

## EDUCAÇÃO COMPARADA: A REPRESENTAÇÃO DE ÍNDIOS E NEGROS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Danielle Bastos Lopes\*

**Resumo:** *Nosso trabalho versa o pouco que aprendemos na disciplina de História sobre a trajetória de nossos antepassados africanos e indígenas, nos enxergamos sob a ótica do colonizador e não do colonizado. Sabemos quem são os europeus – portugueses, franceses, espanhóis, mas quem são nossos índios, nossos negros? Esta é uma pergunta que chega tardia, mas com eloqüente voracidade nos cenários escolares. A academia e conseqüentemente o cerne da intelectualidade expande seus horizontes pela dita - História dos Vencidos. É no fervor das lutas por uma valorização étnica que surge a lei 11.645, tornando obrigatório o estudo dos povos africanos e indígenas no currículo escolar. Nosso estudo visa problematizar as possíveis aplicações da referida lei, refletindo sobre inúmeras questões como: o caráter de obrigatoriedade, a formação qualificada ou não dos profissionais de ensino, a representação da temática nos livros didáticos, entre tantas outras problemáticas. Assim, é a partir do trabalho de campo realizado por quatro anos entre os Guaranis do Rio de Janeiro e referências de outros autores sobre pesquisas de territórios quilombolas de estados do Brasil, que esboçamos aqui importantes apontamentos para o entendimento entre o declarado em lei e vivido na prática docente. É na tecitura dos diálogos em sala de aula que elucidamos as múltiplas concepções da representação do índio nas aulas de história e conseqüentemente no imaginário popular.*

**Palavras-chave:** *Resgate; Povos Indígenas; Ensino de História.*

*(...) Na verdade eu penso em uma escola que represente a realidade da vida, que fale da situação da comunidade, que fale que esta terra é nossa, que o branco não descobriu, mas invadiu. Tenho 45 anos, e somente agora que sou professor indígena da minha comunidade é que sei que Cabral não descobriu o Brasil, ele roubou. (Algemiro da Silva – professor indígena Guarani)<sup>1</sup>*

*Sou negro/a, atabaque corre em minhas veias, a minha cor. É a força do Axé e do Candomblé. A minha vida, foi sempre lutar pela liberdade, Sonhada pelos meus ancestrais, que vieram da Mãe preta África. Lutaram junto com o valente Zumbi, foi ele quem nos libertou. (Afoxé Alafim Ouó)<sup>2</sup>*

### Introdução:

---

\* Mestranda em História PPGHS – UERJ.

Há cinco anos acompanhando o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, entre aldeias e cursos de capacitação de professores indígenas visitados, a frase dita por um líder Karajá, marcou um dos eixos principais deste trabalho. Conversávamos sobre as ações afirmativas, sobre as posições favoráveis e contrárias às cotas para negros nas universidades públicas e ele, depois de um tempo em silêncio, comentou pensativo: “a gente tinha que aprender mais com o movimento negro”.

Com esta frase o líder Karajá deixou clara a necessidade de um diálogo intercultural ainda mais amplo do que aquele defendido no Programa de Educação Escolar Diferenciada, Bilíngüe e Intercultural, desenvolvido para populações indígenas desde 1994, pelo Ministério de Educação Brasileiro. Essa liderança Karajá mostrou que o diálogo intercultural deve incentivar o encontro de experiências interculturais entre os próprios movimentos étnico-raciais existentes no país.

Seguindo esta direção, a conquista da Lei 11.645<sup>3</sup> que torna obrigatória o estudo da cultura indígena no Brasil, pode ser vista como um passo importante para o encontro entre índios, negros e brancos. Encontro entre grupos minoritários e um “outro” majoritário, hegemônico, difuso, que defende um discurso “mestiço”, negando direitos e encobrindo desigualdades. Como nos assinala Candau (2006) o mito da democracia racial<sup>4</sup>, e seu respectivo simulacro de uma harmoniosa relação entre um país de mestiços, camufla preconceitos e desigualdades. Os povos colonizados quando expostos, são apresentados de forma superficial e folclórica.

Entretanto, este mesmo diálogo pode vir a ser igualmente intercultural, entre grupos negros e povos indígenas. Foi a partir dessa perspectiva que este artigo foi escrito, pois pretende contribuir com esse encontro através de algumas reflexões sobre o ensino fundamental a partir da análise sobre a representação desses “outros”, negros e indígenas no universo escolar.

Assim, dividimos o artigo nas seguintes partes: análise dos livros didáticos; das diferentes concepções sobre infância e educação que emergem nestes movimentos; e, por fim, apresentaremos algumas considerações sobre o diálogo intercultural e as práticas educativas anti-racistas, desde a experiência destes grupos.

Em todo o texto procuramos desenvolver aproximações entre as questões indígenas e aquelas apresentadas pelo movimento negro, ou seja, entre esses dois universos culturais. E “universo” aqui foi utilizado propositalmente, visto que não é

possível desconsiderar estas tantas cosmologias existentes sob o termo “negro” ou “indígena”.<sup>5</sup>

Para tanto, utilizamos depoimentos dos habitantes das aldeias Guaranis Mbya do Rio de Janeiro<sup>6</sup> e em relação aos povos quilombolas partilhamos das pesquisas de campo de Guedes (2005). A possibilidade de diálogo entre esses dois grupos justifica a pretensão desse artigo que, certamente, não irá dar conta de toda a complexidade existente nesta relação, mas pode estabelecer alguns indícios para se começar uma boa conversa.

