

A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural

Maria Aparecida Bergamaschi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Luana Barth Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

História e cultura indígenas são estimuladas a figurar nas escolas por meio de uma lei que criou a obrigatoriedade deste estudo nos estabelecimentos de ensino básico. Conquanto reconheçam-se seus limites, a lei se insere nos esforços para uma educação intercultural. Por sua vez, os povos originários têm constituído historicamente um patrimônio para a interculturalidade, criando concretamente mecanismos que possibilitam a interação com outros povos. Este artigo, produzido a partir de pesquisas sobre a temática indígena, constata como a história e a cultura desses povos originários vem sendo trabalhadas nas escolas, bem como que concepções de indígenas e que encontros interculturais se sustentam por meio de experiências de ensino.

Palavras chave: interculturalidade, educação indígena, educação intercultural, história e cultura indígena.

Abstract

Indigenous history and culture are stimulated to be taught in schools by a law that makes it compulsory to study these subjects in basic education. Although recognizing its limits, the law constitutes part of the efforts for an intercultural education. In turn, indigenous peoples have historically constituted a patrimony for interculturality, creating concrete mechanisms that enable interaction with other peoples. This article, produced from researches on the indigenous theme, notes how history and culture of these indigenous peoples have been treated in schools, and also which conceptions of indigenous and which intercultural encounters are supported through educational experiences.

Keywords: interculturality, indigenous education, intercultural education, indigenous history and culture.

Introdução

O estudo da história e da cultura indígena na escola está regulamentado por uma lei federal. Trata-se da Lei nº 11.645/2008 que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Podemos perguntar por que uma lei para obrigar esse estudo? Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece? O ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio previstos na lei é um caminho no sentido da educação intercultural? Essas e outras perguntas ocorrem cada vez que abordamos a temática indígena e sua relação com a escola, hoje, mais do que nunca, uma preocupação nos meios escolares e acadêmicos.

Pautadas por questionamentos que a vivência com a educação ameríndia tem nos propiciado nos últimos anos, vamos nesse artigo discorrer primeiro sobre como a temática indígena vem sendo tratada na escola, como se insere hoje nas discussões que envolvem educação intercultural e que concepções de povos indígenas se constituem e se sustentam na escola por meio de propostas e experiências de ensino. Analisamos como a temática indígena está sendo abordada em duas escolas públicas de ensino fundamental de Porto Alegre, RS e, em especial nos debruçamos sobre um projeto desenvolvido numa dessas escolas, que propicia o diálogo intercultural, aproximando e fazendo conviver concretamente saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas.

Nestor Garcia Canclini (2007), pensador que tem se ocupado, entre outros, com o tema da interculturalidade, diz que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Afirma que os povos ameríndios construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, referindo-se aos conhecimentos constituídos historicamente e que resultam, por exemplo, em conhecer ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo de fato com outras sociedades, em transitar entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras possibilidades. O autor faz pensar que interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo. Assim como uma sociedade, um povo constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo, o patrimônio para a interculturalidade refere-se aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas, como o exemplo citado anteriormente, qual seja a prática do bilinguismo ou plurilinguismo entre os indígenas, ou o esforço que envidam para apreender os modos de vida de outros povos.

Uma prática que vem se afirmando a cada dia nas sociedades indígenas é a educação escolar, instituição imposta pela colonização, tanto no período colonial como a implementada a partir do Estado brasileiro, mais especificamente a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e a Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILT – no início do século XX, iniciativa que visava integrar os povos indígenas à sociedade nacional. No entanto, a escola também foi apropriada por cada grupo de acordo com suas

possibilidades e conveniências, ressignificada mais intensamente a partir da Constituição Federal de 1988 e regulamentada por leis posteriores que, progressivamente, criam a Escola Indígena Específica e Diferenciada. Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também estão implementados em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não-indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades. Nos parece que esse é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes.

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos. Se apresentam fortes, num movimento político de afirmação étnica, mostrando que aqui estão e permanecerão. No contato, a todo o momento são postos à prova quanto as suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não-indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas.

Podemos dizer que os movimentos que visam a escolarização, bem como a recente, porém intensa presença de estudantes indígenas nas universidades¹, fazem parte de uma luta mais ampla dos povos originários em toda a América, que escolheram a educação escolar como uma aliada nas suas políticas de afirmação étnica, bem como para o diálogo com outras sociedades. Como diz José Bengoa (2000, p. 299 e 312), a emergência indígena de todo o continente americano defende uma educação escolar “intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura”, visando, sobretudo, que seus alunos “se desempeñen adecuadamente, tanto em su sociedad local como en la sociedad nacional de la que son parte”.

Concordando com o crescente e visível movimento de afirmação étnica e contrariando as previsões pessimistas predominantes no século passado, que anunciavam um fim para as sociedades indígenas, iniciamos o século XXI com números que mostram um crescimento populacional² e uma forte presença, protagonizando movimentos de afirmação étnica e luta pelos direitos que as colocam em evidência. Se aparecem nos cenários políticos nacionais e internacionais, se lutam por direitos constitucionais em relação à terra, à saúde e à educação, não deixam também de colocar nas pautas de suas preocupações o cuidado necessário que as escolas não-indígenas tenham a mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos e que sua história e sua cultura sejam efetivadas, mudando as concepções preconceituosas e discriminatórias que predominam até então. Na Convenção 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho – OIT³, entre outros itens que falam das relações entre povos indígenas e não-indígenas, há em especial o artigo 31,

que diz: “Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional [...] com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”. Essa recomendação se dirige em especial à escola, dizendo que “esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais” (Convenção 169 da OIT, BRASIL, 2003).

