

A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula

A cross culturality with origin in the ‘white’ school – the contribution of Physical Education and Geography for indigenous theme in the classroom

Robson Alex Ferreira*

José Milton de Lima**

Márcia Regina Canhoto de Lima***

José Nunes da Silva Filho****

* Mestre em Educação Física. Doutorando em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Presidente Prudente, SP. E-mail: alexrreira@ig.com.br

** Professor do Departamento de Educação e da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Presidente Prudente, SP.

E-mail: miltonlima@fct.unesp.br

*** Professora do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Presidente Prudente, SP. E-mail: marcialima@fct.unesp.br

**** Mestrando em Educação Física na Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ.

E-mail: jose_nunes_99@hotmail.com

Resumo

Aprender a conviver é um dos grandes desafios que nossa sociedade enfrenta atualmente. Isso ocorre porque grande parte da sociedade ignora as diferenças e busca a hegemonia de determinadas raças e credos. A escola presente nesse meio é o típico retrato da sociedade onde a diversidade é evidente e os valores de respeito devem ser construídos e moldados em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. O objetivo deste estudo foi mostrar a contribuição da pesquisa-ação por meio das representações sociais de 103 crianças de uma unidade pública de ensino. Para isso essas crianças ‘brancas’ conviveram com índios Kaingang e Krenak e algumas das tradições da cultura indígena. Ao final, concluiu-se que as representações iniciais dos alunos foram se modificando ao longo de todo o estudo e solidificadas ao final da pesquisa-ação.

Palavras-chave

Interculturalidade. Indígenas. Representação social.

Abstract

Living together is one of the greatest challenges we face in the society nowadays. This happens because a great part of this society ignores the differences and seeks hegemony of certain races and creeds. The present school in the modern society is the typical picture where diversity is evident and the respect values must be built and molded to seek a more correct and uniform society. The aim of this study was to show the contribution of action research through social representations of 103 children from a public school. These 'white' lived together with Kaingang and Krenak Indians and some traditions of the indigenous culture. At the end, it was concluded that the initial representations of the students were modified throughout the study and solidified at the end of the action research.

Key words

Cross Culturality. Indigenous. Social Representation.

1 Introdução

Aprender a conviver é um dos grandes desafios que enfrentamos atualmente numa sociedade em que grande parte dela ignora as diferenças e busca a hegemonia de determinadas raças e credos. A escola presente nesse meio é o típico retrato da sociedade onde a diversidade é evidente e os valores de respeito devem ser construídos e moldados em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, afinal conviver com as diferenças, com a diversidade, demanda transformações, a começar pela ilusão arcaica de que a escola é homogênea. A diversidade presente pelas diferenças étnicas, crenças, ritmos de aprendizagem é uma realidade que demanda uma reestruturação de toda a comunidade escolar, e isso deve ser diagnosticado pelo acompanhamento de estudos frequentes que apontem, valorizem e apresentem discussões em torno desta temática – a valorização e o respeito pela diversidade.

A temática indígena é um desses temas que merecem ser repensados,

valorizados e discutidos no ambiente escolar, e não necessariamente nas suas escolas específicas, mas, sobretudo, na escola do “branco”, afinal é nesse ambiente que percebemos a negação em compreender, valorizar e respeitar a identidade do outro. A sociedade não indígena, de um modo em geral, presume os índios segundo a crença de que estes estão e são imutáveis, que suas culturas permaneceram ao longo dos anos dotadas de uma característica estática, mantendo, de certa forma, uma candura racial, ou seja, têm-se as visões exclusivamente do passado, como que se estes estivessem imóveis, congelados no tempo e, aqueles que não mantêm mais essas características deixaram de ser índios, perderam sua identidade, nas visões estereotipadas construídas e moldadas inclusive pela grande maioria dos livros didáticos que expõe um único jeito de ser índio, o da colonização do Brasil.

Acrescento, ainda, as sábias palavras da professora Ana Carolina Hecht em sua conferência intitulada: A pesquisa em educação indígena – contribuições

para compreensão dos tempos e espaços da educação da criança nas sociedades indígenas, no Seminário Educação 2012, realizada na UFMT, a qual destacou: “Por que não existir a interculturalidade ao contrário, por que só o índio, e não o branco aprende a conviver com?”.

O fato de ocupar a função de professor das turmas do 6º ano envolvidas no estudo desenvolvido contribuiu para o andamento ideal do trabalho, possibilitando identificar as representações sociais que essas crianças possuíam e passaram a possuir sobre o indígena e a cultura corporal destes.