### **Os Livros Didáticos de História e a Representação do Outro na Sala de Aula:**

Dessa forma, ao mencionar pesquisa e ensino de história, encontramos outro personagem que por séculos perpetua laços de discriminação – o livro didático. Ao que concerne este aspecto mordaz das narrativas e sua representação em caráter formador e constituído de ideologias, temos os livros como estatuto da verdade.

A partir de um detour em nossas memórias, constatamos facilmente que o nosso então estatuto de realidade é narrado a partir da “História dos Vencedores”. Este nobre personagem das aulas de história omite a cultura dos povos colonizados, restringem personagens políticos apenas à figura de Zumbi. De acordo com Grupioni (1996), essa é uma lei que chega atrasada, o que mostra a existência do preconceito na nossa sociedade. Os livros didáticos, como os que existem até o momento, são um exemplo crucial disso: omitem a história negra e restringem personagens políticos apenas à figura de Zumbi. “(...) Que criança vai querer se identificar com uma figura que só apanha?” Manolo Garcia Florentino (GÓIS, 2007).

Como faz referência Telles (1984), o livro didático constitui-se em uma autoridade, que precisa ser questionada e ampliada pelo professor. E como esta “autoridade” tem representado as populações indígenas e afro-descendentes existentes em nosso país? Existe espaço para que outros modelos de organização social possam ser considerados não de modo “primitivo” ou “atrasado”, mas como alternativas possíveis e valiosas para o desenvolvimento? Permite a discussão da própria idéia de desenvolvimento como um conceito contextualizado e construído socialmente? E, colocando ênfase na preocupação central desse artigo, quais são as principais críticas

levantadas por pesquisadores/indigenistas? Essas críticas possuem aproximação com aquelas discutidas pelos movimentos negros?

Em relação aos povos indígenas, que não representam mais de 700 mil habitantes no país, a maior parte da população brasileira jamais teve contato pessoal com qualquer índio, nem visitou uma aldeia indígena. Como chama atenção Freire (2002), a representação que cada brasileiro tem do índio é prioritariamente aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com ajuda do livro didático e dos discursos midiáticos que tendem a reforçar essa mesma representação, neste contexto as aulas de história são as principais responsáveis pela representação indígena na educação básica, pois muito pouco ou nada se expressa sobre essas culturas nas demais disciplinas.

Também em relação aos afro-descendentes, Silva (1995, p.45) analisa como o livro didático irá omitir o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima.

Dessa forma, a existência de uma Lei que inclui o ensino da História da África e da História dos povos indígenas na educação formal terá como primeiro impacto, intensificar a revisão já existente (pela pressão dos movimentos sociais), sobre como o “outro” é construído e representado nos livros didáticos. Sobre isso, Grupioni (1996) e Lopes da Silva (1987), a partir dos estudos realizados por historiadores, pedagogos e antropólogos sobre como os livros didáticos brasileiros representam os povos indígenas, apontam algumas considerações que nos parecem fundamentais para procurar pontos de encontro entre as formas de representação que o livro didático faz de populações indígenas, como também dos negros e seu lugar social no país.

A primeira consideração é que, apesar dos livros didáticos de história geralmente, valorizarem uma nacionalidade que surge da diversidade, as contribuições dos índios e dos negros são quase sempre enfocadas no passado. O indígena será “selvagem e bravo” para ressaltar a coragem dos primeiros exploradores, preguiçoso e indolente no contexto da escravidão, e corajoso e inocente para a construção romantizada de uma identidade nacional mestiça.

No caso da população negra, Nascimento (1980) chama atenção de como sua história se inicia através do tráfico de africanos escravizados. Em ambos os casos, são negados os saberes que estes homens e mulheres construíram sobre distintas áreas do conhecimento: culturas, religiões, línguas, artes, ciências e tecnologias. São vistos como vítimas de um sistema escravista, no caso dos negros, mas não são oferecidos elementos para que sejam vistos também como sujeitos históricos. São representados no passado sem muitos elementos que possam aportar para a vida contemporânea do país.

A segunda crítica faz referência exatamente à forma como esse passado é elaborado. Ele faz parte de uma história estanque, marcada por eventos organizados a partir de uma historiografia européia. São privilegiados os feitos e as conquistas das potências européias, silenciadas as transformações e processos de desenvolvimento dos povos africanos e daqueles que aqui viviam. É desconsiderada a história milenar dos dois continentes, tornando irrelevantes todo o processo neles vivenciados, fazendo-os dependentes e subalternos aos ritmos e dinâmicas ditadas pelas sociedades européias. Temos assim, os resquícios da História Eventual assinalada por Braudel (BRAUDEL, 1969, p.74).

Na questão indígena brasileira essa visão é ainda mais constrangedora quando percebemos que essa subalternidade não existe apenas em relação ao modelo europeu de desenvolvimento, mas também em relação àqueles povos do continente considerados mais “desenvolvidos”, e são citados como exemplos os povos Inca, Maia e Asteca. Nessa comparação, não se questiona o próprio conceito de desenvolvimento. Cada tecnologia, cada forma organizativa em cada contexto irá vivenciar processos diferentes de desenvolvimento. E cada povo também define e re-significa a idéia de desenvolvimento, portanto, a única explicação para que alguns povos americanos sejam vistos como mais evoluídos é fato de estarem organizados em um modelo mais próximo ao que se reconhece como Estado, por dominarem grandes dimensões territoriais ou por terem desenvolvido tecnologias para a medição do tempo similares àquelas desenvolvidas por povos europeus.

Em outras palavras, o critério para que uma sociedade seja mais ou menos desenvolvida é seu grau de proximidade com a organização européia. A preocupação básica é o que ocorre na Europa, ignorando a diversidade de histórias de desenvolvimento existentes no continente americano. Tanto as culturas ameríndias

quanto as africanas serão marcadas pela ausência: falta da escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, falta de agricultura, entre outras “faltas” que justificariam suas participações simplificadas e pontuais em nossa história.