A temática indígena na escola

E esses cuidados que os povos indígenas dispensam com o teor do ensino implementado em nossas escolas estão plenos de razão: estudos efetivados por Zamboni e Bergamaschi (2009) em livros didáticos adotados na primeira metade do século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões da literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio. Derivadas dessas concepções, predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares.

Pensando nessas imagens estereotipadas que os alunos associam aos indígenas, trazemos alguns aportes da pesquisa desenvolvida em duas escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual e municipal de Porto Alegre, RS, que buscou conhecer como está sendo trabalhada a temática indígena nos dias atuais. Entrevistados professores, coordenação pedagógica e alguns alunos, esses inclusive realizaram desenhos para mostrar como representam os povos indígenas, as respostas não surpreenderam, pois permanecem inseridas em parâmetros já conhecidos⁴.

Nos desenhos das crianças os indígenas aparecem frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza. Buscando também nos livros didáticos as imagens mais frequentes que retratam os povos indígenas, vemos que a maioria dos manuais os apresentam com pinturas corporais, com cocares nas cabeças e em geral sem ou com pouca roupa. Em nenhuma das representações os alunos mostram ter visto imagens nos livros que remetem aos povos indígenas na situação social contemporânea. De fato, as imagens que predominam nos livros são as do indígena na época da colonização, representados por pinturas que confirmam o exótico ou em situações que o vitimizam. Corroboramos estas constatações a afirmação de Coelho (2010, p.6), que analisa como a temática indígena está sendo trabalhada na disciplina de História:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os

via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza.

Embora, nas imagens de índios apresentadas pelos livros didáticos predomine um ser do passado e ignore a forma como vivem atualmente, muitas crianças reconhecem que há índios convivendo conosco na cidade e que estão presentes em vários locais de muita circulação para a venda de artesanato. As respostas apontaram para um reconhecimento da presença indígena em algumas cidades litorâneas, no centro da cidade de Porto Alegre ou no Parque da Redenção, na tradicional feira de artesanato que ocorre nos finais de semana. Esses alunos sabem que os indígenas contemporâneos seguem outro estilo de vida, que necessitam vender artesanato e comprar suprimentos para o seu dia a dia, porém ainda têm pouco a falar sobre a história e a cultura desses povos, principalmente para reconhecer as singularidades de cada etnia. É importante ressaltar que nem sempre é dada a importância devida a este tema na escola, trabalhado em geral somente próxima ao Dia do Índio e de forma superficial e descontextualizada, como apontaram os relatos dos professores.

Acompanhando o desenho que representa duas pessoas nuas e de cocar, uma criança escreveu: “os índios existiam há muitos anos”, denotando uma idéia de extermínio, de fim, possivelmente remetendo à perspectiva de denúncia sobre a violenta colonização, presente em alguns livros que colocam uma outra versão da História que, na maioria das vezes colabora para a vitimização da população indígena, transmitindo a ideia de que poucos sobreviveram à colonização. Outros desenhos mostram indígenas em relação idílica com a natureza, cercados de pássaros, entre árvores e rios, vivendo em ocas de estilo arquitetônico próximo aos que se via nos desenhos animados produzidos nos Estados Unidos, como por exemplo, do “Pica Pau”. A natureza é representada pelas flores que aparecem cercado ocas, sugerindo uma relação de harmonia entre os indígenas e a natureza. Outra imagem comum nos desenhos é o indígena guerreiro, portando arco e flecha. Refletindo sobre essas imagens que os alunos reproduzem, é possível entender porque é mais difícil para eles reconhecerem os povos indígenas contemporâneos, pois a imagem que a educação escolar ajuda manter é de um indígena do passado. Podemos dizer que, em geral, os saberes selecionados oficialmente nas escolas desconsideram a pluralidade de povos indígenas, hoje presentes na nação brasileira com cerca de 240 diferentes etnias, relegando-os a uma visão generalizada. Segundo Bonin (2008, p. 318):

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Muitas vezes essa imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida, pois são escassos os contatos com a temática indígena no restante do período de escolarização e na vida adulta, tendo várias mídias a veicular imagens não condizentes

com os modos de vida contemporâneos dos povos ameríndios. Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país.

A lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, *mais verdadeiras*, como costumam dizer. Quando questionados os professores sobre a existência dessa lei, a maioria deles afirmou conhecê-la pelos meios de comunicação, pois uma discussão mais séria ainda não havia sido implementada no espaço escolar. Apenas os professores que atuam na escola pertencente a rede municipal de Porto Alegre puderam apontar formações específicas sobre o tema, propiciadas por cursos ou por discussões e estudos realizados na escola.

