



História e cultura indígena na sala de aula.

José Antonio Moraes do Nascimento*

Resumo: A história da humanidade foi e é o constante contato entre diferentes grupos sociais com conflitos, dominação, assimilação e alianças conforme o poder de cada um. Assim, os vários países do mundo são formados por uma mescla de histórias e culturas, como é o caso do Brasil com “índios”, que pertencem a diferentes grupos étnicos, sempre em luta para sua sobreviver física e cultural. O processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica tem que considerar esses aspectos para permitir um conhecimento mais completo e qualificado e, menos etnocêntrico. Conhecer os grupos que fizeram parte da formação de um lugar implica em discutir o processo de ocupação e apropriação deste, fazendo um levantamento sócio-histórico dos grupos sociais que o compõem. Para isso, foi promulgada, em 2008, a Lei nº 11.645, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação básica. No conteúdo devem ser incluídos os vários aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos africanos e dos povos indígenas.

Palavras-chaves: Ensino. cultura indígena. Lei nº 11.645.

Abstract: The history of humanity was and is the constant contact between different social groups with conflicts, domination, assimilation and alliances as the power of each. Thus, the various countries of the world are formed by a mixture of stories and cultures, as is the case in Brazil with "Indians", who belong to different ethnic groups, always fighting for their physical and cultural survival.

The learning process of basic education students have to consider these aspects to allow a more complete and qualified and less ethnocentric. Knowing the groups that were part of the training involves a place to discuss the process of occupation and appropriation of this, making a socio-historical survey of social groups that compose it. For that was enacted in 2008, Law Nº 11.645, which imposed mandatory teaching of history and indigenous cultures in basic education. Content should be included in the various aspects of the history and culture that



characterize the formation of the Brazilian population, from the African ethnic groups and indigenous peoples.

Keywords: Education. Indigenous culture. Law Nº 11.645.

A história da humanidade foi e é o constante contato entre diferentes grupos sociais com conflitos, dominação, assimilação e alianças conforme o poder de cada um. Nessas relações ocorre uma grande interação social e cultural impondo, recebendo ou compartilhando costumes e hábitos. Assim, os vários países do mundo são formados por uma mescla de histórias e culturas, como é o caso do Brasil que, desde a chegada dos portugueses até hoje, mantém essa diversidade cultural e grupos sociais em contato e/ou conflito, sendo um deles o grande contingente de pessoas denominadas “índios”.

Os indígenas do Brasil pertencem a diferentes grupos étnicos, sempre em luta para sua sobreviver física e cultural. Estão espalhados em todo o país, sendo que os dados do Censo Demográfico de 2010 demonstram um Brasil indígena “*mais numeroso e mais diverso*” (PERRONE-MOISÉS; PIMENTEL, 2012, p. 32). É um total de quase 897 mil pessoas que se autodeclararam índio, divididos em 305 etnias e 274 línguas. Os dados anteriores (1991) afirmavam a existência de 734 mil indivíduos, num universo de 241 etnias, que falavam 180 línguas. Em 1500, quando da chegada dos portugueses, estima-se que viviam no Brasil de três a cinco milhões de índios.

Essas informações de 2010 são resultados da “*redemocratização do país, cujo marco maior foi, para os povos indígenas, a Constituição de 1988, que consolida seus direitos*” (Idem). Como até então as políticas públicas procuravam integrar os indígenas e assimilá-los à comunidade nacional, muitos não se declaravam índios. Num aspecto mais geral, a política indigenista brasileira sempre associou o destino das populações tribais ao da sociedade nacional, subordinando-as a esta última. Segundo as conclusões de Laraia, a história desta política demonstrou que o indígena foi obrigado a *optar* pela integração (ou assimilação), ou pela extinção (LARAIA, 1976, p. 05.).

A integração, enquanto parte do processo de aculturação, referindo-se “*a um tipo de mudança cultural, provocada de fora do sistema, através do contato de culturas diferentes*”, (Idem, p. 06.) foi o processo que a maioria seguiu. Mesmo porque a trajetória dos povos

*Doutor em História – Professor do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz -



indígenas não se desvinculou da sociedade nacional e fez parte de um conjunto de relações entre as mesmas. Dessa forma, a integração refere-se a processos onde ocorrem contatos de dois grupos com especificidades próprias, havendo incorporação de alguns elementos, mas mantendo a característica e a sobrevivência do grupo.

Todos esses fenômenos de interação que resultam do contato de culturas são denominados de aculturação. Não é a *“simples passagem da cultura indígena à cultura ocidental; existe um processo inverso, pelo qual a cultura indígena integra os elementos europeus sem perder suas características originais. Essa dupla polaridade confirma que a aculturação não pode ser reduzida à difusão... de traços culturais arbitrariamente isolados: trata-se de um fenômeno global que compete toda a sociedade”* (WACHTEL, 1976, p. 114). Mesmo porque as culturas são síntese de grupos humanos, que tem uma história e se adaptam a um meio geográfico e não entidades abstratas.

