

La ciudadanía brasileña: el indígena en los libros de texto de historia

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal Goiano

Nayane Ribeiro da Silveira

Instituto Federal Goiano

Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano

Introducción

En este trabajo tratamos de analizar la temática indígena vehiculada en los libros de texto de historia de la enseñanza primaria en Brasil, a fin de comprobar si se ha estimulado la formación de una conciencia histórica y ciudadana. Desde esta perspectiva, en lo que se refiere a los autóctonos, Grupioni (1995), Santiago y Dias (2009) y Villalón y Pagès (2015) plantean que la historia escolar presenta aún la noción de indio genérica (vive en selvas, es «supersticioso», «salvaje», «borracho», «perezoso»), y es actor secundario de la historia europea, además de no formar parte de la historia actual. Así, en la elección de hacer un análisis de la temática indígena, aportamos textos e imágenes de dos libros didácticos publicados en 2014 y 2015, destinados a los alumnos del tercer curso de la educación primaria. Constatamos que los libros de texto todavía necesitan un largo recorrido para que sea posible «resignificar» una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que estimule una conciencia histórica y ciudadana. Hay una historia que, silenciosamente, aún mantiene contenidos, ideas y representaciones prejuiciosos en el tratamiento de la temática indígena en Brasil.

El indígena en los libros de texto de historia

Son muchos los motivos para el desarrollo de una investigación que tiene la cuestión indígena como tema. Entre ellos, se encuentra el hecho de que, de cuando en cuando, dicha temática en el contexto del aula queda restringida en celebrar el día del indio de forma fragmentada y con estereotipos, no exponiendo la realidad vivida por los pueblos indígenas. También se encuentra como motivo la cuestión de que la enseñanza

de historia para las series iniciales se realiza de forma aleatoria, dado que el profesor «generalista» tiende a dar clases de historia y utilizar el libro de texto correspondiente a esta disciplina escolar de forma problemática, debido a su formación profesional inicial y continua, que desconsidera la importancia de los saberes disciplinares, o sea, de los saberes que caracterizan las disciplinas específicas (Bernardo, 2010).

En este sentido, seleccionamos para esta investigación libros que habían sido vehiculados en las escuelas y evaluados por colegas del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De esta manera seleccionamos las obras:

- Tercer año: Vasconcelos, Lucimara (2014). *Projeto Buriti*. São Paulo: Moderna.
- Tercer año: Simielli, Maria; Nigro, Rogério; Charlier, Anna (2015). *Descobrir o mundo*. São Paulo: IPEB³⁷.

Empezando por los sumarios, en el libro *Descobrir o mundo* (2015), los autores distribuyen los contenidos que deben estudiarse en cuatro unidades temáticas. Esas unidades se subdividen en algunos capítulos, como se indica en el sumario (ilustración 1):