Quando os professores foram questionados sobre o tipo de trabalho que realizavam em relação à temática indígena, muitos criticaram o livro didático e afirmaram que buscam conhecer como os povos indígenas vivem na atualidade. Porém, reclamaram a falta de informações e materiais, pois sem um estudo aprofundado o trabalho acaba sendo baseado nas suas experiências, ainda muito escassas em relação ao tema. Em um estudo similar, Grupioni (1996, p. 424) constatou que “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]” e isso, em grande parte se deve ao fato de a formação profissional não contemplar a temática indígena. A fala de uma das professoras indagadas revela uma crença, também muito presente na sociedade. Referindo-se aos indígenas que encontra na cidade diz ela: “eles estão fora do seu contexto e sua cultura aos poucos está se perdendo”, contrariando o que afirmam pesquisadores, como por exemplo, Silva (2008, p.32) que afirma: “no processo de contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico, permite resistir à dominação e às imposições da sociedade dominante. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados.” Ou seja, os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constantemente, inclusive a partir do contato.

Porém, também nos deparamos com propostas de ensino que levam muito a sério o estudo da temática indígena, como relatou um dos professores entrevistados: “Realizo leituras de textos, produção escrita, visitas à biblioteca, pesquisa de imagens na internet e descrição, comentários sobre as mesmas. Foi agendada uma visita à aldeia Kaingang Morro do Osso”. Essa é uma atividade que mostra um movimento mais respeitoso em direção aos povos indígenas, pois busca ensinar a história e a cultura a partir de estudos consistentes e considera uma etnia mais conhecida dos alunos, os Kaingang. Justamente por trabalhar com a temática há alguns anos, a abordagem nessa escola municipal de Porto Alegre é diferenciada. Há a circulação de pessoas Kaingang na escola semanalmente em função do projeto relacionado à cerâmica indígena e essa convivência faz com que os professores busquem materiais que retratem de forma mais atualizada e respeitosa a temática indígena. A convivência traz à escola um diferencial, já que incorpora a temática indígena aos conteúdos ensinados ao longo do ano. Semanalmente são realizadas Oficinas de Cerâmica, onde duas professoras da escola auxiliam os Kaingang a reinventarem essa arte, adotando

novas técnicas e utilizando novos materiais. Percebe-se um espaço de trocas que favorece os dois grupos

A cerâmica fazia parte das práticas tradicionais Kaingang, mas atualmente essa expressão artística se encontra restrita e até mesmo ausente em muitas comunidades. Com a perda de territórios tradicionais para a construção das cidades e a migração para outros lugares, os Kaingang foram, aos poucos, perdendo o acesso aos locais próximos a rios de onde retiravam abundantemente o barro para fazer cerâmica. Com isso, aos poucos, deixaram de lado a confecção de utensílios de cerâmica. Nesse sentido, a escola municipal Porto Alegre, mostra especial sensibilidade no trato com os Kaingang e o faz de forma respeitosa. A escola desenvolve o projeto *Fazendo cerâmica hoje como nossos avós* com um grupo de pessoas da Terra Indígena Kaingang Topê Pãn⁵, Morro do Osso, Porto Alegre, RS, e em sala de aula a temática indígena compõe o currículo. Portanto, nesta escola, além de entrevistar professores e alunos, acompanhar atividades do projeto *Fazendo cerâmica como nossos avós*, foram realizadas duas oficinas relacionadas à temática com os alunos, visando conhecer suas concepções sobre povos indígenas, bem como verificar se a convivência semanal com os Kaingang vem modificando a concepção desses alunos sobre os povos ameríndios.

A opção por ministrar oficinas com os alunos, ao invés de apenas entrevistá-los, deve-se ao fato de criar situações que provocam rompimentos com ideias pré-elaboradas que circulam no âmbito escolar. Talvez se perguntados sobre o tema responderiam o que já está canonizado nos meios escolares. Portanto, nas oficinas foram propostas atividades para gerar conflitos, propiciando aos alunos o estabelecimento de relações, bem como para propiciar possíveis identificações com a temática indígena. Tais oficinas levaram os alunos ao debate e à reflexão em relação às questões levantadas. Estas foram realizadas em dois momentos, em modalidades distintas: a primeira foi feita com aporte visual. Levamos aos alunos uma seleção de imagens de pinturas antigas e fotografias atuais relacionadas a diversos povos indígenas em diferentes momentos, desde a colonização até o tempo atual. Foram selecionadas, ao todo, nove imagens. Houve registro das oficinas por meio de gravação, diário de campo e fotografias, procedimentos devidamente autorizados de acordo com os parâmetros éticos da pesquisa.

Já, a segunda oficina teve como base a leitura de trechos do livro “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, de Daniel Munduruku (2001). Esse livro fala sobre a ancestralidade do autor, pertencente ao povo Munduruku e da dificuldade que ele tinha para se aceitar enquanto índio em sua infância e adolescência, já que vivia com os pais na cidade e estudava em uma escola não-indígena. O livro aborda ainda o preconceito que gira em torno da palavra índio e do quanto sofria por o chamarem de preguiçoso, selvagem, atrasado, entre outros atributos pejorativos. Essa oficina tinha o intuito de abordar a temática indígena através de leitura e questionamentos, proporcionando um reencontro dos alunos com suas possíveis ancestralidades ameríndias. É importante ressaltar que para não identificar os alunos, empregaremos nomes fictícios, inspirados na cultura Kaingang e que representam as duas metades clânicas, *Kamé* e *Kainru-kré*⁶.

Intitulada Discussão através de imagens, a primeira oficina teve como objetivo proporcionar a reflexão e o debate sobre a questão indígena entre os alunos das três

totalidades iniciais⁷, buscando compreender suas concepções e identificar o que muda com a convivência e com o trânsito de pessoas e saberes indígenas na escola. Para isso, as imagens foram dispostas no chão, possibilitando que os alunos circulassem entre elas no primeiro momento e expressassem suas impressões. Os estudantes visualizaram e manusearam as fotos, comentando e comparando uma e outra. Após, foram feitos alguns questionamentos para iniciar a conversa.