A terceira crítica terá relação direta a essa simplificação dos livros didáticos utilizados nas disciplinas de história. Povos negros e indígenas são muitas vezes apresentados por iconografias da época, fatos etnográficos descontextualizados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida. Nas palavras de Grupioni (1996, p.425):

*os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.*

Apesar de o autor fazer referência exclusiva à questão indígena, não é difícil notar como essa mesma “mágica” acontece quando os livros didáticos organizam a participação negra em nossa sociedade a partir do tráfico negreiro. Também torna difícil entender a participação dos negros como sujeitos históricos no presente e futuro de nosso país, visto que sua representação é sempre fragmentada e pontual. Mas é importante ressaltar uma diferença fundamental: por um lado, no caso das populações negras, o reconhecimento dos territórios quilombolas e suas lutas são pouco ou quase nunca visibilizados pela grande mídia, por outro, quando esse tema está em pauta, não parecem sofrer tão fortemente esta relação cruel que identifica o reconhecimento de territórios indígenas como parte de uma conspiração pela internacionalização da Floresta Amazônica ou como ações que ameaçam à soberania nacional<sup>7</sup>. Ao trazer essa discussão para outros âmbitos, no caso dos índios, sua representação está fortemente vinculada a uma diversidade que precisa ser preservada, desde que estejam distantes; no caso dos negros, sua imagem é cotidianamente conectada com a pobreza, a marginalidade e a violência das grandes cidades. Pouco se fala sobre a participação

desses grupos na construção da riqueza nacional, sua atuação científica ou sobre resistências e lutas contemporâneas.

A quarta consideração que deve ser feita é como os livros didáticos não consideram as diferenças existentes dentro desses mesmos grupos, tornando-os índios ou negros “genéricos”. Como todas as culturas são organizadas sob o paradigma evolucionista, numa escala temporal que coloca a sociedade européia no ápice do desenvolvimento humano, as contribuições de tantas e variadas populações indígenas e negras passam a ser reduzidas em uma imagem genérica desses mesmos grupos.

O “índio genérico” é caracterizado por fazer canoas, falar tupi-guarani, viver em ocas, andar nu e comer mandioca, apesar de nem todos realizarem essas atividades e de toda a diversidade entre suas concepções do mundo ou da riqueza de seus sistemas de reciprocidade e das diferentes rotinas comunitárias. Atualmente muitos habitam regiões urbanas (incluindo grandes capitais como São Paulo e Brasília), zonas rurais e florestais e cada um desses povos possuem estruturas, histórias e vivências diferentes entre si. Mas se falamos de indígenas, a imagem predominante é a dos grupos que habitam o Território Indígena Xingu.

Na literatura, diferentes autores já chamaram atenção para um fenômeno recorrente no Brasil: enquanto a população das grandes capitais – geralmente afastadas dos territórios indígenas – valoriza a diversidade e defende a defesa da diferença étnica, nas cidades e comunidades vizinhas aos territórios, a maior parte de seus habitantes (envolvida em atividades econômicas contrastantes ao modelo de desenvolvimento existente nas aldeias) é contrária à demarcação e costuma relacionar termos como: sujeitos, incapazes, fedidos, preguiçosos, ladrões ou ainda latifundiários improdutivos.

No caso das populações afro-descendentes, Regina Pahim (citada em GRUPPIONI, 1996, p.432), realizou uma significativa revisão bibliográfica, a cerca das imagens veiculadas sobre o negro e afirma que:

*Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor /e os traços fenotipicamente negros/ são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética.*

Cabe ressaltar, que essas análises foram feitas antes da inclusão temática “Pluralidade Cultural” como tema transversal do Ensino Fundamental (1997), antes da aprovação dos Parâmetros Curriculares Indígenas (2002), ou da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004. Atos do governo federal parecem sinalizar outra compreensão de sociedade nacional e sua diversidade. Mas apesar das políticas públicas, os textos didáticos parecem absorver com bastante lentidão essa mudança.

Para Crochik (1997, p.145) “a questão do preconceito deve ser diretamente discutida, procurando o professor esclarecer a falsidade de seu conteúdo”, isto é, o educador deve demonstrar ao aluno que o livro didático também é uma construção, uma determinada visão sobre os fatos, e assim, fazer com que os alunos questionem “verdades” e sejam críticos ao se depararem com situações discriminatórias.

Gobbi (2006, p.1997), após analisar a representação temática indígena nas coleções dos livros didáticos de história recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático nos anos 1999, 2002, 2005, para 5º e 8º séries do Ensino Fundamental, verificou:

*A permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores - como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas entre outros aspectos .Contudo também foram encontrados uma veiculação maior de informações mais atualizadas,mais próximas da realidade , ou do uso de conceito de cultura.(...) São permanências e avanços que aparecem lado a lado, quase sempre num mesmo livro ou numa mesma coleção didática .Podemos encontrar concepções equivocadas em relação a diversidade dos povos , seguidas de informações mais atuais que de algum modo, os valorizem.*

Sendo assim, alguns autores já reconhecem que os livros de história produzidos nos últimos cinco anos, têm sido mais generosos ao retratar a “história dos vencidos”, mas ainda representam exceções, pois na maior parte dos livros de outras disciplinas ainda reproduzem uma difusão depreciativa dos fatos sociais, tendo como base o modelo civilizatório ocidental como única verdade.