| Unidad | Título | Página |
|--------|--------------------|--------|
| 1 | Explorar lugares | 10 |
| 1.1 | 3.000 km de costas | 11 |
| 1.2 | Parque de ciência | 12 |
| 1.3 | Parque de ciência | 13 |
| 1.4 | Parque de ciência | 14 |
| 1.5 | Parque de ciência | 15 |
| 1.6 | Parque de ciência | 16 |
| 1.7 | Parque de ciência | 17 |
| 1.8 | Parque de ciência | 18 |
| 1.9 | Parque de ciência | 19 |
| 1.10 | Parque de ciência | 20 |
| 1.11 | Parque de ciência | 21 |
| 1.12 | Parque de ciência | 22 |
| 1.13 | Parque de ciência | 23 |
| 1.14 | Parque de ciência | 24 |
| 1.15 | Parque de ciência | 25 |
| 1.16 | Parque de ciência | 26 |
| 1.17 | Parque de ciência | 27 |
| 1.18 | Parque de ciência | 28 |
| 1.19 | Parque de ciência | 29 |
| 1.20 | Parque de ciência | 30 |
| 1.21 | Parque de ciência | 31 |
| 1.22 | Parque de ciência | 32 |
| 1.23 | Parque de ciência | 33 |
| 1.24 | Parque de ciência | 34 |
| 1.25 | Parque de ciência | 35 |
| 1.26 | Parque de ciência | 36 |
| 1.27 | Parque de ciência | 37 |
| 1.28 | Parque de ciência | 38 |
| 1.29 | Parque de ciência | 39 |
| 1.30 | Parque de ciência | 40 |
| 1.31 | Parque de ciência | 41 |
| 1.32 | Parque de ciência | 42 |
| 1.33 | Parque de ciência | 43 |
| 1.34 | Parque de ciência | 44 |
| 1.35 | Parque de ciência | 45 |
| 1.36 | Parque de ciência | 46 |
| 1.37 | Parque de ciência | 47 |
| 1.38 | Parque de ciência | 48 |
| 1.39 | Parque de ciência | 49 |
| 1.40 | Parque de ciência | 50 |
| 1.41 | Parque de ciência | 51 |
| 1.42 | Parque de ciência | 52 |
| 1.43 | Parque de ciência | 53 |
| 1.44 | Parque de ciência | 54 |
| 1.45 | Parque de ciência | 55 |
| 1.46 | Parque de ciência | 56 |
| 1.47 | Parque de ciência | 57 |
| 1.48 | Parque de ciência | 58 |
| 1.49 | Parque de ciência | 59 |
| 1.50 | Parque de ciência | 60 |
| 1.51 | Parque de ciência | 61 |
| 1.52 | Parque de ciência | 62 |
| 1.53 | Parque de ciência | 63 |
| 1.54 | Parque de ciência | 64 |
| 1.55 | Parque de ciência | 65 |
| 1.56 | Parque de ciência | 66 |
| 1.57 | Parque de ciência | 67 |
| 1.58 | Parque de ciência | 68 |
| 1.59 | Parque de ciência | 69 |
| 1.60 | Parque de ciência | 70 |
| 1.61 | Parque de ciência | 71 |
| 1.62 | Parque de ciência | 72 |
| 1.63 | Parque de ciência | 73 |
| 1.64 | Parque de ciência | 74 |
| 1.65 | Parque de ciência | 75 |
| 1.66 | Parque de ciência | 76 |
| 1.67 | Parque de ciência | 77 |
| 1.68 | Parque de ciência | 78 |
| 1.69 | Parque de ciência | 79 |
| 1.70 | Parque de ciência | 80 |
| 1.71 | Parque de ciência | 81 |
| 1.72 | Parque de ciência | 82 |
| 1.73 | Parque de ciência | 83 |
| 1.74 | Parque de ciência | 84 |
| 1.75 | Parque de ciência | 85 |
| 1.76 | Parque de ciência | 86 |
| 1.77 | Parque de ciência | 87 |
| 1.78 | Parque de ciência | 88 |
| 1.79 | Parque de ciência | 89 |
| 1.80 | Parque de ciência | 90 |
| 1.81 | Parque de ciência | 91 |
| 1.82 | Parque de ciência | 92 |
| 1.83 | Parque de ciência | 93 |
| 1.84 | Parque de ciência | 94 |
| 1.85 | Parque de ciência | 95 |
| 1.86 | Parque de ciência | 96 |
| 1.87 | Parque de ciência | 97 |
| 1.88 | Parque de ciência | 98 |
| 1.89 | Parque de ciência | 99 |
| 1.90 | Parque de ciência | 100 |

Ilustración 1. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año. Fuente: Simielli et al., 2015: 7.

La temática indígena se encuentra insertada en la cuarta unidad, restringiéndola a apenas un capítulo, con el tema «Origens Indígenas e africanas nas paisagens do

37 A partir de la Ley 11.274 del 6 de febrero de 2006, que dispone que la duración de la enseñanza fundamental es de nueve años, se vuelve facultativa la utilización del término serie o año.

Brasil) y con los respectivos subtemas «As comunidades indígenas», «Os indígenas e a natureza» y «Nossas origens africanas». En el libro de texto *Projeto Curitiba* (2014), también destinado al tercer año, la autora distribuye los contenidos que deben estudiarse en nueve unidades temáticas. Estas unidades están subdivididas en 30 temas, conforme la ilustración 2.

| Unidade | Tema | Página |
|---|---|--------|
| 1 Ser cidadão | 10. Ser cidadão | 10 |
| | 11. Cidadania e seu tempo | 11 |
| | 12. Todos são seres humanos | 12 |
| | 13. O mundo que queremos: um novo mundo | 13 |
| 2 O tempo não para | 14. O tempo não para | 14 |
| | 15. Como passar o tempo | 15 |
| | 16. O tempo e a natureza | 16 |
| | 17. O tempo e a sociedade | 17 |
| 3 Os vestígios deixados pelos seres humanos | 18. O mundo que queremos: um novo mundo | 18 |
| | 19. A história e o presente | 19 |
| | 20. O tempo e a natureza | 20 |
| | 21. O tempo e a sociedade | 21 |
| 4 Tempo de se alimentar | 22. O mundo que queremos: um novo mundo | 22 |
| | 23. A alimentação dos povos indígenas | 23 |
| | 24. A alimentação dos povos africanos | 24 |
| | 25. A alimentação dos povos europeus | 25 |

Ilustración 2. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.