A maioria dos alunos falou em primeiro lugar sobre a fotografia que representava crianças indígenas estudando, bem como de uma mulher confeccionando um balaio de fibras de taquara, com falas como essa: “hoje o índio vive assim”. Eles se deram conta que esta é uma nova forma de vida dos indígenas que vivem nas cidades ou próximo delas. Boa parte das imagens trazidas ao debate tem relação com ações cotidianas que os alunos da escola também realizam, como é o caso do estudo e do trabalho. A maioria dos estudantes que participaram da oficina⁸ trabalham para se sustentar e, na maior parte das vezes, a partir de meios informais, como é o caso do artesanato e, talvez por isso, tenham se identificado em primeiro lugar com essas imagens. Segundo Maffesoli (1996), as relações sociais repousam sobre uma série de identificações em que, segundo a oportunidade, cada pessoa, revestindo essa ou aquela máscara, exprimiria uma parte de si própria. Nesse momento de olhar para as imagens e falar sobre como vivem os povos indígenas, um aluno da oficina se reconheceu como descendente de indígena e, inclusive, tentou reproduzir a língua que os pais falam em casa, reconhecendo e explicitando suas origens, num momento de identificação:

Karein – Meu pai é bugre e minha vó é índia.

Pesquisadora – E tu sabes qual é o povo da tua vó?

Karein – Não sei. Eu só sei que o meu pai e a minha mãe sabem o que eles falam. Eles conversam assim (fala algumas palavras), eles se entendem, né.

Professora 1 – Engraçado é que ele tem um rostinho afinado de branco, né.

Professora 2 – Tu estás falando como o teu pai fala?

Karein – Ele tá dizendo que é para os pequeninhos darem licença que o assunto é dos mais velhos.

Karein conta que não sabe falar a língua, mas entende algumas coisas. Ele não sabe de que etnia pertencia a sua avó, mas dá detalhes de algumas situações vivenciadas em seu grupo familiar que relacionou com uma das imagens expostas na oficina, como a confecção de balaios. O interessante é que o estudante buscou pontos em comum entre o que vivencia em casa, o que observou nas imagens e no debate com professores e colegas ao longo da primeira oficina.

Essa situação que trouxe a temática indígena para a sala de aula com respeito, fazendo circular entre os alunos informações importantes sobre modos de vida de povos ameríndios na atualidade, propiciou possibilidade de identificações e de reconhecimento de uma ancestralidade americana que nos é inerente, embora muitas vezes negada e esquecida. O estudo da história e da cultura indígena na escola, além de mostrar os povos ameríndios com respeito e dignidade, coloca-os em pé de igualdade com os demais povos e sociedades estudadas e permite que se pense nas continuidades que nos afetam. Conforme Kusch

(2000, p. 259), “La búsqueda de un pensamiento indígena no se debe sólo al deseo de exhumarlo científicamente, sino a la necesidad de rescatar un estilo de pensar que, según creo, se da en el fondo de América y mantiene cierta vigencia en las poblaciones criollas”. De acordo com Kusch, podemos pensar que no Brasil a busca de um pensamento indígena também está em vigência no pensamento popular.

Naquele momento, o aluno achou que seria pertinente compartilhar com os professores e colegas sua ancestralidade indígena, que, segundo seus professores ali presentes, nunca havia sido revelada, principalmente porque não aparece como fenótipos estereotipados. A situação mostra que o aluno se sentiu à vontade e se identificou com os elementos presentes nas imagens, principalmente a fotografia que expunha uma mulher confeccionando artesanato, situação presenciada junto a seus familiares. Acima de tudo, *Karein* se sentiu apoiado para evocar e reconhecer sua ancestralidade, não só pelos elementos que propiciavam sua identificação, mas pela valorização e respeito com que a temática assumiu nesse momento. Aparece também a negação por parte de uma professora, estranhando o fato do aluno declarar descendência ameríndia e ter “um rosto tão afinado”. Talvez, no fundo, apareça nessa situação de negação a aversão diante da diferença ou a repulsa dissimulada de uma presença indígena tão próxima.

Além da identificação, havia também uma curiosidade por informações em relação às danças, por exemplo, pois é uma forma comum de como são lembrados os povos indígenas:

Karein – Eles dançam assim ó (o aluno mostra), batendo os pés. Por quê?

Pesquisadora – Eles dançam sim, batendo os pés, mas eu não sei o porquê. É uma dança tradicional que eles fazem.

Kaxu – É a dança da chuva.

Pesquisadora – Não sei se é a da chuva.

Professora 1 – Tem a dança da chuva.

Mufé – Eles são diferentes. A gente vai em baile funk, nas festas.

Professora 2 – Eles dançam mais devagar.