A aculturação, geralmente, inicia-se de forma mais ou menos espontânea, mas, posteriormente, ocorre a imposição cultural. Por isso, os acontecimentos, nos seus processos e resultados, chamados de aculturação podem ser designados, um de integração e o outro de assimilação. No primeiro os *“elementos estranhos são incorporados ao sistema indígena, que os submete a seus próprios esquemas e categorias; e mesmo se provocam mudanças no conjunto da sociedade, essa reorganização adquire sentido no interior dos modelos e valores autóctones”* (Idem, p. 118). Na assimilação a adoção de elementos externos leva à eliminação das tradições indígenas e a identidade étnica se transforma na cultura ocidental, *“perdendo sua peculiaridade... e sua identificação étnica anterior”* (OLIVEIRA, 1960, p. 111) e, como parte do processo de aculturação, transforma a conduta.

Os elementos assimilacionistas fizeram parte da política dos órgãos indigenistas oficiais, que colocaram em prática ações no sentido de associar o destino das populações tribais ao da sociedade nacional. Porém, a partir da Constituição de 1988, com as garantias de seus direitos, os indígenas ‘reapareceram’. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, já referido, o Brasil teve um aumento do número de índios. Ainda, surgiram vários movimentos e ações no sentido de retomada de seus territórios ou de manutenção daquele existente. Além disso, houve um crescimento demográfico da população indígena, que chegou a 3,7% ao ano. Entre outros fatores, isso ocorreu também porque *“os povos indígenas foram adquirindo resistência*



(com ou sem vacina) às gripes, tuberculoses e sarampos que, até o fim do século XX, matavam milhares na Amazônia” (PERRONE-MOISÉS & PIMENTEL, 2012, p. 33).

Em relação à distribuição da população indígena, mais da metade vive fora da Amazônia Legal e, muitos vivem em áreas urbanas comercializando artesanato. Ao mesmo tempo, vem ocorrendo uma crescente migração de índios da cidade para o meio rural, justamente porque estão conquistando suas terras. Já em termos de população branca, o êxodo rural continua. Os indígenas são grupos com grande variação na quantidade, chegando a *“cerca de 60 indígenas, como os ofayés, que vivem em Mato Grosso do Sul, enquanto outras são formadas por milhares de indivíduos – mais de 36.000 –, como os ticunas, que vivem no Amazonas e se estendem até o Peru e a Colômbia” (SILVA, 2012, p. 76).*

Assim, o processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica tem que considerar esses aspectos para permitir um conhecimento mais completo e qualificado e, menos etnocêntrico. Ao mesmo tempo, o aumento da migração das populações rurais modificou a oferta do ensino oficial. Também a expansão e obrigatoriedade da educação básica alterou a estrutura escolar. Com menos pessoas no meio rural, as escolas foram se adaptando a essa realidade, gerando uma realidade com a união de grupos muito heterogêneos cultural, econômico e socialmente.

A partir daí o processo educacional desenvolveu-se em área de fronteira cultural, na qual há interesses diferentes no processo de aprendizagem, tanto de alunos quanto seus pais. O mundo contemporâneo sustenta quase que a obrigatoriedade de uma homogeneidade, no entanto, ocorrem lugares que se percebe uma nítida diferença entre as culturas. Diante dessa realidade diversa, nas escolas inseridas no meio rural, o educador, que na maioria das vezes é do meio urbano, deve mediar essa situação. Faz-se necessário cultivar a ideia de diversidade, pois os educandos *“tem o direito de saber que não estão sozinhos no mundo... tem o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada” (FREITAS, 2010, p. 161).* Além do mais, *“a diversidade e a identidade resultam, predominantemente, do contato e da interação – do relacionamento entre as sociedades” (Idem., p. 162),* quase sempre em conflito.

Conhecer os grupos que fizeram parte da formação de um lugar implica em discutir o processo de ocupação e apropriação deste, fazendo um levantamento sócio-histórico dos grupos sociais que o compõem. Deve-se, para ter uma amplitude histórica maior, abordar tanto aspectos econômicos e políticos, como sociais, culturais e demográficos, contribuindo no



entendimento da questão da ocupação, uma vez que pode mostrar mais e novos aspectos desta, na região. Portanto, dever-se-á investigar buscando compreender a atual formação social e étnica, clareando os aspectos que motivaram as mudanças e as consequências dessas. Mesmo porque *“a multiplicidade de formas com as quais as culturas dos grupos se manifestam tem sido uma característica das organizações humanas. E é uma característica bastante positiva, já que o seu produto constitui um acervo de experiências postas à disposição de diferentes sociedades e gerações”* (Ibidem., p. 163).

Com esta composição, a situação educacional também é atingida, pois a compreensão da educação perpassa pelo conhecimento da realidade social em que se vive. Por isso ocorre a necessidade de pensar como se formou esta sociedade e que projetos alternativos surgiram e ainda, como a realidade local/regional é abordada nas escolas e no processo de aprendizagem das crianças.

A legislação

Para ampliar o conhecimento de um grupo social, culturalmente diferente, estabeleceu-se uma legislação específica sobre a história e a cultura indígena. Nesse sentido, foi promulgada, em 2008, a Lei nº 11.645, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação básica. Tal conteúdo deve ser trabalhado especialmente por História, Geografia, Artes e Literatura, mas, na medida do possível, deve abranger conteúdos de todas as disciplinas escolares. A partir daí, muitos professores se perguntam sobre como conhecer melhor as questões indígenas, já que há falta de informação, de material didático e prática pedagógica de como abordar o assunto. O certo é que *“o ensino da história e das culturas indígenas na educação básica é repleto de desafios, mas também de possibilidades”* (SILVA, 2012, p. 76).