Fuente: Vasconcelos, 2014: 7.

Solo en la unidad 4, con el título «Tempo de se alimentar», los dos primeros temas se refieren a la temática indígena, de manera sucinta, sobre la alimentación de dichos pueblos.

El libro contiene 124 páginas dedicadas solamente a la enseñanza de historia, lo que infunde cierto desengaño cuando se observa que, de las nueve unidades presentes, solo tres páginas hablan superficialmente sobre el tema indígena. En este sentido, destacamos que la obra seleccionada se vehicula en los ocho colegios de uno de los municipios del Estado brasileño de Goiás, lo que conlleva que advirtamos que el conocimiento transmitido sobre los pueblos no favorece, de forma más esclarecedora, a la construcción de la identidad, de la ciudadanía y del respeto a las diferencias.

Más allá de los sumarios, vimos en el interior de los libros que las naciones indígenas brasileñas siguen resumiéndose, básicamente, a las que están ubicadas en las regiones norte y noreste de Brasil, más específicamente en el Amazonas o en Mato Grosso y Mato Grosso del Sur. Las ilustraciones 3, 4 y 5 señalan lo que se vehicula hoy en los colegios por intermediación de los libros de texto.



Ilustración 3. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.
Fuente: Simielli et al., 2015: 77, 198.



Ilustración 4. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.
Fuente: Simielli et al., 2015: 201.



Ilustración 5. Libro *Projeto Buriti* para el tercer año.
Fuente: Vasconcelos, 2014: 48.

Quando miramos las imágenes, las preguntas que se plantean son: ¿acaso no hay otros grupos indígenas viviendo en los distintos estados brasileños?; en un país de dimensiones casi continentales, ¿es posible que un niño de nueve o diez años sepa identificar dónde se ubica el Amazonas o dónde Mato Grosso o Mato Grosso del Sur?

Los Parâmetros Curriculares Nacionais brasileños ya en 1997 señalaban que la enseñanza en los años iniciales debería priorizar el estudio de las comunidades indígenas que pueblan o poblaron la región de convivencia de los alumnos.

La opción de introducir estudios de pueblos indígenas es relevante por haber sido los primeros habitantes de las tierras brasileñas y, hasta hoy, haber conseguido mantener formas de relaciones sociales diferentes de las que son predominantes en Brasil. La preocupación en identificar los grupos indígenas que pueblan o poblaron la región cercana a la de convivencia de los alumnos es la de hacer posible la comprensión de la existencia de diferencias entre los propios grupos indígenas, con especificidades de costumbres, lenguas diferentes, evitando crear la imagen del indio como la de un pueblo uniforme y sin historia. (Brasil, 1997: 41)

Pensando en el Estado de Goiás, aunque haya tenido lugar la extinción en el proceso de colonización y el desplazamiento de las naciones indígenas a otros emplazamientos, a consecuencia del agronegocio, en la región vivieron los Xavante, los Xacriabá, los Xerente, los Avá-Canoeiro, los Goyá, los Crixá, los Kayapó Meridional y los Akroá e incluso viven los Tapuia. En este sentido, ¿no sería posible que fuera vehiculado el estudio de tales naciones en el contexto de las aulas o que los libros de texto dirigieran textos y actividades relacionadas con la región de convivencia de los alumnos y vehicularan imágenes de otras naciones indígenas de las distintas regiones del país?

Continuando con los análisis, vimos que los pueblos indígenas siguen siendo retratados como seres que viven en las selvas y construyen sus viviendas con materiales retirados de la naturaleza como hojas de árboles y paja.