Karein demonstra a dança com movimentos sutis dos pés, lembrando a forma como os Guarani dançam e traça uma comparação com a forma como ele e seus colegas dançam. Diante do estereótipo de que as danças indígenas são relacionadas à chuva, é imprescindível que a escola crie situações para ampliar o conhecimento e mostrar para os alunos os diversos sentidos que a dança tem entre os vários povos indígenas, como por exemplo, entre o povo Guarani. Segundo Menezes (2010, p. 152), “a dança Guarani faz a costura de uma memória objetiva e subjetiva, possibilitando um movimento de reatualização, de não paralisação, no qual o passado e o presente se reelaboram mutuamente, pois não são categorias estáticas de um tempo dividido”. Compreender a profundidade da dança no modo de vida do povo Guarani, por meio da informação da professora (neste caso a pesquisadora que ministrava a oficina) pode transformar a curiosidade num momento de aprendizagem, em que cada aluno significa o sentido de evocação da memória ancestral e de espiritualidade que a dança adquire junto aos Guarani, sendo responsável pela conexão entre corpo e espírito, além de transmitir saberes às gerações mais novas. Construir esse entendimento com os alunos é uma forma de superar

preconceitos desprestigosos e contribuir para uma visão mais condizente dos indígenas com os modos de vida de cada povo.

Já a segunda oficina, intitulada *Discussão através de texto*, teve como objetivo proporcionar reflexões acerca da ancestralidade e, para tanto foi feita a leitura de trechos selecionados do livro *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. Um estudante, em particular, demonstrou novamente muita identificação com situações que apareceram na História, como o reconhecimento da ancestralidade, estabelecendo relações com a sua família. Esse menino já havia se manifestado na outra oficina falando sobre a sua descendência indígena. Quando os alunos foram questionados se se identificavam com alguma situação da História, surgiu a seguinte conversa:

Pesquisadora – Em algum momento vocês se identificaram, viram algo em comum entre vocês e a História?

Karein – Eu me lembro que eu morava lá em Itatiba, na casa do meu vô e da minha vó, que têm mistura com índio e bugre. Eles faziam balaios, aí eu ficava olhando.

Pesquisadora – E a tua vó morava em aldeia?

Karein – Não, em terra normal.

Pesquisadora – E fazia na rua os balaios?

Karein – Sim.

Pesquisadora – E a vó era mãe do teu pai ou da tua mãe?

Karein – Da Mãe.

Pesquisadora – E a mãe também sabia fazer balaio?

Karein – Sabe, o pai também sabe.

Pesquisadora – E eles fazem balaio ainda?

Karein – Mais ou menos.

Pesquisadora – E como se faz?

Karein – São dois assim e dois assim (disse fazendo gestos com os dedos).

Pesquisadora – Aí vai passando pelo meio, né?

Fotógrafa – Vai intercalando assim.

Karein fala com empolgação de suas recordações em relação à família e à confecção dos balaios, descrevendo, em detalhes, como seus parentes faziam e os materiais que eram utilizados, como a taquara e o cipó. Ao final da oficina, teceu comparações sobre a confecção dos balaios e a possível origem do seu pai, Guarani ou Kaingang. Maffesoli (1996, p. 305) afirma que o sujeito é um efeito de composição definido a partir das várias interferências que estabelece com o mundo circundante. Esse mundo está relacionado com a proximidade social, ou seja, as referências que estão mais perto e mais presentes é que o definem enquanto tal. Esse aluno demonstrou em vários momentos uma sensibilidade e conhecimento em relação à temática indígena, mas começou a falar o que sabia sobre sua família somente após reconhecer e identificar-se com vários elementos da história que a eles foi lida e da conversa que estabelecemos nesse momento.

É importante frisar, como já dissemos, que nessa escola os alunos têm a oportunidade de conviver semanalmente com um grupo de pessoas kaingang, situação que vai

modificando a visão de povos indígenas. Esses alunos conseguem, ainda, estabelecer relações entre sua vida e a realidade indígena, pois conversam com essas pessoas, compartilhando tempos escolares. Colocam-se em sua posição, deslocam-se da visão escolarizada de índio e apresentam outros conhecimentos em relação à temática indígena. O mais importante é que reconhecem elementos indígenas em suas práticas cotidianas, afirmando-os e legitimando-os.

Legitimando saberes indígenas na escola

Visando saber o que muda em uma escola que possui presença constante de indígenas, optamos também por observar as oficinas de cerâmica, inseridas no projeto que ocorre desde 2005. Inicialmente esse projeto foi realizado com a comunidade Kaingang da aldeia *Fág Nin* - Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS, mas quem deu continuidade ao trabalho foram os indígenas da aldeia *Topê Pan* - Morro do Osso, Porto Alegre, RS. Nessa atividade há a presença de crianças, jovens e adultos Kaingang, que produzem a cerâmica. Segundo seus coordenadores, esse projeto trabalha na perspectiva da *Alfabetização Ecológica*⁹ e visa a valorização dos saberes, das técnicas e formas da cultura material Kaingang, dialogando com os conhecimentos e as técnicas acadêmicas. Também há a valorização e a socialização dos saberes indígenas em cerâmica, promovendo um diálogo intercultural dos indígenas com os estudantes, professores e funcionários, tornando a escola um local de encontro e de troca de saberes.

No sentido de desenvolver atividades que interagissem com a tradição kaingang, foi criado o projeto *Fazendo Cerâmica hoje como nossos avós*, como uma oportunidade desse grupo indígena reencontrar com a cerâmica, motivando uma economia sustentável e gerando mais uma fonte de renda através da venda de sua produção. Desenvolvido na escola, esse projeto faz com que os povos ameríndios não sejam vistos somente como uma temática escolar que, conforme Bonin (2010, p. 76), transporta os índios para dentro das práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas empregando uma série de mecanismos usados para ordenar, conformar, estabelecer e definir a posição que deverão ocupar.

