as) discentes, se são indígenas *verdadeiros*.

O resultado dessa pesquisa demonstra a importância do trabalho em sala de aula sobre a temática, que pode ser realizado a partir da explicação, assim como os Tapuios, outras etnias vivem em circunstâncias semelhantes e, principalmente, de que o fato de eles portarem objetos e praticarem certos costumes ocidentais não faz com que sejam menos indígenas. A identidade étnica não está relacionada a objetos, características físicas ou parâmetros comportamentais determinados, mas sim a cultura, que não é pronta e acabada, está em constante transformação, é dinâmica.

Desse modo, é fundamental explicar o que são estereótipos, preconceitos, etnocentrismo, além de abordar quais grupos sociais são responsáveis historicamente pela construção de representações e imagens distorcidas sobre os povos originários. Designadamente quanto aos Tapuios do Carretão, é urgente, entre outros aspectos, no contexto escolar, a desconstrução de representações equivocadas acerca das habitações indígenas.

Um dos pontos recorrentes nas respostas do alunado de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia foi a aparência das moradias no Carretão. As casas dos Tapuios em nada se assemelham à visão dos estudantes e do senso comum em geral sobre habitações indígenas consideradas *tradicionais*, aquelas arraigadas no imaginário social e presentes nos livros didáticos. Também não se enquadram na imagem equivocada de que os indígenas residem (ou deveriam residir) em *ocas*.

Nos processos formativos, para a desconstrução dessas representações estereotipadas se faz necessário ressaltar, entre outros aspectos, que a forma de moradia dos Tapuios do Carretão é semelhante a outras sociedades indígenas no Brasil. Nesse sentido, várias etnias, de acordo com Ossami de Moura (2008, p. 198), “[...] habitam em aldeias com casas completamente alteradas em relação ao padrão tradicional, não apenas na sua disposição espacial, mas também na forma e no material utilizado para sua construção”.

As modificações nas habitações, que ocorreram após a política de aldeamentos no século XX, foram estimuladas pelo próprio Serviço de Proteção ao Índio (SPI) com o intuito de propiciar “melhor abrigo” para os indígenas. Ossami de Moura (2008) afirma que a sociedade ocidental concebe mudanças nas formas tradicionais das moradias, assim como, nas próprias sociedades indígenas em geral, como *sinais de progresso e civilização*. Entretanto, os não indígenas não compreendem “[...] o significado profundo dessas mudanças, reveladoras e/ou anunciadoras de alterações na organização social do grupo como um todo, refletindo no modo de organização familiar e no sistema social e religioso” (Ossami de Moura, 2008, p. 198).

No processo de formação do alunado é importante, sobretudo, ensinar que há povos indígenas em Goiás, uma vez que a sua existência é omitida nos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, conforme se verificou em levantamento produzido para a realização desta pesquisa. E ao se atentar, principalmente, para o fato de que o processo social e histórico que deu origem aos Tapuios é desconhecido, seria interessante partir desse ponto.

Para tanto, ao se iniciar a explicação em sala de aula, é necessário apresentar a origem do Aldeamento Pedro III ou Carretão, produto das políticas e legislação do século XVIII. Naquele período, os colonizadores reprimiram com violência as reações indígenas, como ataques a vilas e povoados. Estas eram na realidade uma forma de resistência. Uma das consequências terríveis das ações do colonizador foi o extermínio de várias etnias.

Assim, a origem de povos como os Tapuios do Carretão deve ser trabalhada com os(as) discentes como consequência da imposição de aldeamentos, onde indígenas de etnias diferentes eram obrigados a se relacionarem entre si, mesmo quando inimigos históricos, e a conviverem com povos de origem africana escravizados e europeus. Esse diversificado contato interétnico gerou processos de miscigenação dos quais originou, por exemplo, o povo Tapuio atual.

A explicação do fenômeno da etnogênese pode contribuir também para a abordagem da dinamicidade das culturas, seja indígena ou não, que estão em constantes transformações. Tal esclarecimento inclusive colabora para a superação da ideia comum de que os indígenas pertencem ao passado, como é possível verificar em alguns manuais escolares. Vale apontar que, ultimamente, há uma incipiente revisão dessa perspectiva. Nesse sentido, Ossami de Moura (2008) enfatiza como os Tapuios procuram se reorganizar a partir de processos diferentes daqueles vivenciados no passado.