Inicialmente foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), com os objetivos de divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores para educar quanto à pluralidade étnico-racial. Com isso, garantindo o respeito aos direitos legais e valorização da identidade e da cultura dos afro-brasileiros. Entretanto, com a Lei nº 11.645, de 2008 (BRASIL, 2008), foram alteradas as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.



Ficou definido que nesse conteúdo programático devem ser incluídos os vários aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos. Particularmente, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008). Os conteúdos em questão deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História, garantindo o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Para que isso aconteça os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação devem tomar várias providências. Em relação ao ensino de história e cultura indígena se faz necessário um apoio aos professores para elaboração de planos, projetos e seleção de conteúdos com foco na nas relações étnico-raciais. Também mapear e divulgar experiências pedagógicas, verificar as principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão étnica. Ainda, articulação entre os sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino superior a fim de formar professores para a diversidade étnico/racial. Num outro nível, deve ser incluída a questão étnica na matriz curricular dos cursos de licenciatura e nos processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior. Além disso, desenvolver pesquisas sobre processos educativos orientados por valores e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas para ampliar e fortalecer as bases teóricas para a educação brasileira.

Assim, se faz necessário pensar o currículo, portanto, o conhecimento discutido e “repassado” de forma oficial e obrigatória. Mas, mais do que isso, significativa ainda são as práticas dos professores no reconhecimento ou não dos vários grupos que fizeram parte da região, mesmo porque a maior parte da historiografia sobre a região desconsidera alguns grupos étnicos locais. Igualmente, como os professores reconhecem e lidam com essa realidade de ensino, um espaço cultural diferenciado.

Contextualização da questão indígena

Parte-se da ideia e da perspectiva de que a educação é social, científica e com uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo enquanto ser político, voltado para o futuro (GADOTTI, 2001, p. 158). Ao mesmo tempo, entende-se que o currículo é um



“instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 2002, p. 11). Por isso, se faz necessário conhecê-lo para verificar como se desenvolve a educação. Seguindo a ideia de Gimeno Sacristán, a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização implica a capacidade para aceitar e acolher a diversidade. A escola dificilmente poderá, no conteúdo e na prática, considerar e acolher as minorias, se a escola não discutir a diversidade (SACRISTÁN, 2001, p. 82).

Entre as chamadas minorias estão os grupos indígenas que, no Brasil, a partir de Constituição de 1988 ampliaram a luta para manter e recuperar os territórios perdidos. Os índios Kaingang, que haviam sido expulsos de suas áreas, produziram um documento, em 1996, denominado **Queremos voltar para a nossa terra da Serrinha**, no qual afirmaram que *“tudo acabou no ano de 1963. Nossas últimas famílias foram expulsas e o governo deu os 1060 hectares que sobraram para os colonos. Nossa gente ficou tudo espalhada noutras áreas indígenas... A gente nunca esqueceu. Nem desistimos de recuperar a Serrinha de volta... Vamos lutar até o fim para que toda esta sujeira e maldade seja reparada. Queremos a terra de volta”* (REPRESENTANTES, 1996, p. 14).

O referido documento chamou a atenção para a questão da terra indígena e do processo de ocupação e apropriação destas, neste caso especificamente dos Kaingang da reserva da Serrinha, mas que exemplifica situações ocorridas em várias outras regiões. As disputas por território geraram ações/reações envolvendo diversos atores sociais, assim como conflitos sociais e interétnicos advindos dos mesmos, que levaram o Estado a atuar e interferir, produzindo uma legislação despreocupada em preservar os territórios indígenas (NASCIMENTO, 2001).

Existem dois trabalhos pioneiros sobre questões mais gerais relacionadas aos territórios indígenas do Brasil. O primeiro foi **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno, de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1982), produzido em 1970. O segundo é a obra **A sociologia do Brasil indígena**, de Roberto Cardoso de Oliveira (OLIVEIRA, 1972), também do início da década de 1970. Os dois textos já apresentaram as problemáticas envolvendo a ocupação dos territórios indígenas em várias partes do país.

Ao longo da história dos diferentes grupos indígenas, sempre houve uma relação muito específica destes com *“a terra (entendida esta em seus dois aspectos: meio básico de*



produção e sustentáculo da identidade étnica)” (OLIVEIRA, 1998, 17). No processo de avanço das frentes econômicas percebe-se que *“o órgão indigenista oficial tem conseguido maior sucesso na demarcação de terras indígenas em áreas onde as frentes de expansão já atuaram, a população indígena é mais reduzida e o montante de terra pretendido é menor”* (Idem., 29). Nessas regiões, *“as frentes pioneiras já passaram, atomizando as posses indígenas e incorporando a região à economia nacional”* (Ibidem., 29). Na região amazônica é o contrário, pois a fronteira econômica ainda está em marcha.

Tal situação está relacionada diretamente ao fato de no senso comum e no discurso cotidiano as terras indígenas serem *“colocadas como antítese do desenvolvimento... Seriam enormes extensões de terra, sem qualquer ocupação econômica produtiva”* (Ibidem., 43). Por isso, se afirma que existe *‘muita terra para pouco índio’*, argumentando contra as áreas indígenas a relação hectares/índios. No entanto, ao considerar seus aspectos culturais, seu sistema econômico e sua organização social se verá que não é muita terra para pouco índio.