Nessa mesma direção, passamos nesta parte de nosso trabalho, a analisar a partir das experiências e vivências de alguns grupos negros e indígenas, o questionamento sobre a concepção de infância e educação. Sendo assim, fomos a analisar as rotinas e cotidianos das aldeias pesquisadas em nosso projeto de pesquisa, juntamente a depoimentos de representantes quilombolas partilhados dos estudos de campo de Guedes (2005).

### **Diferentes Infâncias, Diferentes Educações:**

Como falávamos, a mediação entre educação e material didático é uma das problemáticas que a escola formal enfrenta, no entanto, em nosso flamar por entre aldeias do Rio de Janeiro, observamos como a educação não formal, ou mesmo, a Educação Diferenciada<sup>8</sup>, ou seja, a educação própria das aldeias indígenas pode contribuir para uma análise em nossos currículos.

Nas palavras do líder Guarani Darci educação é:

*Eu não vou começar a gritar com os alunos, ou exigir pra fazerem leitura, ou ficarem quietos, eu não posso, eu quero continuar respeitando a minha cultura (...). É muito difícil concentrar eles, mas também não podemos falar com eles, eles mesmos têm que 'sacar'. Isso já vem da tradição da gente. Não podemos dar uma idéia e eles serem obrigados a fazer (...) Eles é que têm que pensar no futuro deles.*

Com esta frase o professor guarani, representante da aldeia Tekoa Itaripu , em Camboinhas, Niterói do RJ respondeu sobre o que faz quando seus alunos não realizam os exercícios propostos em sala de aula. Sua resposta, aliada às observações de campo<sup>9</sup>, evidencia uma diferença fundamental entre a concepção que a sua etnia possui sobre a criança e a visão que predomina em nossa sociedade.

Na organização social Guarani a criança não será, ela já é alguém consciente e responsável por seus atos, por isso será necessário “muita conversa” e não coação, para que os alunos acompanhem os ensinamentos de seu professor. Também, nesta cultura, é o aprendiz quem deve iniciar a conversa – demonstrando interesse através de perguntas – não quem ensina.

Ao vivenciar a educação na sociedade Guarani, povo habitante da região sudeste e centro-oeste brasileira, não é possível pensar em uma abordagem onde a socialização ocorra como uma ação adulta sobre crianças em formação. Nesta organização social, todos, crianças e adultos estão em formação contínua, pois precisam passar coletivamente por diferentes etapas da vida social. Esta sociedade é constituída por uma complexa segmentação, onde indivíduos pertencem a uma determinada “categoria de idade”, referente ao seu desenvolvimento biológico e social, e a uma “classe de idade” específica, relativa ao status

que adquire e sua posição naquela sociedade. Sendo assim, a educação aqui significa alcançar e ultrapassar diferentes categorias e classes de idade vividas sempre coletivamente.

A educação e a sociabilidade das crianças ocorrem de modo gradual e contínuo em diversos espaços comunitários. As crianças acompanham os mais velhos nos afazeres domésticos, sem a existência de uma clara diferenciação entre o que seriam atividades “infantis” ou “de adultos”. Através de atividades práticas, da oralidade, da observação e repetição, da relação com seus familiares. “Brincando de fazer coisas de verdade”<sup>10</sup>, meninos e meninas aprendem a identificar os limites e códigos que regem sua sociedade. Aprendem e reinventam a “tradição”, um valor que atravessa todos os processos educativos dessa sociedade. Em outras palavras, a educação Guarani é desenvolvida de modo espontâneo assim como a vida na comunidade, como explica Nunes (2001, p.72):

*(...) essa falta de ordem, ou melhor, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é deste modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência.*

Essa observação sobre a visão de infância e de educação na realidade Xavante é consoante ao que Cohn (2001) encontrou entre os Xikrin, região amazônica, e com o que Ferreira (2001) e Freire (2008) constataram entre os Guaranis, na costa brasileira, entre outros trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros. Para pensar a criança em

sociedades indígenas é preciso então, ter como premissa a autonomia do universo infantil e as diferentes concepções de infância existentes em cada organização social.

Seguindo este mesmo caminho, mas em contexto quilombola, nascimento (1980) define quilombo como um “movimento amplo e permanente” que tem origem na vivência de povos africanos que se recusavam à submissão e exploração do sistema colonial escravista, mas que não pode ser visto apenas no passado: está presente nos dias de hoje, em diversos terreiros ou espaços organizados por afro-descendentes como parte desse movimento pela defesa de uma organização social, econômica e política própria, capaz de articular a ancestralidade africana através dos tempos. Sendo assim, se nas sociedades indígenas podemos perceber outras significações para a idéia de infância, talvez o conceito de ancestralidade defendido pelos movimentos negros, também possam oferecer algumas pistas sobre uma concepção diversa de infância. Guedes (2005, p.77), com ajuda de Mãe Palmira de Iansã, pode contribuir com esta reflexão ao relatar um pouco da relação entre crianças e adultos no terreiro de candomblé:

*Os pés ainda pequenos vão gingando, as crianças estão nas rodas de santo do barracão, nas obrigações no terreiro e nas festas. Mãos ainda bem pequenas batem os atabaques na batida certinha para convocar os orixás. Quando conheci Ricardo Nery, o menininho gorducho de apenas quatro anos me impressionou pela força com que batia o atabaque. Ao fazer isso, às vezes Ricardo segura uma das varas (atori) com a boca e toca o couro do tambor com as costas da mão direita. Mãe Palmira me disse que ninguém ensinou Ricardo a bater assim. “É um gesto ancestral”, me revelou a Mãe-de-santo, ainda em 1992. (...) As crianças estão no terreiro e desempenham funções como os adultos. Muitas são iniciadas e algumas, depois de um longo aprendizado, estão preparadas para receberem os orixás.*