Assim como a escola ressignifica suas concepções em relação aos indígenas, está havendo uma ressignificação da arte de fabricar cerâmica, quase perdida pelos Kaingang devido à dificuldade gradativa de acesso aos espaços próximos aos rios, onde havia bastante matéria-prima para a realização do trabalho, ficando este povo limitado a pequenas áreas de terra, desprovidas de recursos naturais. Essa restrição de espaço acabou reduzindo as possibilidades de trabalho com o barro. Francisco Rogàk dos Santos, liderança tradicional Kaingang fala sobre a importância da realização do trabalho com a cerâmica para reinventar as tradições dos antepassados Kaingang e para a seu sustento com a venda:

Quando os brancos chegaram no Brasil, já existiam as fábricas de cerâmica indígena, locais onde nossos antepassados, homens e mulheres, faziam *kukrüg*/panelas, *iové*/pratos de barro. Nessa época, aqui não existiam as fábricas

dos brancos, nem panelas de ferro, mas nós, índios, tínhamos nossas vasilhas onde cozinávamos e comíamos nossas comidas. Para fazer a cerâmica, os homens cavavam buracos bem fundos para buscar a argila boa, no fundo da terra, enquanto as mulheres amassavam o barro e faziam as vasilhas. Depois, os homens buscavam a lenha na mata e as mulheres faziam o fogo, para queimar as peças. Os dois, homens e mulheres, das duas marcas, *kamé* e *kairukré*, trabalhavam juntos. Para mim é uma grande alegria voltar a fazer os trabalhos com barro para meu próprio uso, como nossos avós faziam. Em todo o nosso território brasileiro, essa prática foi esquecida, e é uma alegria para nós, os Kaingang do sul, estarmos retomando e voltando a fazer a cerâmica e obter dela a nossa sustentabilidade. (apud Bálamo, Bertolazzi e Rodrigues, 2008, p. 12).

Mostrando que a cerâmica faz parte da história e da cultura do povo kaingang que circula pela região da Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba há, pelo menos, 9 mil anos, Freitas e Fagundes afirmam:

A Tradição Arqueológica Taquara integra artefatos milenares relacionados diretamente aos ancestrais dos Kaingang e Xokleng (Jê-Meridionais) contemporâneos. Os sítios arqueológicos Taquara são identificados por peças cerâmicas e obras de engenharia de terra: casas subterrâneas, galerias nas encostas dos morros, taipas, terraços de terra e pedra, montículos mortuários e cerimoniais. Especificamente na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, encontram-se sítios associados às tradições Umu (+- 9.000 A.P); tradição Humaitá (+- 6.600 A.P); tradição Vieira (+- 1.800 A.P); tradição Guarani (+- 1.800 A.P); tradição Taquara (+- 1600 A.P). (apud Bálamo, Bertolazzi e Rodrigues, 2008, p. 3).

Fazendo cerâmica como nossos avós é um projeto que propicia aos indígenas ressignificar essa arte, buscando grafismos utilizados antigamente, e revitalizando assim a forma de pensar e produzir a cerâmica. Os jovens acompanham e realizam a produção, vivenciando esse momento de retomada de saberes ancestrais. As cerâmicas produzidas pelos kaingang tem relação com os grafismos que definem as duas metades, *Kamé* e *Kainru-Kré*, conforme registros do Diário de Campo: “Depois de darem forma, iniciam a decoração com detalhes compridos e redondos, representando as duas metades, além de usarem a marca do K”. As marcas referidas são a *rã téj* (comprida), pertencente à metade *Kamé*, e a *rã ror* (redonda), relacionadas com a metade *Kainru-kré*, pois segundo Bálamo, Bertolazzi e Rodrigues (2008, p. 7), “o *Kamé* está associado a seres e coisas de formas alongadas, assim como os atributos de persistência, perfeição, duração”. Dizem os autores que, por outro lado, o *Kairukré*, “relaciona-se à criação de seres e coisas de formas redondas, circulares, e aos atributos de iniciativa, pioneirismo, ao início das coisas”. As oficinas possibilitam aos kaingang re-viver sua tradição e sua memória, aliando à revitalização da arte de fazer cerâmica à aplicação de elementos de sua cultura tradicional, ressignificando uma forma de expressão artística quase esquecida com o passar dos anos. Está havendo um movimento de divulgação do trabalho, através da exposição e da venda da cerâmica, provocando o reconhecimento e a valorização da arte Kaingang.

Em relação à escola, o projeto Fazendo Cerâmica hoje como nossos avós também se fez importante, pois, além da revitalização da cerâmica Kaingang, possibilitou a qualificação de estudantes não-indígenas como jovens artesãos na prática docente, o que permitiu a valorização, a troca de conhecimentos e procedimentos em cerâmica. Outra vantagem foi o contato interétnico e intercultural que as oficinas proporcionaram. Nesse projeto misturam-se saberes e práticas. É interessante observar o uso do forno elétrico e do torno mecânico, aliados à tradição que reinventa a arte de fazer cerâmica Kaingang. Conforme Canclini (1997, p. 348):

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

A apropriação de novas técnicas transforma o modo de realizar, mas os elementos tradicionais permanecem, promovendo uma ressignificação. Mas assim como aparecem elementos da cultura não-indígena, muitos aspectos da cultura Kaingang se sobressaem ao longo das oficinas, como por exemplo, a aprendizagem por meio da imitação do adulto pela criança, que observa atentamente as etapas realizadas para a confecção da peça de cerâmica e vai tentando fazer junto com os mais velhos. Desvendando aspectos da educação ameríndia, Menezes e Bergamaschi (2009, p. 89) afirmam:

[...] desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão à sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades.