Mas, ainda assim, para quem não quer considerar esses elementos, pode comparar os territórios indígenas com o meio rural brasileiro e não com a parte urbana e industrializada. Neste último caso é evidente uma maior densidade demográfica. Se ficar na comparação entre o meio rural e as terras indígenas, se perceberá que existem inúmeras áreas (grandes propriedades) em que a quantidade de indivíduos por hectare é muito menor que nas terras dos índios. O mesmo acontece em várias regiões de agricultura familiar. Também, na maioria dos casos, a produção econômica das áreas indígenas é muito superior aos demais. Portanto, *“a acusação de que as terras indígenas são demasiado extensas em relação à sua pequena população, é completamente falsa. Ao contrário de tudo que tem sido dito, as terras indígenas nesses estados (região Centro-Oeste e Norte do Brasil) são unidades menos extensivas que os imóveis rurais e inclusive com melhor grau de utilização”* (Ibidem., 61).

Por exemplo, retomando o caso dos Kaingang da Serrinha, em geral, a ocupação do homem branco, apoiada pelo Estado, resultou na expulsão dos indígenas de seu território e estabeleceu uma situação conflituosa. Os indígenas se dispuseram a retomar seus territórios, o que de fato começou a tornar-se realidade no ano de 1999. Esse território pertencia aos Kaingang desde, pelo menos início do século XIX, mas foi criada uma Reserva Florestal em março de 1949, em terras anteriormente demarcadas como reserva indígena, a qual foi paulatinamente ocupada. Em 1962, foi a extinção oficial da Reserva da Serrinha, pois estava quase toda ocupada por colonos posseiros. A ocupação branca foi realizada inicialmente pelo



caboclo e, em seguida, pelo imigrante/migrante de origem italiana e, em menor quantidade, de alemães, criando uma região marcada por conflitos sociais entre grupos étnicos diferentes.

Nesta região viveram grupos em contato (Kaingang, caboclos, migrantes – descendentes de italianos e alemães), provocando mudanças culturais, as quais se intensificaram quando os colonos foram em busca de terras ou de produtos para a indústria extrativista. Igualmente, com a ampliação da ferrovia São Paulo - Rio Grande, no final do século XIX, que passou pelo Planalto permitindo o escoamento da produção, o governo intensificou a colonização, objetivando diminuir o isolamento da região. Aproveitando-se desses benefícios, os proprietários de terras próximas às ferrovias e aos territórios indígenas incentivaram a migração, pois suas áreas haviam sido valorizadas ainda mais.

A estrada de ferro, do final do século XIX, *“propiciou o surgimento de uma nova onda humana... O incremento econômico e demográfico... mudou a paisagem urbana regional, estimulou a criação de novos núcleos populacionais... e impôs assim um caráter especial à configuração indígena daquela extensa área”* (OLIVEIRA, 1960, p. 61). Ainda que o autor refira-se aos Terena do Mato Grosso, suas considerações igualmente são válidas em relação aos Kaingang do Rio Grande do Sul, especificamente da Serrinha.

Os colonos apropriaram-se até dos últimos territórios dos indígenas, levando-os, em muitos casos, à morte cultural e, até mesmo física. A invasão, o processo de exploração econômica, a dominação ideológica destruiu a “ecologia bio-cultural”, impossibilitando a sobrevivência de um modo diferente de ser. Os indígenas Kaingang da Serrinha representam um grupo com características, e uma história, ao mesmo tempo específicas e igualmente relacionadas num contexto regional e nacional. Além disso, os acontecimentos da Serrinha foram um dos exemplos de expropriação de terras indígenas, no país e no estado, legitimada pelo poder público.

O currículo

O conteúdo desenvolvido em sala de aula tem que levar em consideração essa multiplicidade da realidade social. Mesmo porque o currículo trabalhado (*real*) é mais amplo do que qualquer documento onde constem os objetivos e planos. Na escola se aprende mais conforme for a *“experiência de interação entre os alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é*



a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem/impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, 2001, p. 86).

Nesse sentido, o currículo considera a experiência do aluno na situação de escolarização e todo o tipo de aprendizagens que o aluno obtém por estar sendo escolarizado. E, como uma das principais finalidades da intervenção curricular é preparar os educandos para serem cidadãos ativos, críticos, membros solidários e democráticos da sociedade, a escola tem que propiciar a compreensão de uma visão mais geral dos grupos que fazem parte do mundo em que vivem. Por isso, a seleção dos conteúdos do currículo, as experiências de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula e as avaliações devem promover a construção dos conhecimentos, atitudes, normas e valores necessários para atingir tais objetivos.

As propostas curriculares quase sempre estão compostas por culturas hegemônicas e, *“as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2001, p. 161).* Diante desses grupos, tanto as autoridades políticas quanto os professores se apresentam *“como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem... condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece” (Ibidem., p. 169).*

Em geral, professores e alunos raramente refletem e investigam *“questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos” (Ibidem., p. 170).* No currículo, todos os dias do ano letivo, em todas as atividades e em todos os recursos didáticos devem estar presentes as culturas silenciadas. Assim, como *“as instituições escolares são lugares de luta, ...a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural” (Ibidem., p. 175).* O currículo é uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações. Ainda, *“é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).* A partir disso, fica evidente que o educador *“deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a*



esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis consequências de suas práticas” (SACRISTÁN & GÓMEZ, 2000, p. 10).