Asimismo, en el libro *Descubrir o mundo* hay un pequeño texto que describe las comunidades indígenas presentando una forma de vida que no contempla que hay indígenas que viven en ciudades y ocupan construcciones de albañilería, incluso cuando estas se ubican en zonas rurales. Además, tales descripciones conllevan que retomemos las observaciones de Nosella (1979) al analizar los libros de texto de aquel periodo, cuando esta señaló que los libros mantenían el estereotipo y la idea del indígena como el animal más interesante que se había encontrado en América, en un estadio de civilización más atrasado, viviendo en las selvas y conservando su propia cultura.

De este modo, de acuerdo con las palabras expuestas en el libro de texto:

La mayoría de los brasileños viven en las ciudades. Pero hay muchos indígenas que viven en las selvas, campos, cerrados... y viven de manera diferente a los otros brasileños. Hoy en Brasil hay cerca de 896 mil indígenas. De ese total, aproximadamente 517 mil viven en tierras indígenas.

Se les perjudica mucho con la deforestación, que es una falta de respeto al medio ambiente.

Aunque puedan tener semejanzas, las comunidades indígenas no son iguales. Cada comunidad tiene sus hábitos, lengua y tradiciones. La manera de organizar la aldea y construir las casas, por ejemplo, muestra diferencias entre los grupos. (Simielli et al., 2015: 199-200).

A continuación, los autores sugieren que los alumnos observen las imágenes y completen el cuadro con informaciones sobre los Yanomani y los Avá-Guarani (ilustración 6).

Embora possam ter algumas semelhanças, as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, língua e tradições. A maneira de organizar a aldeia e construir as casas, por exemplo, mostra diferenças entre os grupos. Observe as fotos.



Os Yanomami constroem uma única aldeia-casa para um grupo de parentes. Podem viver mais de cem pessoas em uma aldeia-casa Yanomami. Na foto, aldeia-casa em Barafoi, no estado do Amazonas, 2012.

Os Avá Guarani constroem casas pequenas. Geralmente servem de moradia para apenas uma família. Na foto, São Miguel do Iguazu, no estado do Paraná, 2014.

• Complete o quadro com informações sobre os Yanomami e os Avá Guarani.

| Casas | Yanomami | Avá Guarani |
|--|----------|-------------|
| Tipo de casa | | |
| Número de pessoas ou famílias por casa | | |
| Como as casas são construídas | | |

200 BRUNO K

Ilustración 6. Viviendas indígenas.
Fuente: Simielli et al., 2015: 201.

Otra observación con respecto a la vehiculación de la temática indígena en los libros de texto se refiere a la alimentación. En este sentido, cuestionamos si aún hoy las poblaciones indígenas cazan, pescan, cultivan raíces, hortalizas y verduras.

En el libro *Descobrir o mundo*, dentro del subapartado «Os indígenas e a natureza», los autores exponen en un pequeño texto que los indígenas obtienen de la selva todo lo que necesitan para su subsistencia. Con la madera hacen casas, arcos y flechas, con el barro de las orillas de los ríos hacen cazuelas, botes, cuencos y juguetes, y de los propios ríos obtienen el alimento para su subsistencia, conforme se expone en la ilustración 7.

Para abrir espaço para suas roças, os indígenas fazem pequenas queimadas na floresta. Eles cultivam milho, mandioca, abóbora, feijão, amendoim, batata-doce e outros alimentos.

Na floresta os indígenas caçam caïtiti, macaco, anta, tatu, veado, cutia, paca, tamanduá e jabuti e aproveitam a carne desses animais.



Indígenas da Aldeia Yawalapiti, no estado do Mato Grosso, descascam mandioca. Foto de 2015.

5 De quais dos alimentos citados acima você gosta mais?

6 Sublinhe o nome dos animais das fotos abaixo que você conhece.



Caïtiti (cerca de 1 m).



Anta (cerca de 2 m).



Paca (cerca de 50 cm).

Os rios são muito importantes para muitos grupos indígenas, pois fornecem a água que eles bebem e usam para cozinhar e os peixes de que se alimentam. É também nos rios que muitos deles se banham.

Com o barro das margens dos rios, os indígenas fazem panelas, potes, cuias e brinquedos. Os rios também servem de vias para atravessar a floresta.

Como são utilizados os rios no lugar onde você mora?

203

Ilustración 7. Grupo de indígenas haciendo tareas de cosecha.
Fuente: Simielli et al., 2015: 203.