A opção pelo estudo das representações sociais se deu devido ao fato de estas terem ocupado uma posição de destaque na educação, bastando para isso verificar o número crescente de estudos que abordam o tema, contribuindo com valores subjetivos para o campo educacional. De acordo com Pinto (2009), para a área da educação, os estudos das representações sociais oferecem uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo.

A partir de 2008, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantou em toda a rede estadual o currículo oficial do estado, pretendendo, com isso, apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos.

O currículo oficial do estado afirma que a Educação Física trata da cultura relacionada a jogos, ginástica, danças e atividades rítmicas, lutas e esportes que expressam as diversas formas dos aspectos corporais. Ao se pensar na pluralidade dos modos de viver contemporâneos, essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante.

Com relação à disciplina de geografia, esta rompe o padrão de um saber supostamente neutro para uma visão desta enquanto ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais. Entre outras funções, a proposta da disciplina relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos em suas diferentes escalas.

No entanto não se encontram, em todo o currículo paulista, conteúdos, competências e habilidades que os alunos do ensino fundamental e médio possam assimilar construir ou adquirir nas aulas de educação física, que sejam remetidos à cultura corporal dos indígenas, ficando à disciplina de geografia, apenas durante o ensino médio, abordar as questões étnico-culturais.

Percebe-se, ainda, que em muitas obras literárias, livros didáticos e na mídia em geral, o tratamento dado aos

índios e às suas sociedades reproduz, em muitos casos, imagens distorcidas e preconceituosas, representando os índios de forma genérica, bem como os situando em um passado distante.

O município de Tupã, cidade em que está situada a E. E. Joaquim Abarca possui um museu com o maior acervo etnográfico indígena do estado de São Paulo. Localiza-se a cerca de 25 Km, uma aldeia indígena denominada Vanuíre. Assim, seus moradores frequentemente locomovem-se até a cidade para seus afazeres que vão desde a venda do artesanato, apresentações típicas até ao consumo próprio de alimentos e vestimentas.

Nas sociedades indígenas, o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. A prática esportiva de lazer, de competição, as brincadeiras, as danças, os gestos particulares, a pintura corporal, a confecção de objetos e os rituais sinalizam para a riqueza na qual o corpo está envolvido.

Dessa forma, por que não explorar tamanha riqueza de uma sociedade particular e tão próxima à nossa, por meio da cultura corporal nas aulas de educação física e de geografia, introduzindo tais particularidades em um currículo predeterminado, mas que deseja promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo?

Tendo como objetivo mostrar a contribuição da pesquisa-ação e analisar as respostas sobre os conhecimentos

que possuíam e passaram a possuir, por meio das representações sociais, crianças escolares estudantes dos 6º anos da E. E. Joaquim Abarca, espera-se que este trabalho possa contribuir e alavancar iniciativas que valorizem, respeitem e dignifiquem uma etnia rotulada e desvalorizada ao longo do tempo, mas que incansavelmente luta para sobreviver dignamente num país que precisa aperfeiçoar, ou ainda, criar mecanismos que deem valor digno e justo aos indígenas.

2 Currículo oficial do estado de São Paulo

O currículo oficial do estado de São Paulo implantado desde 2008 em toda a rede de ensino encaminha a seus professores e alunos um conjunto de documentos que devem ser utilizados por toda a rede de ensino. Nos Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Dentre alguns motivos da implantação do currículo, está a busca pela qualidade da educação para que possam

ser ofertadas aprendizagens escolares que proporcionem uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário.

2.1 Educação Física

A Educação Física possuiu em sua trajetória o fato de já ter se pautado unicamente pelo referencial das ciências naturais, afirmando categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas.

Soares (1996, p. 7) traça uma trajetória histórica para pensar a educação física como matéria de ensino, afirmando que essa disciplina, como hoje a concebemos, tem suas raízes na Europa.

Entre 1790 até as primeiras décadas de 1800, foram criados “sistemas nacionais de ensino”, e o primeiro nome dado ao que hoje denominamos educação física foi Ginástica. Seu conteúdo era obrigatório, na quase totalidade das escolas europeias. Não que a Ginástica tenha sido criada especialmente para as escolas. Ela foi fruto de um movimento popular da sociedade moderna no final do século XIX. Foram pedagogos e médicos, munidos do conhecimento científico da época, cuja ênfase recaía nas ciências físicas e biológicas, a reorganizarem esse saber para ser aplicado ao ensino. Na escola, o conteúdo da Ginástica “compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato

de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e, posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares”.