Assim como a família e as igrejas, a escola, e a educação, num sentido amplo, cumpre uma função de socialização e transmissão de costumes e normas como mecanismos para sobrevivência do grupo. *“A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatinamente, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de condutas que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade” (Idem., p. 14).* Na sociedade formalmente democrática sobrevive a desigualdade e a injustiça, porém, *“a escola não pode anular tal discriminação, mas sim atenuar seus efeitos e desmascarar o convencimento de seu caráter inevitável... Com este objetivo, deve-se substituir a lógica da homogeneização, imperante na escola, com diferentes matizes, desde sua configuração, pela lógica da diversidade” (Ibidem., p. 23).* A escola necessita ajudar não somente na reconstrução do conhecimento, mas também em atitudes e formas de conduta na qual os educandos assimilem direta e acriticamente as práticas sociais de sua vida além da escola.

Portanto, o processo de ensino/aprendizagem deve ser diferente, com uma escola que propicie um diálogo cultural, não somente com os educandos, mas também com a comunidade a que pertencem os alunos. Para tal, se faz *“necessário voltar ao professor de tempo integral na mesma escola, que inclua entre os seus deveres o dever de conhecer os saberes daqueles que procura ensinar, aos quais procura transmitir e, não raro, até impor o seu próprio saber” (MARTINS, 2005).* Na maioria das vezes, *“o educador, sobretudo no ensino básico, legitima unilateralmente sua própria cultura de classe e usa a autoridade da função pedagógica para impor sua ditadura cultural... Com isso, o educador se fecha à possibilidade e à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com seus alunos” (Idem.).*

Por isso, é necessário divulgar informações sobre esses povos, revendo os valores e atitudes diante dos grupos diferentes étnica e socialmente. O mundo contemporâneo é caracterizado pela diversidade étnica, cultural, religiosa, política, etc., mas também o é pela intolerância, fanatismo religioso e sectarismo. Para superar essa incompreensão do outro, se faz necessário construir paradigmas de entendimento da diversidade, reconhecendo os direitos dos grupos e das pessoas, que existem justamente pela diferença de modo de ser.



Novas atitudes e respeito devem ser estimulados nas novas gerações, com tolerância, que é *“o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, abertura de espírito, comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e de justiça. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível”* (UNESCO, 1995).

Em sala de aula se pode propor, como prática social e como reflexão teórica da construção do conhecimento, uma convivência de segmentos diferenciados, reconhecendo e aceitando as diferenças. Ao mesmo tempo, reconhecer que a realidade em todo o Brasil é de muita intolerância entre os grupos sociais que convivem lado a lado na disputa por territórios, geralmente a população branca tentando e se apropriando das áreas indígenas. Portanto, no processo educativo se deve reconhecer as diferenças e as especificidades, com respeito aos outros e dos outros para conosco, impelindo as pessoas a serem mais compreensivos nos julgamentos e ações. Assim, os povos indígenas devem perpetuar mantendo suas línguas e suas tradições, transmitindo-as para as futuras gerações conforme seus projetos de futuro, de autonomia e liberdade.

A temática indígena na sala de aula

Ao longo da história do Brasil português, os povos indígenas tiveram o seu direito de existir enquanto grupo étnico negado. Não foi aceito enquanto culturalmente distintos, com tradições, modos de ser e de viver próprios. Também, a sociedade contemporânea direciona os grupos sociais para a homogeneização cultural, apagando as diferenças linguísticas, culturais, sociais e étnicas como um caminho para uma sociedade melhor. Porém, isso acontece justamente com o inverso, quando ocorrer o reconhecimento da diferença e o respeito pelo outro for a base para a construção das relações sociais. Assim, construir uma sociedade que respeite e valorize a diferença também é desafio para as escolas, mesmo porque os alunos são oriundos de diferentes grupos étnicos, regiões, crenças, condições econômicas, entre outros. Por isso, é necessário valorizar essa diversidade e tomá-la como base do processo educativo, ampliando os conhecimentos do mundo e das pessoas que o compõem.

Nesse sentido, surge a preocupação de como trabalhar a temática indígena na construção do conhecimento em todas as áreas da educação, em sala de aula. O professor tem



um espaço para repensar com os alunos aquilo que foi incorporado pelo senso comum, compreendendo a diversidade cultural do mundo contemporâneo. Não são mais aceitáveis no ensino os materiais que divulgam que os índios não têm futuro e que estão acabando, física e culturalmente. As discussões atuais, na maioria dos países, centram-se na mudança cultural, identidade, pluralidade e diversidade. Essas ideias são o início das considerações sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira e na história do país.

Em geral, quando os indígenas constam nos *“livros didáticos, os verbos que se referem a eles invariavelmente se encontram no pretérito... e normalmente lhes é reservado um espaço no ‘cenário do Descobrimento’ para depois desaparecerem e não retornarem mais à História. Outro equívoco é pensar que não existem ‘índios puros’ – como se aqueles dos tempos de Cabral fossem mais ‘legítimos’ do que os nossos contemporâneos”* (SILVA, 2012, p. 77). Para a construção do conhecimento sobre os indígenas é necessário recuperar a participação desta população nos diversos momentos da história brasileira, bem como sua contribuição na preservação ambiental e no saber tradicional sobre plantas medicinais, entre outros. Por isso, *“os índios podem ser enxergados para além da chegada dos portugueses, não simplesmente como vítimas dos colonizadores, mas como agentes históricos que criativamente encontraram soluções de sobrevivência às tentativas de extermínio, ora fugindo, ora se rebelando, lutando ou negociando suas próprias existências e a continuidade dos grupos”* (Idem., p. 78-79).