Observação, imitação e experimentação são elementos fundamentais para a aprendizagem em algumas culturas indígenas. É a partir dela que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. Os pais não repreendem as crianças ao longo de suas experiências, mas estão sempre por perto observando. O deixar fazer permite que a criança manuseie diversos objetos, inclusive alguns considerados perigosos para os não-indígenas. O que aos nossos olhos é visto com espanto, pelos indígenas é visto com naturalidade, afinal faz parte do processo de experimentação pelo qual a criança passa. Esse tipo de vivência que mostra um modo de vida que se expande na escola todas as segundas feiras, quando famílias Kaingang vêm para o projeto Fazendo cerâmica com nossos avós.

Outro elemento que é próprio da cultura Kaingang é que professores e alunos não-indígenas têm a oportunidade de aprender sobre plantas medicinais, por intermédio de dona Erundina que, enquanto prepara a argila para a modelagem, dá dicas de chás para o bem viver das pessoas que estão aí. Fala, por exemplo, sobre a semente de sucupira e como ela melhorou das dores na coluna. Ela disse que a *Kujá*¹⁰ mostrou as ervas e remédios da mata,

pois ela é uma das mulheres mais velhas da família. Disse também que quando estiver bem velhinha passará esses conhecimentos para a outra geração.

Ao observar os momentos em que professores e alunos da escola convivem com o grupo de pessoas da aldeia, percebe-se uma sintonia e uma troca de saberes constantes, tanto em relação aos conhecimentos referentes à cerâmica, quanto aos saberes tradicionais Kaingang. Há certa cumplicidade entre elas, perceptível nas trocas de olhares e em conselhos sobre a vida pessoal, ao conversarem sobre assuntos do dia a dia. Nessas conversas evidencia-se uma relação de parceria e de trocas, deixando indistinguíveis indígenas e não-indígenas que partilham de um momento único.

O *atelier* de artesanato funciona em lugar contíguo às salas de aula, favorecendo que volta e meia um ou outro aluno saia da aula para observar o trabalho que está sendo feito com argila, para fazer algum questionamento às professoras ou às pessoas Kaingang, ou até mesmo para espiar as belas meninas que participam da oficina. Uma das professoras da escola que coordena o projeto e é responsável pela oficina de cerâmica, relata que o que mudou com a presença dos Kaingang foi que os seus alunos se esforçaram mais, pois veem que os Kaingang fazem o trabalho com capricho e aprendem rápido. Passaram a valorizar mais as aprendizagens que envolvem fazer cerâmica.

Os alunos têm contato com os Kaingang em outros momentos do dia e além do espaço do *atelier* de cerâmica, como na hora do almoço, já que estes passam a manhã e a tarde na escola. É mais uma forma de aproximação e de diálogo, onde todos podem conviver. É visível que os alunos da escola observam bastante a realização da oficina de cerâmica e se inspiram na arte Kaingang para realizarem seus trabalhos. Muitos aparecem na hora do recreio e questionam que objeto está sendo feito ou mesmo quem criou uma determinada peça. A partir da curiosidade e da vontade de explorar é que alguns alunos passaram a fazer panelas e outros objetos como os Kaingang fazem.

Essas oficinas se tornam um espaço respeitoso de relações interculturais, onde alunos não-indígenas podem aprender, ensinar e se identificar com os saberes indígenas que ali estão presentes. É, de fato, a educação intercultural em ato! São recorrentes falas como a de Francisco *Rokàg* dos Santos: “Não somos mais aqueles índios de 510 anos atrás, nós também aprendemos com vocês” (Palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 11/05/2010). Assim como os não-indígenas estão aprendendo com os indígenas nas oficinas, estes também aprendem muito nessa interação. De certa forma, é por meio desse trabalho conjunto que os Kaingang do Morro do Osso estão recuperando e ressignificando a arte de fazer cerâmica. Além disso, esta escola é um dos poucos espaços existentes na cidade onde há esse encontro sem muitas comparações, diferenciações e discriminações, onde se percebe um compartilhar. Há uma identificação que faz com que ali os alunos se sintam à vontade para realizarem questionamentos e estabelecerem relações entre seu modo de vida e o dos Kaingang.

Percebe-se claramente dois movimentos: um de identificação, onde os alunos e professores da escola podem se reconhecer em suas ancestralidades ameríndias e outro de reconhecer o outro, ou seja a alteridade kaingang. É uma situação que contribui para superar a invisibilidade indígena que é histórica e prevalece em muitas escolas em que, como vimos, os povos indígenas são tratados como povos do passado.

Contemplando esses ensinamentos, encantamentos e trocas entre culturas, a escola se torna então um espaço de híbrido. Canclini (2003, p. 5) afirma que

En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación. Estudiar procesos culturales, por esto, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones.