Os Tapuios tiveram, ao longo do contato, o afrouxamento dos elos de solidariedade grupal, resultante da ausência de uma 'vida social' ou coletiva na própria comunidade, tal como existe em sociedades que mantêm a coesão grupal com rituais, festas, celebrações, jogos, etc. Esse fato pode ter ajudado no isolamento da comunidade tapuia em relação aos outros grupos indígenas e sua conseqüente segregação da sociedade regional, que os discriminava e os rejeitava. O isolamento do grupo e sua discriminação por parte da sociedade regional levaram-no a uma 'apatia cultural', a um distanciamento da história dos antepassados, gerando uma crise de paradigmas, de referências étnicas e culturais, atualizando a afirmação de Roberto Merton (1970, p. 266), em que a perda de referência deixa o indivíduo em um vácuo social, sem direção focal ou sem propósito (Ossami de Moura, 2008, p. 200).

A partir dessa reflexão, pode-se informar ao alunado que moradores de Morro Agudo de Goiás e Waldelândia fazem parte de uma população regional que, historicamente, manteve uma relação precária com os Tapuios do Carretão. Esses são alguns elementos que podem contribuir para uma maior visibilidade desse povo nas escolas e fora dela. Em Itapuranga e outros municípios que não mantêm contato direto com populações indígenas, os(as) educadores possuem o desafio de contribuir para a formação e conhecimento no que concerne à identidade indígena.

É interessante igualmente indicar que a distância geográfica dos discentes em relação aos povos indígenas serviu de ponto de partida para algumas escolhas metodológicas, pois, considerando a aplicação dos questionários, percebe-se que existem demandas e apreensões diferentes oriundas da proximidade/do distanciamento de povos indígenas. As opções de procedimentos do(a) pesquisador(a) e do(a) professor(a) devem considerar a realidade local e, se possível, partir das dúvidas do alunado.

Essas considerações reforçam a necessidade de os(as) educadoras trabalharem em sala de aula a história e as culturas indígenas, bem como o espaço escolar propiciar e promover atividades sobre a temática. Contudo, para que essas ações se efetivem, o poder público deve assumir sua responsabilidade para com a educação brasileira em geral e a implementação da Lei 11.645\08.

Recebido em 10 de setembro de 2017

Aprovado em 11 de janeiro de 2018

Notas

- 1 Para uma leitura, além de Moscovici (2003), destaca-se aqui a abordagem de Jodelet (2001).
- 2 É importante indicar que as respostas dos(as) discentes ao questionário, no texto, foram fielmente transcritas com a preservação das variações da língua oral em relação à escrita.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN Roseli (Org.). **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001. P. 43-61.
- ARRUTI, José Mauricio. Etnogêneses Indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. P. 229-278.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco Ideias Equivocadas sobre os Índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2002.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Museus Indígenas, Museus Etnográficos e a Representação dos Índios no Imaginário Nacional: o que o museu tem a ver com educação? In: CURY, Marília Xavier (Org.). **Museus e Indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria da Cultura; ACAM Portinari; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016. P. 33-38.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Índio na Consciência Nacional (1965). In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A Sociologia do Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972. P. 65-74.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma História Indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992. P. 09-25.
- CERQUEIRA, Ádria Borges Figueira. "Ser Tapuio é ser Índio Misturado": narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuios do Carretão (1979-2009). 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Mariana. **Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

- ENGELS, Friedrich; KARL, Marx. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Nasce mais um Avá-Canoeiro, em Minaçu (GO)**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3683>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; LOPES DA SILVA, Aracy (Org.). **A Temática Indígena na Escola**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004. P. 481-526.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso: 18 mai. 2015.
- ISA. Instituto Socioambiental. **Tapuio: introdução**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/tapuia>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eaav25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. Muita Terra para Pouco Índio? Uma Introdução (Crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A Temática Indígena na Escola**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004. P. 61-86.
- OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. Aldeamento Carretão: “marco zero” da história das relações interétnicas dos tapuios. **Dimensões**, Vitória, v. 18, p. 28-48, out. 2006.
- OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. **Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios Livres e Índios Escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992. P. 115-132.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Isabel Aparecida dos. A Responsabilidade da Escola na Eliminação do Preconceito Racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. P. 97-113.
- SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A Questão Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Poliene Soares dos Santos é doutora em História Social pela Universidade de Brasília (UnB) e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: poliene.soares@gmail.com

Fernanda Alves da Silva Oliveira é mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professora na Faculdade Itapuranga (FAI).

E-mail: fernandaavys@hotmail.com

Marcia Machado é doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) e professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: marciamachado9@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.