Ao se pensar sobre a prática de sala de aula, em termos de ensino da história, e dividindo o conteúdo por ano, pode-se considerar que, no 6º ano, quando se estuda a chamada pré-história, ao tratar da ocupação da América e das descobertas arqueológicas, já se comprova a existência de uma população nessa região. Ao mesmo tempo, ao estudar os povos da antiguidade, as grandes civilizações da Mesopotâmia e do Egito há mais de 3000 a.C., sua prática da agricultura e surgimento das cidades, pode-se fazer um paralelo com o desenvolvimento da agricultura, arquitetura, religião e domesticação de animais dos povos chamados pré-colombianos da América Central e do Sul.

No 7º ano, ao estudar a expansão marítima europeia, aborda-se o contato com vários povos da América. No século XIV e XV existiam inúmeros grupos com culturas, línguas, religiões e graus de desenvolvimento diferentes. Os três principais grupos culturais eram os astecas e maias na mesoamérica e incas que, de Cuzco na cordilheira dos Andes, construíram seu império na costa oeste da América do Sul. No Brasil havia dois grandes grupos: Tupi-



Guarani e Macro-Jê. Cada um possuía um sistema de crenças, língua, rituais, mitos, modo de trabalhar e organização familiar e social. Com isso percebe-se uma pluralidade de culturas étnicas, com a maioria dos povos vivendo em aldeias, tendo como atividades principais a caça, pesca, coleta e pequena agricultura.

Quando os portugueses chegaram na América, uma primeira atividade econômica foi a extração do pau brasil, realizada pelos indígenas por mais de trinta anos. No cultivo da cana-de-açúcar não foi utilizada a mão-de-obra escrava dos índios, primeiro porque milhares, talvez milhões, já estavam mortos e, segundo, o trabalho rotineiro e sedentário na agricultura era diferente daquele que os indígenas estavam acostumados. Todo o contato com os portugueses representou uma mudança cultural muito grande, mas eles resistiram com enfrentamento, alianças temporárias e fugas para o interior do país. Ainda assim, houve escravidão indígena, porém os colonos sofreram oposição dos padres jesuítas que diziam que os índios deveriam ser catequizados e não escravizados. Inclusive os jesuítas conseguiram convencer o rei português a estabelecer uma lei que proibia escravização dos índios, desde que este não fosse hostil ao colonizador. Um exemplo de revolta indígena foi a Confederação dos Tamoios (1556-1567), envolvendo os portugueses, os franceses e as tribos indígenas dos Tupinambás, Guaianazes, Aimorés e Teriminós. Os países europeus estavam interessados em colonizar as novas terras e os índios em não ser escravizados, principalmente pelos portugueses.

No 8º ano (em algumas escolas esse conteúdo pode ser no 7º ano) se estuda a expansão colonial, quando os bandeirantes organizam expedições de apresamento dos indígenas, no século XVII, momento que ocorria a União Ibérica. O Brasil, aos cuidados da Espanha, foi invadido pelos holandeses. Como não vinham negros da África para servir de mão-de-obra, os bandeirantes intensificaram a captura de índios para trabalhar nos canaviais. Pode-se dizer que os bandeirantes se aliaram aos indígenas para ampliar o território brasileiro e prender outros índios, inimigos desse primeiro grupo. Outro aspecto da expansão colonial é que a ocupação da Amazônia foi realizada pela ação dos missionários jesuítas, que entravam pelos rios e reuniam os indígenas em missões.

Esse trabalho dos jesuítas também foi realizado no sul da América, nos chamados Trinta Povos, sendo que desses, Sete Povos das Missões eram onde hoje é o Rio Grande do Sul. Em função de disputas de fronteiras entre Portugal e Espanha, desencadeou-se a Guerra Guaranítica (1750-1756), que vitimou milhares de índios Guarani. As experiências de missões, ao longo dos séculos XVI ao XVIII, mostram “*como a cultura cristã europeia e as culturas*



indígenas das Américas foram se mesclando e moldando hábitos, costumes e crenças ao longo do tempo... Essas experiências ocorreram também em territórios onde hoje estão localizados os Estados Unidos, o México, o Paraguai, a Bolívia e a Argentina. Em alguns desses países, a população ainda é majoritariamente indígena, como no México, no Paraguai e na Bolívia” (Ibidem., p. 79). Nos outros, como Estados Unidos, Argentina e Brasil, o total é muito pequeno.

Outro momento da história do Brasil em que se percebe grande atuação dos grupos indígenas foi numa das revoltas regências, a Cabanagem (1835-1840), revolta popular ocorrida na província do Grão-Pará (atual estado do Pará). Envolveu mestiços e índios que viviam na miséria, sem trabalho e sem condições adequadas de vida e, abandonados pelo poder público. Também, na Guerra do Paraguai (1864-1870), as populações indígenas fizeram parte desses acontecimentos, assumindo papéis de protagonismo. Na época da guerra, *“os índios kinikinaus e terenas alimentaram as tropas e parte da população local, uma vez que eram (e ainda são) excelentes agricultores. Já os kadiwéus forneceram, além de guerreiros, grande quantidade de cavalos, lutando ao lado do Exército brasileiro e garantindo, de forma decisiva, sua vitória”* (Ibidem., p. 78).