No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se com a implantação do currículo levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se, o qual tem sido denominado “cultura de movimento” (CURRÍCULO..., 2009).

Para Neira e Castro (2009), há certo consenso de que nas sociedades indígenas, o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. A arte indígena é repleta de manifestações de pintura corporal e confecção de objetos ao mesmo tempo artísticos e utilitários ou ainda de uso ritual. Povos indígenas possuem danças e gestos específicos, usam o corpo nos rituais e nas brincadeiras. Porém os conceitos de corpo e pessoa mudam de um grupo para outro, bem como os usos que fazem de seus corpos. Essa diversidade – tão característica dos povos indígenas – atrai e intriga pesquisadores há gerações.

O modo de vida de uma sociedade pode ser revelado pelo ensino de determinadas técnicas corporais, pois é de seus costumes que dependem as atitudes individuais. “Para as sociedades indígenas, as formas de transmissão das técnicas corporais [...] transformam o corpo biológico em corpo social e possibilita que a pessoa passe a se identificar em seu grupo e por ele seja identificado” (GRANDO, 2005, p. 167). Nessas sociedades, a transmissão de técnicas corporais é necessária para assumir os papéis sociais conquistados; portanto “reconhece-se a capacidade da criança de aprender a partir dos jogos e brincadeiras” (GRANDO, 2006, p. 231).

Almeida e Suassuna (2010, p. 60) ressaltam que “nas sociedades indígenas, por seu turno, a construção identitária se dá por meio das práticas corporais, que são bens culturais de natureza imaterial e expressam valor de referência para cada povo”. Essas práticas são firmemente recriadas pelo grupo, que lhes oferece o sentido de ininterruptão, tendo como suporte seus costumes. Nesse sentido, compreende-se o enraizamento de determinados valores nas práticas sociais que em sua dinâmica definem a identidade de um povo.

Os Jogos dos Povos Indígenas foram idealizados por dois irmãos indígenas da etnia Terena/MS representantes do Comitê Intertribal de Memória e Ciência Indígena e se configuram como uma ação governamental e intersetorial, visto que é executado pelo Ministério

do Esporte e envolve ações dos Ministérios da Cultura, da Justiça e da Educação, além da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Fundação Nacional da Saúde (Funasa). Tais instituições representam uma estratégia de consolidação de uma política pública específica destinada aos indígenas por meio da qual se integram práticas corporais sistematizadas por um processo de construção técnica. De acordo com o documento oficial que orienta os Jogos, tem-se como objetivo promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias destes povos. (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010, p. 60).

2.2 Geografia

Estudar o espaço geográfico abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais, é o objeto central do ensino da Geografia de acordo com o currículo oficial do estado de São Paulo. O currículo oficial (2009) descreve que, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais.

O currículo em questão destaca, ainda, que o ensino de geografia na

educação básica deve “priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista, como se não interagisse com o meio” (CURRÍCULO..., 2009, p. 45).

Magalhães e Silva (2010, p. 22) ressaltam que:

a tuculação de conceitos geográficos com o cotidiano evidencia que, os conteúdos de geografia física são mais internalizados do que os conteúdos de geografia humana, esses últimos são pouco expostos ao contexto da comunidade. Todavia é notória a importância da Geografia no cotidiano dos alunos, na construção de uma conscientização espacial de seus espaços de vivência.

Porém afirma-se que, ao longo do tempo, o homem vem modificando as paisagens e (re)construindo espaços através de suas práticas sociais e de sua interação com a natureza. A atuação humana no mundo varia temporal e espacialmente, diferenciando-se de acordo com sua capacidade técnica, sua cultura, seu poder econômico e pela estrutura físico-natural que o circunda. Como consequência, cada povo vive num lugar diferente e entende de maneira diferente algo de sua realidade (MAGALHÃES; SILVA, 2010).

No que se refere à paisagem, distinto do senso comum, esse conceito tem um caráter específico para

a geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem corresponde à manifestação de uma realidade concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando. As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói (CURRÍCULO..., 2009).