Con respecto al análisis del libro *Projeto Buriti*, el tema 1, «A alimentação dos povos indígenas», deducido en la unidad 4, contiene en un primer momento un pequeño texto que habla de la llegada de los portugueses a Brasil en 1500, y expone que estos encontraron diversos pueblos indígenas con hábitos alimenticios propios. El texto sigue exponiendo que los pueblos del litoral se alimentaban de pescado, fruta,

palmito, sal —que obtenían de la naturaleza— y de maíz, mandioca y judías —que plantaban ellos mismos. En cambio, los pueblos del interior vivían de la caza y de la cosecha de frutas y frutos como *araçá*, guayaba, marañón, piñones de araucaria, *açai* y anacardos. Los grupos que vivían cerca de los ríos practicaban la pesca. A continuación, hay otro ítem del tema que describe la forma como se preparaba el alimento: sea cocinándolo en un agujero en el suelo, sea poniéndolo en un recipiente o en hojas de palmera. Junto a este texto que ocupa toda una página del libro, hay dos pequeñas imágenes (ilustraciones 8 y 9), una con un pescado que se prepara en las hojas de palmera y otra exponiendo palmitos en la brasa, preparados por el pueblo indígena Guarani-Moyá, del distrito de Parelheiros, municipio de São Paulo.



Indígena do povo Barasana prepara peixe jaraqué em folhas de palmeira na Aldeia Rouxinol, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2010.



Palmitos na brasa preparados pelo povo indígena Guarani Mbyá, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2009.

Ilustración 8. Elaboración del pescado y del palmito.

Fuente: Vasconcelos, 2014: 48.

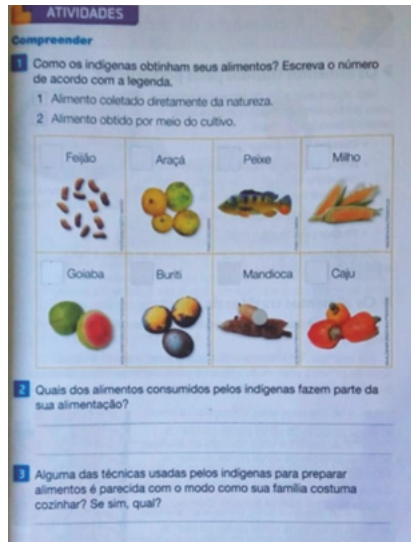


Ilustración 9. Actividades sobre alimentación.

Fuente: Vasconcelos, 2014: 49.

Observamos que el texto propuesto trata el tema de la alimentación dentro del pasado de los grupos indígenas, sin describir lo que ha ocurrido actualmente en los poblamientos diseminados por Brasil. En cambio, en las imágenes, aunque traten el tema en el tiempo presente, se expone al indígena de forma genérica, sin caracterizar los distintos hábitos alimenticios que forman parte de la cultura de las diferentes naciones.

Quando se piensa en la economía de subsistencia y en los proyectos de desarrollo económico en las áreas indígenas, Silvia (1995) observa que los indios, cuando están en condiciones ideales, trabajan pocas horas al día, asegurando para sus sociedades

buenas condiciones de salud, de alimentación y de subsistencia, a través del sistema colectivo de trabajo de la tierra y de no acumulación de excedentes, lo que no permite la explotación del trabajo.

Silva (1995) observa la necesidad de asegurar las condiciones ideales para dicha forma de subsistencia, lo que, necesariamente, no puede ser generalizado, en los estudios de la temática indígena en el contexto del aula, dado que la interferencia de intereses económicos privados y estatales ha revelado como los pueblos indígenas han sido tratados en Brasil. Es el caso de los Tapuia en el Estado de Goiás.

Silva (2013) expone que el pueblo indígena Tapuia, que se ubica en la aldea Carretão, en los municipios de Rubiataba y Nova América, presenta en su trayectoria la lucha por la tierra y por una identidad étnica que fue violada por la interferencia de intereses económicos de los hacendados de la región y por un periodo de poblamiento, que provocó una reconfiguración de sus prácticas culturales, dado que los que no huyeron del poblamiento se casaron entre ellos o con negros esclavos y blancos. Ese mestizaje conllevó que el modo de vida indígena se volviera semejante al modo de vida campesino, atravesando un periodo de «abandono» por el Estado y por la propia Fundação Nacional do Índio (Funai).