No 9º ano, ao estudar os governos republicanos do início do século XX, se verá a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais. Esse órgão teve uma forte atuação para procurar e identificar os grupos indígenas a fim de transformá-los em trabalhadores nacionais, estabelecendo uma convivência pacífica com os índios, fazendo-os adotar gradualmente hábitos ‘civilizados’, fixando-os à terra. Também, durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, na campanha de nacionalização, não foram somente os descendentes de imigrantes europeus (alemães e italianos), mas também os indígenas tiveram que se nacionalizar. Já, na década de 1960 ocorreu uma ampliação da expansão agrícola, incentivada pelo poder público, rumo ao oeste e norte do país, ocupando as regiões florestais e as terras indígenas, com o argumento de que eram áreas improdutivas.

Ao mesmo tempo, também com o argumento de desenvolvimento e produtividade econômica, muitos territórios indígenas foram ocupados e apropriados no Brasil, inclusive no Rio Grande do Sul. Porém, na década de 1980 ocorreu uma reação indígena, com apoio de indigenistas e ambientalistas, em luta por seus territórios, resultando na inclusão de alguns artigos na constituição de 1988, que lhes garantia seus direitos, entre eles suas terras.



Considerações finais

Diferentes aspectos da cultura indígena podem ser trabalhados em vários componentes curriculares escolares. Essas populações têm padrões de conhecimento diferentes, mas viáveis como, por exemplo, os tuyuka utilizam a largura de um dedo como unidade de medição. Ainda, apresentam um grande conhecimento e riqueza fitoterápica, inclusive um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo vem mapeando o conhecimento sobre plantas medicinais da nação indígena craô, do norte do Tocantins, com intenção de usá-lo na produção de remédios. Na arte contemporânea, os artistas fazem incursões no meio social para mapear a realidade e produzir a partir dessa relação, um modelo de produção sempre usada na arte indígena.

O ‘Dia do Índio’ pode ser ampliado para uma ‘Semana dos Povos Indígenas’, com exposições de trabalhos, pesquisas interdisciplinares dos estudantes, exibição de documentários e fotografias. Podem ocorrer debates e, se possível, realizar visitas com os alunos nas aldeias indígenas ou no meio urbano quando os índios estão vendendo seu artesanato. Para uma escola que se propõem democrática, plural e diversa a temática indígena não pode receber atenção somente no mês de abril, quando se comemora o Dia do Índio.

Para poder trabalhar essas questões em sala de aula já existem vários materiais didáticos disponíveis com relativa facilidade nas escolas, bibliotecas, livrarias e na internet, formados por livros, CDs, filmes de ficção e documentários em DVD, “*literatura infantil e infanto-juvenil de boa qualidade e a possibilidade de se trabalhar com materiais diversificados, como cartões e selos postais que trazem imagens de índios*” (Ibidem., p. 77). Existem sites especializados que oferecem materiais e informações confiáveis e de qualidade sobre os povos indígenas, entre eles, o endereço eletrônico ‘Os índios na História do Brasil’, da Unicamp, o Espaço Ameríndio, da Ufrgs, Documenta Indígena, do Centro de Documentação em História Indígena e do Indigenismo, o Grupo de Estudos em Relações Interétnicas - Universidade de Brasília, o Museu do Índio, mantido pela FUNAI e a enciclopédia ‘Povos Indígenas no Brasil’ da organização não governamental Instituto Socioambiental (ISA). Além disso, também tem a página Vídeo nas Aldeias e ‘página do Melatti’, da Universidade de Brasília, com textos sobre os indígenas de toda a América.

São recursos didáticos que possibilitarão diminuir os preconceitos e os estereótipos que professores ajudam a alimentar na sociedade em relação às populações indígenas, pois entendem que os índios são somente aqueles ‘primitivos’ e, o fato dos indígenas atuais usarem



celulares e computadores os tornam menos índios. Como se depois de 500 “*fosse possível esperar que os atikuns, terenas, xavantes, baniwas, kaingang e tantos outros apresentem comportamentos e cultura material semelhantes (para não dizer idênticos) aos de seus ancestrais*” (Ibidem., p. 78).

A construção do conhecimento em todas as áreas da educação, mas principalmente no ensino de história, deve oferecer “*condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista. É fundamental a percepção tanto de professores como dos alunos da importância do conhecimento da própria formação histórica e política, em que normalmente permanecem vários aspectos de grande resistência às mudanças, desvalorização da memória, manutenção de preconceitos raciais, entre outros*” (BRODBECK, 2009, p. 10).

Por isso, o referido texto se propôs discutir “*sobre o ensino de história e os movimentos da educação que se dedicam a refletir sobre os processos de rememoração dos grupos sociais silenciadas pelas políticas públicas de homogeneização a partir do modelo civilizatório da sociedade europeia*” (ZAMBONI & BERGAMASCHI). A Lei nº 11.645, de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação básica veio no sentido de tentar corrigir estas distorções.