A observação e a interpretação da fisionomia da paisagem que é a porção do lugar que a vista alcança fazem parte da essência do saber da geografia. Olhar e pensar sobre o que está presente em cada rua de sua cidade, em cada campo plantado, em cada montanha ou floresta pode ajudar a compreender como natureza e sociedade se combinam para moldar as diferentes formas que existem na superfície da Terra. A noção de paisagem, para a Geografia, não deve ser confundida com a do paisagismo, que está ligada a uma concepção de estética na distribuição de objetos em um jardim ou um parque. Para a ciência geográfica, a paisagem deve ser entendida como indicadora de conteúdo vivo e de processos dinâmicos, isto é, em constante transformação. A interpretação da paisagem para a Geografia é a busca da explicação científica de como as formas que observamos são o resultado visível

da combinação de processos físicos, biológicos e humanos ou antrópicos (do grego *antropos* = homem). Percebida por intermédio de uma visão científica, a paisagem ganha uma abordagem com características próprias de um método de pesquisa. Assim, o estudo da paisagem se constitui num dos mais antigos métodos de estudo pertencentes à geografia (TELECURSO, 2000).

A disciplina de geografia por meio do estudo das representações de um tema determinado, especificamente neste estudo, as questões indígenas, pode oferecer um caminho para compreender as concepções do mundo vivido dos estudantes e construir conjuntamente às outras disciplinas da escola conhecimentos reais e significativos.

Para entender a realidade das comunidades tradicionais, incluindo suas culturas, é fundamental que se tenha um entendimento de suas concepções sobre aspectos da realidade coletiva e sobre suas imagens de mundo. Nos diferentes olhares a serem compreendidos, perpassam elementos da geografia, que nos dão subsídios para uma melhor compreensão do cotidiano. (MAGALHÃES; SILVA, p. 23, 2010)

3 Representações sociais

A representação social permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido, referindo-se ao modo como o indivíduo (de)codifica e reflete o dia a dia, ou seja, constitui-se em um

aglomerado de imagens, dotado de um sistema de referência. As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (MOSCOVICI, 1984).

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 1990, p. 361-362).

Jodelet (1989) é uma das principais colaboradoras e divulgadora das ideias implantadas por Moscovici. A autora considera que a representação social diz respeito aos conhecimentos que nós adicionamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e exemplos de pensamento que recebemos e transmitimos pelo costume, pela educação e pela comunicação social, ou seja, a maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc.

Por representações sociais, Moscovici (1984, p. 181) esclarece que:

[...] por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações

interindividuais, equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; são a versão contemporânea do senso comum.

Spink (1994) considera também que a aceitação do senso comum, como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais, não quer dizer que seja uma forma de conhecimento que não precise ser interrogada, mas que é importante considerá-la, pois se refere a um conjunto de sentidos que cooperam, sobremaneira, na concepção da realidade social.

Spink (1994, p. 20), apoiado nos estudos de Moscovici e de Jodelet, afirma que as representações são estruturas estruturadas e também estruturantes, isto é, são elas estruturadas por serem “respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença e estruturantes por serem uma expressão da realidade intraindividual”.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do

processo educativo. (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

O campo de conhecimento das representações permite que os indivíduos expressem seus pontos de vista, suas opiniões e percepções apropriando-se, reconstituindo ou até mesmo modificando seus comportamentos.

Por um procedimento de constituição do habitual passa toda representação social, em que o ator social recebe a comunicação, científica ou popular, e, por meio de seu próprio pensamento, compreende e cria a representação, levando em consideração seus comportamentos em situações sociais e seu estado psicossocial (MELLO et al., 2012)

As representações sociais são indicadas, por algumas linhas de pesquisa, de acordo com Mazzotti (2008), como significativas quando relacionadas às situações escolares que ressaltam estudos que buscam investigar em que medida as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto determinam a maneira pela qual concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo. A autora cita, ainda, Gilly (1989) ao se referir aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber erudito ao saber apresentado à criança) por processos de seleção e reorganização da informação. “As práticas sociais (seleção dos conteúdos, planejamento) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto

novo, representações sociais sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas” (MAZZOTTI, 2008, p. 39).

4 O estudo com crianças

A infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado se dá em função das transformações sociais, culturais e econômicas. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no seu artigo 1º, criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes são aquelas entre 12 e 18 anos.

O campo da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos estabelecer referenciais de análise que nos permitam apreciar esses atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, seja na vida privada, seja na vida pública. Para Sarmiento (2004, p. 10), “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero e a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Para a sociologia da infância é importante que se perceba a socialização como um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. Essa

noção de socialização é identificada, entre os sociólogos da infância, como um modelo interativo, e Corsaro (1997) defende os estudos com e não sobre as crianças.

Pinto e Sarmiento (1997) reconhecem a capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos.

Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças (DELGADO; MULLER, 2005).