A ancestralidade é um fluxo contínuo, vivido e revivido cotidianamente, também através da ação das crianças, agentes importantes em todo o processo. Na organização religiosa/social do candomblé, as crianças desempenham papéis importantes, sem grande hierarquização em relação aos adultos:

*As crianças estão misturadas aos adultos nos terreiros. Devem respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciado que conta. A antigüidade iniciática é*

*superior a idade real. Por exemplo: se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode 94 perfeitamente ser responsabilizada para lhe passar os ensinamentos. No terreiro de Mãe Palmira uma criança toma a benção a alguém mais velho da mesma forma que um adulto toma a benção à criança. As expressões são sempre “abença meu pai” ou “abença minha mãe. (GUEDES, 2005, p.86).*

De forma similar ao que acontece nas sociedades indígenas, entre populações afrodescendentes a educação também se dá em diferentes espaços. Beniste (2001) afirma que: A sociedade inteira é sua escola; moralidade não é somente ensinada, é vivida. Coragem não é ensinada, é demonstrada. Persistência e devoção para obrigação são também exibidas. O número de certificados conquistados mede o sucesso de uma pessoa, mas não o seu valor. São marcas de condecoração, mas não revelam uma pessoa como Omolúwàbí.

A “tradição” e a “ancestralidade” são eixos fundamentais para se entender a educação que se dá de forma ampliada, em diferentes espaços sociais nesses contextos específicos. Mas tê-los como eixo educativo não significa congelar um passado essencializado e folclorizado. Tanto povos indígenas como movimentos afrodescendentes vivenciam em seu cotidiano a tensão entre o tradicional e o novo. E essa tensão se dá, muitas vezes, a partir da ação das crianças e adolescentes que criam novas dinâmicas e atuam como verdadeiros agentes neste processo.

Jovens da comunidade remanescente de quilombo de São José da Serra, na cidade de Valença, no Rio de Janeiro, por exemplo, assumem a tradição e a modernidade como uma relação espontânea e natural, ao defenderem sua identidade através do jongo, como remanescentes de quilombos, mas também serem fãs de funk ou de “qualquer outro ritmo, porque o jovem tem que conhecer outras coisas<sup>11</sup>”. De modo semelhante, no Território Guarani do Rio de Janeiro, são os adolescentes os mais diretos quando questionados sobre seus interesses na escola: querem aprender a escrever língua materna e a usar o computador, assim como ter aulas de artesanato tradicional (fazer esteiras e flechas) e aprender o português e o inglês, porque é importante “preservar a nossa raiz<sup>12</sup>”, igualmente importante é “poder se comunicar com os brancos”.

Mesmo na tradição ocidental a idéia de “infância universal” vem sofrendo modificações. O estudo histórico de Philippe Áries (1988 [1962]), “A criança e a vida familiar no Antigo Regime”, analisa a infância como uma construção social histórica do

ocidente. No Brasil, diferentes educadores e pesquisadores, baseados nos estudos da Sociologia e Antropologia da Infância, têm procurado ressaltar a criança como agentes, sujeitos em um processo de elaboração cultural. Revisão esta que leva a discussão também para o campo da metodologia de pesquisa: alguns pesquisadores defendem que os estudos não devem ser sobre ou para as crianças, mas realizados com elas (CORSARO, 2005, p.45). Mas, apesar dessa discussão existir no campo teórico, ainda é difícil perceber suas dinâmicas na base das atuais discussões existentes na educação infantil brasileira.

Em outro fragmento de Beniste, apresentado por Guedes (2005, p.88), encontramos a definição de Omolúwàbí: “um bom caráter em todos os sentidos da vida, e que inclui o respeito aos mais velhos, lealdade para os pais e a tradição local, honestidade, assistência aos necessitados e um desejo irresistível ao trabalho. É um processo de vida longa, onde a sociedade inteira é a escola”.

Dessa forma, as demandas pela extensão da Educação Infantil (incluindo creche e pré-escolar), por exemplo, podem ser vistos com ressalva para grupos que vivam longe dos grandes centros urbanos, como em regiões rurais ou territórios reconhecidos pelo recorte étnico-racial. Nestes contextos, a institucionalização da criança feita mais tempranamente prejudica, se não ameaça, etapas valiosas de socialização familiar e comunitária referentes à primeira infância. Como explica Dona Léia, professora, mãe e liderança indígena da Aldeia Serro Marangatu, Mato Grosso do Sul:

*A criança é a esperança para o grupo, a educação é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos... Não é limitada, é infinita! Cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente... A educação da escola é diferente da educação da família. Idade para ir para a escola: 7/8 anos - antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática.... Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração. Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora (citado em NASCIMENTO, 2006, p.1).*

Como nos lembra Cohn (2005, p.22), “o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”, e um pesquisador da educação, historiador, etnógrafo ou outro deve ser capaz de apreender essa diferença. Se a institucionalização da criança pode representar

maior apoio e segurança em determinados contextos, em outros, a entrada prematura na vida escolar pode ferir uma das bases da organização comunitária, assim como a autonomia de escolha do próprio grupo<sup>13</sup>. James e Prout (citados em LOPES DA SILVA, 2001, p.18), com base em diversos estudos sobre o lugar da criança em distintas sociedades, delimitaram seis princípios que poderiam estar na base de um novo paradigma para o estudo da infância: (1) a infância deve ser entendida como construção social, não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos; (2) a infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade; (3) as relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, sem desconsiderar estas em seu contexto cultural; (4) as crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação da própria vida social; (5) a etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância; (6) a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância nas sociedades.