Essa legislação determina que as histórias dos povos indígenas se façam presentes nos processos educativos, provocando “*um diálogo étnico-cultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver*” (Idem.). Tais discussões são resultado do protagonismo e da luta dos povos indígenas, seus intelectuais, seus professores e suas lideranças. Mas também, de mudanças “*nas práticas escolares, tocadas pela necessidade de considerar as diferenças étnicoraciais nas propostas e políticas educacionais*” (Ibidem.).

Como já visto, desde a década de 1980 ocorreu o fortalecimento da valorização étnica dos povos ameríndios, protagonizando historicamente uma retomada dos movimentos afirmativos, “*inserindo a escola como componente importante nesse processo... A unidade dos povos originários na América Latina, desdobrada na luta pelos direitos humanos fundamentais, se constrói na afirmação étnica de cada grupo, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração e as*



ferramentas para constituírem espaços de vida e ampliar seus direitos frente ao mundo ocidental” (Ibidem.).

Mesmo que, a história escolar dos povos indígenas tenha lhes sido imposta pelos colonizadores e contribuindo para a extinção de várias etnias, recentemente as lideranças indígenas participaram mais ativamente na política nacional, em geral e, na educação escolar, em particular. No início dos anos 1980 ocorreu uma grande discussão por parte de vários movimentos sociais e da sociedade civil organizada, entre eles os povos indígenas, visando a retomada dos direitos a seus territórios, educação diferenciada e à saúde. O resultado foi que os indígenas conquistaram espaço na Constituição Federal, promulgada em 1988, no que diz respeito ao ensino e respeito aos seus valores culturais e artísticos, assegurando a utilização de suas línguas maternas nos processos de aprendizagem. No artigo 231 está escrito que serão *“reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”* (BRASIL, 2008, p.137-146).

Portanto, é necessário que ocorram discussões sobre a inclusão da temática da diversidade cultural, mesmo porque a inserção desses valores culturais no currículo escolar não é somente uma conquista dos movimentos sociais e dos grupos étnicos, pois a educação está atrelada ao desenvolvimento político e econômico. Também está intimamente ligada à política cultural e *“o currículo não deve ser uma reprodução cultural passiva, mas um campo que possibilite reflexões e contestações sobre os modelos de sociedades existentes... Essa nova perspectiva de inclusão dos valores socioculturais e históricos indígenas no cotidiano escolar abre espaço para discutirmos as reais condições das relações e redes sociais que os povos indígenas estão inseridos”* (SILVA, 2010, p. 41).

Conforme apontado no início deste texto, a humanidade foi formada a partir do constante contato entre diferentes grupos sociais. Assim, quando se analisa os grupos indígenas é importante observar os aspectos culturais deixados por eles, ou seja, os hábitos de dormir em redes e de tomar banho diariamente, o consumo de mandioca e milho, *“riqueza das culturas material e imaterial preservadas, às vezes com muito custo, legou um vasto acervo de conhecimentos e práticas, algumas delas muito presentes em nosso cotidiano..., o uso do óleo de copaíba como eficaz analgésico e cicatrizante, e do jaborandi, para o tratamento de feridas na boca”* (SILVA, 2012, p. 79). Dessa forma, ensinar história e culturas indígenas nas escolas, em todas as áreas do conhecimento, abre caminho para mudar a visão e a postura



diante das questões relacionadas aos diferentes grupos étnicos que fizeram parte da história do Brasil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645**. Brasília, 2008.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **O ensino de história: um processo de construção permanente**. Curitiba: Módulo Editora, 2009.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In OLIVEIRA, Margarida M. D. de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete, VIDAL, Lux & FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. Integração e utopia. **Revista de Cultura Vozes**. Ano 70. Petrópolis. Vol. LXX, nº 03. 1976.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. In **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 49 – Junho/2005.

<http://www.espacoacademico.com.br/049/049faixa.gif>. Capturado em 13/12/11.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7. ed. Campinas: Papirus. 2002.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. **“Muita terra para pouco índio”**: Ocupação e apropriação dos territórios Kaingang da Serrinha, Porto Alegre: PUCRS, 2001 (Dissertação).

OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **Indigenismo e territorialização**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; São Paulo: EDUSP, 1972.



- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Museu Nacional. 1960.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz & PIMENTEL, Spensy. Um Brasil mais diverso. In **Carta Fundamental: a Revista do Professor**. São Paulo: Editora Confiança Ltda, outubro de 2012.
- REPRESENTANTES das Famílias Kaingang banidas da Serrinha. **Queremos voltar para a nossa terra da SERRINHA**. Setembro de 1996, p. 14.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In.: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.
- SILVA, Giovani José. Todo dia é dia de índio. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Ano 7, nº82, julho de 2012.
- SILVA, Maria da Penha da. **A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008**. In. Cad. Pesq., São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 41. Acessado em 20/10/12.
- SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.
- UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**, aprovada pela Conferência Geral da Unesco em sua 28ª Reunião. Paris, no dia 16 de novembro de 1995.
- WACHTEL, Nathan. A aculturação. In LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.



ZAMBONI, Ernesta & BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História:** memória, movimento e educação, p. 01. In. http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf. Acessado em 20/10/12.

Recebido em Julho de 2013

Aprovado em Agosto de 2013