Montadon (2005) pesquisadora da sociologia da infância sobre o que denomina ponto de vista das crianças afirma que, ao levar em consideração os sentidos que elas atribuem às experiências das quais fazem parte, nos aproximamos mais da compreensão de suas avaliações a respeito do processo educacional. Na pesquisa que realizou com crianças de 11 e 12 anos sobre os pontos de vista acerca das práticas educativas de seus pais e professores, fica evidente a importância de se dar voz às crianças para que estas possam ser sujeitos ativos da sociedade.

5 Metodologia

Dentre os métodos qualitativos propostos para realizar investigações num ambiente real, a pesquisa-ação é um deles.

Uma característica da pesquisa-ação que a distingue dos demais métodos de pesquisa é o posicionamento do pesquisador. Este não se coloca como um observador afastado do objeto de pesquisa, mas deliberadamente interfere com ações e integra-se aos membros da instituição onde a pesquisa é realizada. Pesquisadores e “pesquisados” corroboram visando compreender um problema, as ações propostas para solucioná-lo adequadamente e o efeito dessas ações. Neste estudo, utiliza-se o método de pesquisa-ação “canônico”. Esse posicionamento deve ser explicitado porque a pesquisa-ação também é vista como uma classe de métodos (DENZIN; LINCOLN, 2000). A pesquisa-ação canônica é aquela caracterizada por ações que são realizadas para intervir em problemas identificados dentro de um contexto particular. Entre suas variantes, estão: a pesquisa-ação-participante.

Na literatura, a pesquisa-ação pode ser encontrada apresentando diferentes formas e ciclos. Neste estudo, optou-se por quatro ciclos assim descritos: diagnóstico, ação, avaliação, reflexão.

5.1 Sujeitos

A amostra deste estudo foi constituída por 103 escolares, destes 59 do

sexo feminino e 44 do sexo masculino, do 6º ano do período vespertino da E. E. Joaquim Abarca no município de Tupã, no estado de São Paulo, com idades que se encontravam entre os 10 e 12 anos.

5.2 Coleta de Dados

Antes do início da implantação da pesquisa, o projeto de trabalho foi apresentado à direção e coordenação da escola para que estes a anuíssem. Os pais foram informados, e autorizações foram enviadas a cada responsável para que eles pudessem permitir o deslocamento de seus filhos quando estes deixassem a escola para as visitas agendadas.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, subdividido em duas partes, contendo inicialmente informações referentes à identificação dos alunos como gênero e a idade. Após isto, buscou-se com o questionário atender aos anseios do estudo com as seguintes questões, respondidas em sala de aula. Para as aulas de educação física: O que você sabe sobre os indígenas? O que você sabe sobre a Cultura Corporal dos Indígenas? E, duas questões abertas para as aulas de geografia: Como os indígenas que vivem nas aldeias fazem para sobreviver materialmente, e como se alimentam? Como é a paisagem em uma aldeia indígena?

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O mesmo autor ainda apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Com relação às perguntas abertas Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), ressaltam que:

São aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

Após o diagnóstico inicial, as ações realizadas visando interferir na maneira como esses alunos percebiam (representavam) os indígenas foram realizadas por

meio de uma construção coletiva entre alunos e professores e compreendeu: Visita à Aldeia Vanuíre e integração com seus membros por meio das palestras, das brincadeiras e do contato com a paisagem e o artesanato (adquirido pelos alunos – compra e venda). Visita ao Museu Vanuíre possuidor do maior acervo etnográfico indígena do estado de São Paulo. Palestras com estudiosos do tema Indígena e representantes da Escola Indígena. Confecção de Licocós na unidade escolar sob a supervisão e orientação de um especialista da área. Visualização de vídeos que apresentavam como tema central os Jogos dos Povos Indígenas e os indígenas que vivem em áreas urbanas e na região norte do país, vivência de brincadeiras descritas na literatura que têm como tema as questões indígenas, vivência da dança indígena e vivência dos Jogos dos Povos Indígenas por meio das seguintes provas: corrida da tora (adaptação com o saco do boxe), arremesso da lança, cabo de força e o arco e flecha.

Após as ações, os alunos envolvidos no estudo foram submetidos a uma avaliação na qual, além de responder às duas questões apresentadas no diagnóstico inicial, deveriam apresentar também o depoimento dos pais ou responsáveis sobre a vivência que seus filhos (alunos) tiveram ao abordar a temática indígena em geografia e a cultura corporal destes nas aulas de educação física. Para que isso acontecesse, seus filhos teriam que compartilhar dos conhecimentos construídos durante o período em que

a temática esteve voltada às questões indígenas na escola.