La Funai propició pocas acciones para la mejora de la realidad de dicho pueblo. Silva (2013) plantea que los Tapuia viven en constante conflicto de tierras y que, incluso después de la demarcación de estas, continuarán teniendo asistencia precaria de la Funai. La pérdida cada vez más significativa de territorio ha afectado a la vida de los Tapuia, que han acabado concibiendo la coexistencia de la mirada de que la tierra es el lugar donde nacieron sus padres y abuelos, donde estos crecieron y contaban sus historias y biografías, donde se vive y se muere, con la mirada de que la tierra es una propiedad, tiene un valor de uso y cambio, es un medio exclusivo de producción económica y explotación humana. En ese sentido, por la necesidad de subsistencia, sin tener los recursos y las condiciones favorables para ello, la solución encontrada por los Tapuia ha sido arrendar la tierra por escasos beneficios.

Más allá de los Tapuia, otros pueblos indígenas viven los mismos dilemas en el mundo actual, entre los que uno de los principales es la garantía de la demarcación de sus tierras y la permanencia en sus territorios, de donde se construyen las condiciones favorables para su subsistencia, desdoblándose en el respeto por sus saberes, modos de vida, costumbres, fiestas y tradiciones (Silva, 1995).

Consideraciones finales

Ante los datos que hemos obtenido en la investigación que hemos realizado, los textos y las imágenes vehiculados en los dos libros actuales analizados reducen la temá-

tica indígena a tres o cuatro páginas de estudio; no presentan la perspectiva del estudio de las naciones indígenas donde el niño reside —lo que dificulta y distancia el entendimiento de la temática—; y representan al indio con carácter impersonal, destribilizado, genérico, enfocado en el pasado y como actor secundario de la historia de Brasil.

El camino de la construcción de una conciencia histórica y ciudadana se presenta más largo de lo que imaginábamos, dado que las imágenes y los textos analizados de 2014 y 2015 apenas hablan sobre la realidad de dichos pueblos, permaneciendo un discurso simplón y desprovisto de la riqueza que se ofrece gracias a su diversidad.

Entendemos que los sujetos que están en la escuela son fruto de diversos procesos socioculturales que conforman diferentes visiones del mundo, valores morales, religiosos, diferentes tradiciones y, por qué no, diferentes formas de *prejuicios*. Los estudiantes no son solo una *tábula rasa*, sino que son portadores y productores de cultura.

Por ello, la necesidad de continuar perfeccionando el análisis de las políticas públicas, de las propuestas curriculares, de los libros de texto y sus guías, así como de los saberes de los profesores en la formación inicial y continuada, a fin de que se pueda contribuir tanto a la comprensión e implementación de políticas y saberes que atiendan los desafíos del siglo XXI como a que se promueva una enseñanza de historia que genere la construcción de la consciencia histórica y ciudadana y de la alteridad.

Bibliografia

BERNARDO, S. B. R. (2010). «O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático». *História & Ensino*, 16 (1), 81-98. Londrina. [file:///C:/Users/IFGoiano/Downloads/11604-44828-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFGoiano/Downloads/11604-44828-1-PB%20(1).pdf). Acceso el 13/11/ 2017.

BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

GRUPIONI, LUÍS D. B. (1995). «Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil». En: A. L. Silva; L. D. B. Grupioni (coords.). *A Temática Indígena na Escola*, 481-526. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acceso el 07/05/2017.

NOSELLA, M. L. C. D. (1979). *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes.

SANTIAGO, L. A. S.; DIAS, M. F. S. (2009). «A questão indígena na cultura escolar

no Brasil». *Revista Litteris*, 2, 1-14. Rio de Janeiro.

SILVA, A. L. (1995). «Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas». En: A. L. Silva; L. D. B. Grupioni (coords.). *A Temática Indígena na Escola*, 481-526. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acceso el 07/05/2017.

SILVA, L. G. (2013). «A luta pela terra, a luta pela vida: a interveniência das Políticas Públicas no Território do Povo Indígena Tapuia em Goiás». *Ateliê Geográfico*, 7 (3), 164-187. <https://www.revistas.ufg.br/ateliê/article/view/9223/15734>. Acceso el 15/07/2017.

SIMIELLI, M.; NIGRO, R.; CHARLIER, A. (2015). *Descobrir o mundo*. São Paulo: IPEB.

VASCONCELOS, Lucimara (2014). *Projeto Buriti*. São Paulo: Moderna.

VILLALÓN, G. G.; PAGÈS, J. B. (2015). «La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile». *Diálogo Andino*, 47, 27-36.