No movimento negro quilombola e nos movimentos indígenas, os elementos identitários de um povo – línguas, famílias, práticas religiosas, ritualísticas, formas organizativas e coletivas de desenvolvimento – devem ser retomados na reinvenção de políticas e estratégias de luta. A idéia de infância não vai estar fora desse contexto, portanto, a educação escolar também precisa aprender a lidar com essa tensão. Para isso, um saber não deve anular outros, que serão bem-vindos desde que trabalhados de forma não hierarquizada.

### **O Saber Local e a Educação Escolar:**

Portanto, neste mesmo sentido em que a concepção de infância deve ser analisada de acordo com suas perspectivas e saber local, a educação destes povos também deve ser analisada dentro de uma ótica diferenciada, considerando seus processos culturais. A organização escolar vive hoje, muitas tensões entre novos e velhos paradigmas. Tensão que atravessa diferentes espaços e práticas, sobretudo o currículo escolar. “A escola caminha ao lado de nossa cultura para que possamos ter conhecimento da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros, exteriores.” Carta de Professores Xavante .<sup>14</sup>

O sociólogo venezuelano Daniel Mato (2005) discute como as práticas socioeducativas de produção de conhecimento, desenvolvidas em espaços acadêmicos, são apresentadas como as únicas legítimas em lugar de se reconhecer e valorizar a diversidade. O autor lembra que em diferentes contextos sociais e institucionais são estabelecidos diversos tipos de perguntas e métodos para respondê-las, ou seja, são produzidos diferentes tipos de saberes, teorias e práticas socioeducativas.

Daniel Mato questiona a distinção entre um saber “científico” – que teria validade universal – e outro “popular” ou “étnico” – que teria validade local, regional. Todo saber está marcado pelo contexto institucional e social em que é produzido. No caso particular da América Latina, a ruptura das relações coloniais não acabaram por completo com as formas de subordinação e/ou exclusão dos povos indígenas ou dos negros. As relações hierárquicas entre tipos de saber, um pretensamente universal e outro definido como local, são parte desta dinâmica. Esta omissão sobre o caráter contextualmente relativo dos conhecimentos e sua divisão hierárquica não atinge somente as populações indígenas ou comunidades negras dos países latino-americanos, mas todas as sociedades. Nas palavras do autor:

*La negación consciente o inconscientemente de la condición pluri e intercultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de ignorancia acerca de nosotros mismos. (...) El lastre que supone esta negación no sólo afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar cada uno de ellos. (MATO, 2005, p.124)*

Outros autores latino-americanos vão além nesta discussão sobre saber: não é apenas uma questão de valorização social sobre a produção de conhecimentos, mas o reconhecimento de que as relações epistemológicas também participam de uma geopolítica do poder. Só ao reconhecer as relações de poder existentes também no campo da produção das ciências, dizem eles, será possível desvelar a postura do homem branco, ocidental e europeu, que costuma auto-representar seu conhecimento como o único capaz de adquirir universalidade e de descartar os conhecimentos não-ocidentais por serem “particularistas”, incapazes de adquirir universalidade. Esse conjunto de

autores é reconhecido como decoloniais, pois procuram discutir a produção do saber a partir de uma ciência “outra”, que esteja na fronteira destas relações coloniais.

Reconhecer os saberes, as práticas, as tecnologias, a ciência desenvolvida por complexas organizações sociais existentes nos continentes americano e africano podem contribuir para uma ampliação e redefinição do que deve ser considerado como “saber escolar” ou conteúdos disciplinares. A Lei 11.645 é um passo importante para que seja possível a construção de uma nova relação entre sociedade maior, e historicidade dos movimentos indígenas e movimentos negros, quando estes são vistos não apenas como vítimas, mas sujeitos sóciohistóricos, produtores de história, cultura e ciências.

No sentido de aberturas e tentativas de novos caminhos e ressignificações no contexto escolar, em relação às escolas localizadas em territórios indígenas, centenas de novas experiências têm acontecido no campo da educação pública. Cada um dos cerca de 230 povos indígenas existentes em território nacional, procuram agora, apropriar-se da escola municipal ou estadual instalada em seus territórios, revisando conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem<sup>15</sup>. De forma semelhante, comunidades quilombolas procuram transformar a organização escolar para incluir nesse espaço valores e saberes compartilhados historicamente.

Pascarelli Filho e Umbelino (2008) analisam como algumas comunidades remanescentes de Quilombos realizaram mudanças bem sucedidas na prática pedagógica, com o objetivo de compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e lidar positivamente com elas.

*No candomblé tudo é cíclico, começa e recomeça. Por isso dançamos em roda. O mais velho vai puxando a roda, mas lá na frente vai o abíyàn, aquele que nem é feito ainda, mas sabe que, um dia, encontrará seu lugar na roda. Ainda assim, nem ao que tem mais tempo de iniciado é dado o direito de se gabar. A humildade é fundamental. (Mãe Palmira de Iansã)<sup>16</sup>*

Os autores destacam alguns temas fundamentais: preservar os recursos naturais existentes na comunidade, valorizar os costumes da cultura afro-brasileira e a preocupação com a importância do resgate histórico da cultura local, re-significar a dinâmica do poder e as relações sociais de dominação. E dessa forma:

*aboliu-se da prática pedagógica quilombola a desarticulação entre o saber local e a cultura escolar; o espontaneísmo pseudodidático manifesto pela falta de planejamento entre os professores; a manutenção ideológica de que o negro somente contribuiu para a formação da sociedade brasileira como escravo. Buscando-se elementos simbólicos e culturais que influem no processo identitário da comunidade, obtém-se um currículo que atende à especificidade étnica e cultural dos quilombolas. Trabalhar insistentemente a auto-estima e a conscientização da cidadania da criança negra com a criança não negra, a possibilidade de conhecer uma cultura diferente da apresentada que de maneira alguma está num patamar abaixo ou acima, é conscientizar de que estamos num universo de culturas diferentes que devem ser respeitadas nas suas individualidades. (PASCARELLI FILHO; UMBELINO, 2008)*