Para finalizar, foi realizada a reflexão na qual o grupo como um todo fez a análise crítica do processo, apontando os possíveis obstáculos e dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho implantado.

Análise dos dados

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2002), a qual envolveu: a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

As explicações e as inferências são facilitadas pelas dimensões da codificação e categorização. Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elemento... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2002, p. 117).

6 Resultados e discussão

Os alunos quando foram indagados no diagnóstico inicial sobre o que sabiam sobre o indígena, apresentaram como respostas palavras soltas como: andam pelados, usam cocares, não trabalham, são violentos, usam penas, ou ainda, afirmaram não saber nada sobre o indígena. A segunda questão descrita sobre o que conheciam da cultura corporal de movimento dos indígenas, estes, em sua grande maioria afirmaram não saber nada sobre essa questão. Um número pequeno de oito alunos atribuiu também apenas algumas palavras soltas como: tomam banho no rio, caçam bichos e sobem em árvores. Respostas semelhantes foram encontradas pela professora de geografia com suas indagações. Com referência a como os indígenas fazem para sobreviver nas aldeias, as respostas encontradas foram: vivem da caça, da pesca, da coleta de frutos e raízes. A segunda questão em geografia que tematizou a paisagem nas aldeias, obteve como respostas que estas se encontram situadas em florestas com mata fechada.

Para as respostas obtidas nesta parte inicial da coleta dos dados da pesquisa em que o índio é percebido pela forma como é retratado nos livros didáticos, ou ainda, pelo censo comum que nem sempre representa a forma real, mas sim a figurada, fruto das relações que se construíram ao longo do tempo, Viana e Limberti (2010) afirmam que “a imagem que a sociedade brasileira tem do índio remete a um ser idealizado,

sem perspectivas de vida. É uma imagem marcada por estereótipos, reveladora do desconhecimento da diversidade cultural que forma o nosso país”.

Sobre os estereótipos e o imaginário construídos acerca do índio, Pacheco de Oliveira (1999, p. 197-8) ressalta que:

[...] as imagens e estereótipos associados ao índio sempre destacam a sua condição de primitividade e o consideram como muito próximo da natureza. Isso se expressa nos termos utilizados, que o relacionam ao primitivo (“aborígene”), a uma conduta com poucos elementos de civilização (“selvagem” e “brabo”), à floresta (“silvícola”) e ao mundo animal (“bugre”). [...] O que chama a atenção em todas essas representações é que, embora seja um homem e possua uma língua e cultura, o seu enquadramento é sempre muito próximo ao mundo natural; e quando se focalizam os seus elementos de humanidade e os itens de sua cultura, é sempre para demonstrar a sua extrema simplicidade (e daí incorporá-lo enquanto expressão pouco mediatizada das emoções e da natureza humana), ou, inversamente, para apontar o seu exotismo (em uma crítica implícita quanto aos seus costumes tidos como extravagantes).

Na avaliação final ocorrida também em sala de aula, os alunos puderam relatar quais conhecimentos haviam construídos com a vivência do projeto (ações). Os alunos investigados em sua totalidade apresentaram respostas que

demonstraram que, a partir daquele momento, possuíam um conhecimento se não ideais, ao menos satisfatórios sobre a temática indígena. As respostas foram acopladas por proximidades de significação e serão descritas aquelas que melhor representam esse acoplamento, corrigindo os erros gramaticais quando estes aparecerem e identificando os alunos por números para o anonimato se manter.

Aluno 1 - “Os índios hoje em dia moram em casa de alvenaria e algumas tribos possuem escola própria... eles inventaram um instrumento que tira o veneno da mandioca, depois eles podem comê-la...”

Aluno 2 - “É legal saber que o nome mandioca pode também ser brincadeira, tomará que possamos aprender a fazer os cocares, a zarabatana, o arco e flecha, os brincos, a machadinha...”

Aluno 3 - “...queria ter conhecido a oca por dentro, mas eles falaram que era um lugar sagrado e não pudemos entrar lá... A pintura corporal deles é muito bonita e sempre representa algo.”

Aluno 4 - “...eles vendem artesanato para sobreviverem, mas fiquei imaginando: quando chove forte como eles fazem para sair de lá, pois a estrada é toda de terra?”

Aluno 5 - “Os brancos destruíram suas moradias e acabaram matando muitos deles numa guerra para construção da estrada de ferro... os brinquedos das crianças são diferentes dos nossos; eu queria ter brinquedos iguais aos deles.”