A experiência vivenciada na Escola Porto Alegre permite o relacionamento entre culturas, que, apesar de diferentes, vivem situações em comum, a partir das oficinas de cerâmica realizadas com os Kaingang e iniciadas numa época em que pouco se trabalhava a temática indígena de forma significativa nos espaços escolares. É uma experiência que propicia o contato entre dois setores excluídos da sociedade, possibilitando também um espaço de educação intercultural, que se dá nesse plano de busca por um passado em comum. Nessa relação são vivenciados e realizados trabalhos que conferem visibilidade ao que era considerado invisível, trabalhos e vivências que trazem à tona questões anteriormente apagadas e desconsideradas de nossa história, de nossa cultura e de nossa ancestralidade.

Notas

- ¹ Segundo Baniwa e Hoffmann (2010), estudam no ensino superior brasileiro cerca de seis mil estudantes indígenas, basicamente em duas modalidades: 1) licenciaturas e ou graduações específicas e diferenciadas; 2) vagas em diferentes, cursos conforme políticas específicas adotadas por 45 universidades brasileiras.
- ² Nos dados do IBGE (2010), indígenas autodeclarados compõem 0,4% da população brasileira, somando cerca de 519 mil indivíduos. Segundo o censo, populações indígenas podem ser encontradas por todo o território brasileiro, embora mais da metade esteja concentrada na Região amazônica do Norte e Centro-Oeste.
- ³ A convenção 169/1989 da OIT foi assinada pelo Brasil no ano de 2003.
- ⁴ Segundo Zamboni e Bergamaschi (2009), ainda predominam nos livros didáticos de História as seguintes concepções: índio genérico, que nega a diversidade de povos; índio exótico, bárbaro; índio romântico, vinculado à idéia do bom selvagem; índio fugaz, que anuncia um fim inexorável; índio vitimizado, pobre; índio que só aparece no dia do índio, ou na pré-história; e em alguns casos, o indígena histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade das sociedades indígenas, as suas dinâmicas culturais.
- ⁵ Em função do projeto *Fazendo cerâmica como nossos avós*, a escola recebe semanalmente um grupo de pessoas kaingang, com o qual passam a conviver, tanto no *atelier* de cerâmica, como nos outros espaços da escola. Nas páginas que seguem esse projeto será melhor detalhado.
- ⁶ O sistema de metades é a forma de organização social estabelecida pelos Kaingang a partir de relações de oposição e de complementaridade, fazendo com que os relacionamentos sejam estabelecidos por famílias diferentes e evitar o casamento entre parentes. Cada metade possui uma marca: os Kamé possuem a marca *rã téj* (comprido, longo) e os Kainrú-kré a marca *rã ror* (redondo, curto). Kamé também é associado à força e à masculinidade, enquanto os Kainrú-kré está relacionada à fraqueza e à feminilidade. (Gomes, 2011, p. 56)

- ⁷ Totalidade é a forma de organização da Escola Municipal, sendo que os anos iniciais se dividem nas totalidades 1, 2 e 3. O aluno vai avançando nas totalidades conforme seu progresso, não precisando permanecer um ano inteiro em cada uma, mas sim o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos daquela totalidade. (Gomes, 2011).
- ⁸ Essa escola atende especialmente crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.
- ⁹ “[...] encontrar modos de integrar habilidades acadêmicas e práticas num currículo, demonstrando princípios de colaboração, compartilhamento e uso sustentável da terra. Significa que temos que trabalhar para impregnar toda a educação com oportunidades para famílias e comunidades criarem sistemas sustentáveis.” (Armstrong, 2008, p. 112)
- ¹⁰ Kujá é o chefe espiritual Kaingang, geralmente um homem ou uma mulher mais velha.

Referências

- ARMSTRONG, Jeannette C. **Em’owkin: a tomada de decisões que leva em conta a sustentabilidade**. In: STONE, Michael K., BARLOW, Zenobia (Org.). *Alfabetização ecológica: a educação de crianças para um mundo sustentável*. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BÁLSAMO, Adela; BERTOLAZZI, Carlos José; RODRIGUES, Maria Aparecida da Costa (Org.). **Fazendo cerâmica como nossos avós** (Gohor hanja ùri ãg jóg si ag rikén). Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.
- BANIWA, Gerssem, HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. LUCIANO, Gerssem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.
- BENGOA, José. **La emergência indígena en América Latina**. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.
- BRASIL. **Convenção nº 169** sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- _____. **Notícias recientes sobre la hibridación**. In: TRANS – Revista Transcultural de Música. n. 007, p. 2-17. Barcelona: Redalyc, 2003.
- _____. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 23 de jul. 2010.
- GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU,
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Imagens Contraditórias e ragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.
- KUSH, Rodolfo. **Obras completas**, Tomo II. Santa Fé, Argentina: Fundación Ross, 1999.

- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. **Educação mito-dança-rito**: as razões dialógicas do conhecer Guarani. In: Currículo sem Fronteiras. Volume 10, n. 1, p.49-60, jan/jun 2010.
- MENEZES, Ana Luísa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia**: a dança e a escola guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2001.
- SILVA, Sergio Baptista. **Contato interétnico e dinâmica sociocultural**: os casos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008
- ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História**: memória, movimento e educação. 17. COLE, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf.

Correspondência

Maria Aparecida Bergamaschi – Pós-doutora em Educação pela UNICAMP (2009), Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pesquisadora da temática indígena e integrante da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena na UFRGS.

E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

Luana Barth Gomes – Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Fundamental na rede de ensino privada de Porto Alegre/RS.

E-mail: luanabarth@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