Movimentos indígenas e negros procuram estabelecer um novo canal de comunicação curricular com o mundo, para apropriarem-se e construïrem novos saberes. No campo da educação, diferentes autores têm discutido esta tensão produzida pela inclusão da perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Candau (2002, 2003, 2004 e 2006) contribui com uma vasta produção sobre o tema, principalmente a partir do campo da didática e nas relações professor - aluno; Fleuri (2003, 1998) apresenta estudos tanto na educação escolar, quanto na relação de movimentos sociais e educação formal. Paradigmas “outros” surgem no campo educativo e a interculturalidade deve ser o princípio fundamental para que novas relações, muito mais inclusivas e democráticas, estejam presentes no espaço escolar, nos cursos de formação de professores e na pesquisa acadêmica.

### **Considerações Finais:**

Assim, na tecitura de um diálogo pluricultural provido pelas novas leis e diretrizes surgidas no cenário educacional pós moderno, sobretudo a lei 11.645 que pela primeira vez torna história destes povos obrigatória, os movimentos sociais tanto indígena como negro tem demonstrado grande interesse e ampla participação neste processo.

Em relação aos movimentos negros, suas ações têm conseguido um maior impacto na opinião pública ao questionar o mito de democracia racial e propor políticas de ação afirmativa. Os movimentos negros têm se caracterizado por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações. Através de suas ações, incentivam uma

revisão sobre o ideário que defende a existência de um entrecruzamento pacífico de diferentes raças, com ênfase na figura do mestiço. Esse ideário elimina o conflito, perpetuando estereótipos e preconceitos.

O movimento indígena têm se organizado em associações autônomas para buscarem recursos para o desenvolvimento de projetos interculturais dentro de suas aldeias, mas também fora delas. Sabem que ainda não é o suficiente. Cobram do poder público maior empenho para solucionar conflitos e políticas que ajudem a eliminar o preconceito. Um dos anciãos do povo Xavante<sup>17</sup>, quando comentava a relação conflituosa com os não-índios respondeu: “ninguém respeita o que não conhece”. Portanto, as jovens lideranças indígenas do Território Rio das Mortes deveriam não só aprender sobre a “cultura dos brancos”, mas também difundir sua própria cultura no espaço exterior à aldeia.

Com esse objetivo, vários projetos foram desenvolvidos em grandes capitais do país, assim como em pequenas cidades vizinhas a este território, incluindo exposições fotográficas, publicações de livros, lançamento de CD e atividades de intercâmbio cultural pensadas especificamente para as escolas públicas. Com apoio de organizações não-governamentais, produziram um livro escrito em português, repleto de fotografias e pequenos textos sobre a cultura Xavante.

È recorrente também a presença de várias etnias nas parcerias com a Secretaria de Educação de diferentes municípios para visitar as escolas apresentando material construído pelos próprios aldeados e discutir com as crianças as representações sobre suas culturas. Segundo Caime Waiassé,<sup>18</sup> um dos professores Guaranis que participou desses encontros “era engraçado ver as perguntas dos alunos sobre se a gente comia gente, se nas aldeias as pessoas andam peladas ou queriam saber por que a gente não gosta de trabalhar.”

Ao levar esse debate ao campo educativo, esses grupos têm conseguido incluir garantias para o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização da diversidade cultural e das identidades culturais negras. O interculturalismo defendido por esses grupos, acima de tudo, desvela o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas sem serem reconhecidas.

O trabalho desses dois grupos, movimentos negros e indígenas, têm conseguido ampliar discussões e politizar debates para que a democracia racial seja uma realidade na educação e na sociedade brasileira. Mais do que reconhecer a diversidade, é preciso discutir as diferenças que foram borradas na construção de nossa sociedade. Obviamente que a lei 11.645 e sua tentativa de ressignificar historicamente o pensar sobre estas culturas não repara erros de quinhentos anos de omissão e violência, violência esta que não foi apenas praticada no período imperial com as dizimações e educação contra-cultura praticada no período jesuítico, mas também ,na contemporaneidade brasileira que perpetuou a imagem do índio e negro como atrasado , inculco e primitivo. A violência contra estas etnias ainda perpetua nos currículos educacionais.

Contudo, entendemos que na possibilidade de um diálogo entre índios, negros e não índios, certamente, uma mera obrigatoriedade do estudo destas culturas não irá dar conta de toda a complexidade existente nesta relação arraigada nas aulas de História e demais disciplinas, entretanto pode estabelecer alguns pontos para se principiar uma troca.

### **COMPARATIVE HISTORY: A REPRESENTATION OF INDIANS AND BLACKS IN THE TEACHING OF HISTORY**

**Abstract:** *Our work contests what we have learned from History about the trajectory of our African and aboriginal ancestors, we see them under the optics of the colonizer and not of the colonized. We know who are the Europeans - Portuguese, French, Spanish, but who are our indians, our black people? This is a question that arrives delayed, but it comes with an eloquent voracity to the scholar environments. The academy and, consequently, the center of the intellectuality, go beyond of the infamous "History of the Conquered". It is on the heat of the battles for an ethnic valuation, that appears the federal law 11645/08 becoming obligatory the study of the African and the indian people in the scholar curriculum. Our study aims to problematize the possible applications of the mentioned law, reflecting on innumerable questions as: the obligatory feature of the law, the qualified preparation or not of the teachers, the thematic representation in the pedagogical books, and so many other problems.*