Aluno 6 - "...os jogos dos Povos Indígenas é muito louco... é difícil de acertar a cabeça do peixe com o arco e flecha; carregar a tora então..., os caras são malucos".

Aluno 7 - "Na aldeia Vanuíre, vivem os índios Krenak e os Kaingang, eles fazem flechas de uma e duas pontas. O de duas pontas é para pescar peixes, e o de uma ponta é para atirar nos pássaros..."

Aluno 8 - "Na aldeia pude perceber que há pouca paisagem natural, como aquela que imaginava antes de estar aqui e que vi em alguns desenhos e filmes..."

Aluno 9 - "Eles vivem cercados por plantações, antes de nós chegarmos à aldeia o que eu vi foi só amendoim e cana de açúcar".

Aluno 10 - "O cacique nos disse que eles sobrevivem trabalhando na lavoura de empregados e alguns vivem do artesanato que produzem e vendem nas cidades".

Quanto ao depoimento dos pais ou responsáveis, as afirmações analisadas demonstraram que as ações propostas foram bem aceitas pela comunidade e ajudaram a quebrar um estigma, que a aula de educação física se resume a jogar bola ou é momento vago do período escolar e, que nas aulas de geografia é possível confrontar a partir das vivências práticas a realidade de uma etnia e sua imagem repassada pela mídia e imprensa.

Dentre os depoimentos dos pais, serão descritos partes de alguns deles, usando os mesmos critérios anteriormente, o acoplamento de significação.

Serão descritos corrigindo os erros gramaticais quando estes aparecerem e identificando os pais ou responsáveis por números.

Pais/responsáveis 1 - "É uma atividade muito diferente nas quais os alunos nunca participaram, porque, nos dias de hoje, eles só pensam em coisas eletrônicas, assim vocês estão buscando brincadeiras mais saudáveis. Eles descobrem que não é só ganhar, mas sim participar..."

Pais/responsáveis 2 - "Depois que meu filho me contou sobre os índios e os jogos desses povos, me dei conta que não damos atenção aos povos indígenas, que isso é coisa da FUNAI, mas estava totalmente errada. Este trabalho ajuda a divulgar a importância da diferença entre os povos e das diferenças culturais de cada um. "Filho na escola também é cultura" nos ensinando coisas importantes que não enxergamos..."

Pais/responsáveis 3 - "Eu não sabia nada sobre as aldeias e os jogos dos povos indígenas... achei muito interessante porque é uma forma de conhecermos, aprendermos mais... a frase o importante não é competir, e sim celebrar; deveria ser usado entre os jogadores e torcedores para que não haja violência entre eles... sem contar o círculo de amizades que podem ser construídas entre eles (índios) e nossos filhos."

Pais/responsáveis 4 - "Minha filha achava que os índios eram como antes, mas não, eles são como nós, normais, mas com cultura diferente, mesmo usando

celular, roupas como a nossa etc. Este projeto incentiva a cultura principalmente porque ocorre nas aulas de educação física...”

Viana e Limberti (2010), ao realizarem um estudo sobre o preconceito contra o indígena a partir de depoimentos em vídeo, afirmam que

o trabalho a ser desenvolvido pela escola precisa levar em conta a diversidade cultural formadora do Brasil e trabalhar de forma crítica as contribuições dos diversos grupos pertencentes à sociedade brasileira. É na aceitação das diferenças que os indivíduos buscam conhecer melhor os demais integrantes da sociedade, diminuindo, assim, o preconceito. É preciso que o índio passe a ser visto como sujeito da História do Brasil, não com aparições esporádicas nos livros didáticos, mas como ser que também sofre as transformações da sociedade e que também a transforma.

Dessa forma, percebe-se, com o depoimento dos pais, que as aulas, especificamente de educação física e geografia, foram trabalhadas visando à modificação de uma realidade instalada, a do índio estereotipado, contribuindo assim para as transformações a partir da família de toda a sociedade.

7 Considerações finais

O currículo oficial do estado de São Paulo não apresenta em suas listas de conteúdos a temática envolvendo os indígenas, com conceitos relacionados

à paisagem e à cultura corporal destes, no entanto os professores devem buscar ir além do estipulado e exposto pelo currículo oficial, a fim de produzirem conhecimentos significativos e que rompam com a maneira estereotipada de se construir conceitos.

O que se pretendeu neste trabalho foi apresentar a possibilidade ao ser implantada uma metodologia de pesquisa que busque melhorar a prática dos participantes, também a compreensão dessa prática, bem como a situação onde se produz a prática.

Foi possível perceber com a representação inicial dos alunos, sobre a temática indígena, a precariedade do conhecimento que estes possuíam sobre o objeto estudado, reafirmando assim o papel fundamental que a escola, por meio do grupo gestor, e seus professores possuem na construção de um cidadão crítico e autônomo.

A análise dos resultados apontou ainda, após a execução das ações previstas, que a pesquisa participante contribuiu não apenas para a construção dos conhecimentos dos alunos envolvidos diretamente na pesquisa, mas também se estendeu à família que aceitou, (re) significou, assimilou os conhecimentos retransmitidos e compreendeu os objetivos das duas disciplinas, a educação física e a geografia, ao abordar a temática indígena na escola.

As ações construídas coletivamente entre os professores e os alunos permitiram que as crianças fossem ouvidas, tornando-as ativas nesse processo, o

que possibilitou aos alunos serem protagonistas também deste estudo. Isso possivelmente fez com que a pesquisa viesse a possuir sentidos e significados, o que a passividade deles não iria permitir que se construísse.

Ao se fazer uso das representações sociais como campo de conhecimento, permitiu-se que fossem expressadas as percepções de todos os envolvidos, as quais foram se modificando ao longo de todo o estudo e solidificadas ao final deste.

O campo de conhecimento das representações permite que os indivíduos expressem seus pontos de vista, suas opiniões e percepções apropriando-se, reconstituindo ou até mesmo modificando seus comportamentos.

Os índios, ainda hoje, são percebidos como homogêneos; é como se nós 'brancos' fossemos todos iguais, possuidores de uma identidade única e que não fôssemos influenciados pelas transformações que fazem parte de um mundo dinâmico. É possível afirmar que as percepções que rodeiam a imagem dos indígenas foram congeladas no tempo; é como se essa imagem estivesse dentro de uma redoma de vidro, isolada de tudo e todos. A escola precisa reverter esse quadro de representações essencialistas, contribuindo para o crescimento de todos e conseqüentemente para a formação de cidadãos humanizados, independente de classe social, credo ou situação econômica.

Referências

- ALMEIDA, Arthur. J. M.; SUASSUNA, DULCE. M. F. A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011
- CORSARO, Willian. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.
- CURRÍCULO oficial do estado de São Paulo: Educação Física. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.
- DELGADO, Ana Cristina. C.; MILLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005.

DENZIN, Norman. K. ; LINCOLN, Yvonna. S. (Editores). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. *Les représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

GRANDO, Beleni, S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2005.

_____. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Org.). *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: UFMT, 2006.

HECHT, Ana Carolina. *A pesquisa em educação indígena – contribuições para compreensão dos tempos e espaços da educação da criança nas sociedades indígenas*. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 4-7 nov. 2012, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2012.

JODELET, Denise. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

_____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MAGALHÃES, Gledson. B.; SILVA, Edson V. Representação social no ensino de Geografia: o caso da escola indígena Jenipapo-kanindé. *Geosaberes - Revista de Estudos Geoeducacionais*, Fortaleza, v. 1, n. 2, dez. 2010.

MAZZOTTI, Alda. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

MELLO, André. S.; RODRIGUES, Karolina. S.; SANTOS, Wagner.; COSTA, Felipe. R.; VOTRE, Sebastião J. Representações sociais sobre a Educação Física na educação infantil. *Rev. Educ. Fis.*, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MONTADON, Cléopatre. As práticas Educativas Parentais e as experiências das crianças. *Educação & Sociedade - Revista da Ciência e Educação*. Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, M.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NEIRA, MARCOS. G.; CASTRO, Denise. M. Cultura corporal e educação escolar indígena – um estudo de caso. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 34, p. 234-254, jun. 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 27-34, jul./dez. 2009.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. (Coord). *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e miúdos - perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SOARES, Carmen. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl., p. 6 a 12, 1996.

SPINK, Mary. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 117-145.

TELECURSO. *Geografia do 2º grau*, 2000. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24666718/Geografia-Volume-1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VIANA, Olinda. S. C.; LIMBERTI, Rita C. A. P. Índios no Brasil: quem são eles? - um estudo sobre o preconceito contra o indígena a partir de depoimentos em vídeo. In: ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DE LITERATURA E TEORIA LITERÁRIA – MÖEBIUS, 1., 2010, Dourados. *Anais...* Dourados: UFGD, 2010. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/moebius/files/2011/04/Olinda-e-Rita-de-C%C3%A1ssia.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

Recebido em novembro de 2013

Aprovado para publicação em setembro de 2014