**Key-words:** *Rescue; Indigenous Peoples History Education.*

#### **Referências Bibliográficas:**

- ALMEIDA, M. W. B. O racismo nos livros didáticos. *In*: LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ÁRIES, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'água, 1988.
- BENISTE, J. **As águas de Oxalá**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais. A longa duração. *In*: **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectivas, 1969.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. *In*: **II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- \_\_\_\_\_. Formación en/para una ciudadanía intercultural: aportes desde América Latina. *In*: **La educación en Contextos Multiculturales: diversidad e identidad, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía**. Valencia, Espanha, 2004.
- COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. *In*: Lopes da Silva, A.; Leal Ferreira, M. (Ed.). **Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global – Fapesp, 2001.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. A. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.91, p.443-64, Maio/Ago 2005.
- CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.
- FERREIRA, M. K. L. Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal das crianças Guarani. *In*: Lopes da Silva, A.; Leal Ferreira, M. (Ed.). **Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global – Fapesp, 2001.

FILHO, N. P. **Educação nos Quilombos: Desafios Multiculturais na Formação Docente**, 2008. Consultado em maio de 2008 na página de internet: <http://www.institutobrasilverdade.com.br>.

FLEURI, R. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Considerações Introdutórias**, 1998.

FLEURI, R. (Org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: DP&A.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, J. R. B. A imagem do índio e o mito da escola. *In*: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2002c, p.93-9.

FREITAS, D. **República de Palmares: pesquisa e comentários em documentos históricos do século XVII**. Maceió: EDUFAL; IDEÁRIO, 2004.

GRUPIONI, L. D. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, p.422-37, 1996.

GUEDES, M. **Educação em terreiros. e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da PUC-Rio, 2005.

ILÊ AIYÊ. **Caderno de educação terra de Quilombo**. Salvador, v.8, 2000.

LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Uma Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. *In*: Lopes da Silva, A.; Ferreira, M. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

## Notas

---

<sup>1</sup> Disponível no site da organização Pró-índio, UERJ

<sup>2</sup> Citado em Marques, R. **Consciência negra: uma questão de identidade**. Disponível no site do Fórum Brasileiro de Economia Solidária e Relações Raciais.

<sup>3</sup> Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.645/08 que substitui a Lei 10.639. Esta nova lei acrescenta apenas a inclusão do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

---

<sup>4</sup> Referimos-nos à democracia racial como mito, pois esta falsa ideologia esconde o racismo existente na sociedade brasileira, camuflando o preconceito no Brasil que desvaloriza o índio e o negro em sua formação identitária (CANDAU, 2006).

<sup>5</sup> No Brasil existem cerca de 230 povos indígenas, mais de cem territórios quilombolas reconhecidos e quase uma centena de organizações que lutam pelos direitos e ações ligadas aos movimentos negros.

<sup>6</sup> O trabalho de campo realizado entre aldeias Guaranis do Rio de Janeiro ocorreram nos períodos de 2005 a 2008, vinculado a UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Ramos (1997) mostra como o uso de discursos nacionalistas que defendem o país de complôs orquestrados por ONGs ou missões religiosas estrangeiras (que visariam a internacionalização da Amazônia por meio dos povos indígenas), costumam ser reativados sempre no contexto de reconhecimento ou ampliação de territórios indígenas. Os recentes debates sobre a homologação do Território Indígena Raposa do Sol, território já demarcado e reconhecido, mas que sofre muitas resistências para que se finalize esse processo, mostra – uma vez mais – como a temática da terra é sempre tensa e conflituosa no Brasil.

<sup>8</sup> Escola diferenciada é garantida por lei a partir da constituição de 1988. Em 2002 foi estabelecido o RCNEI – Referencial Nacional Curricular para Escolas Indígenas.

<sup>9</sup> Os dados empíricos sobre a comunidade Guarani Mbya foram recolhidos durante trabalho de campo realizado em 2004 e 2005, na aldeia Tekoa Itaripu, Território de camboinhas, RJ. Durante a pesquisa foram entrevistados cerca de 40% dos habitantes, incluindo professores indígenas e não indígenas que vivem na comunidade, além de alunos e seus familiares. Também foram realizadas observações cotidianas da rotina comunitária e escolar. O material de campo também inclui questionários sociolinguísticos que visam identificar os contextos de usos da língua indígena e do português tanto na escola, como na aldeia.

<sup>10</sup> Expressão utilizada por NUNES, 2002, p.73.

<sup>11</sup> O Observatório Jovem lançou, em julho de 2006, o documentário "Sementes da Memória", disponível <http://www.uff.br> acessado em maio de 2008.

<sup>12</sup> Opiniões de adolescentes Guaranis entrevistados durante o trabalho de campo.

<sup>13</sup> Nascimento (2006) encontra uma situação de resistência e questionamento das lideranças indígenas da Aldeia Serro Marangatu, município de Antonio João/MS, sobre a inclusão prematura das crianças na escola municipal. Uma resistência semelhante foi percebida durante o trabalho de campo realizado junto à comunidade Xavante do TI Rio das Mortes.

<sup>14</sup> Publicado no Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. 2002. Secretaria de Educação Fundamental (MEC: Brasília).

<sup>15</sup> Existem vários estudos sobre as experiências de professores indígenas em escolas públicas instaladas em seus territórios. Um dos mais recentes e completos é a coletânea organizada por Lopes da Silva e Ferreira, citada na bibliografia deste artigo.

<sup>16</sup> Citado em: Guedes, 2005

<sup>17</sup> In: Lopes, Aracy: 2001.

<sup>18</sup> Opiniões de professores Guaranis entrevistados durante o trabalho de campo.

