

SABERES E DIZERES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

BRAND, J. Antonio *

CALDERONI, Valéria. A.M.O. **

Introduzindo o tema

Este artigo objetiva fazer uma leitura dos livros didáticos de história das séries iniciais como artefatos culturais. Ao examinar esses livros buscamos dar visibilidade à presença dos povos indígenas e perturbar as representações e discursos neles contidos. Verificamos, ainda, se e como estes contribuem para alteridade¹ dos alunos indígenas presentes nas escolas públicas de ensino regular. As possíveis leituras que fizemos estão intencionalmente armadas de um “olhar” construído a partir de autores que se aproximam do campo dos estudos culturais.

Buscamos um olhar de estranhamento e desnaturalização para o livro didático de história das séries iniciais, lendo-o como um artefato, portador de estratégias discursivas. Entendemos que o livro didático vem permeado por relações de poder que posicionam e legitimam determinados saberes na escola. Possíveis respostas nos vieram dos questionamentos em torno de questões como: Que entendimento os livros trazem sobre os povos indígenas? Que conhecimentos sobre “outras”, ou diferentes culturas são apresentados nestes livros? Existe uma relação entre os conhecimentos circulantes nos livros didáticos e os dizeres veiculados pelos docentes em sala de aula?

O trabalho está ancorado em Bhabha (2003), Brand (1997), Hall (1997, 2000), Skliar (2003), entre outros, que contribuíram com idéias e conceitos que sustentam a construção teórica deste estudo. São autores que se aproximam do campo teórico dos estudos culturais. Com eles buscamos um “outro” olhar sobre a cultura² e os processos pelos quais,

* Pesquisador e coordenador do Programa Kaiowá/Guarani/ NEPPI - Núcleo Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas/UCDB, professor doutor dos Programas de Doutorado e Mestrado em Educação e Desenvolvimento Local da UCDB - Universidade Católica Dom Bosco. Email: brand@ucdb.br

** Aluna do Mestrado em Educação da UCDB, linha 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena. Bolsista CAPES. Email: lela_13613@yahoo.com.br

¹ Entendemos alteridade, com Silva, (2000, p.16), como sendo “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro”.

² Neste texto entendemos cultura não como aquilo que a humanidade de melhor produziu (conceito Arnoldiano), mas preferimos “falar em culturas, para designar ‘qualquer lugar social’, ‘onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida...’, mas, também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social” (VEIGA NETO, 2004, p.53). Ver, ainda, Hall (1997) e Costa (2003).

através das práticas curriculares, se constroem identidades que posicionam os sujeitos. Buscamos discutir as representações da identidade indígena presentes nos livros selecionados³ e que ancoram as práticas pedagógicas dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

E para tal diálogo buscamos ler os saberes sobre esses povos contidos nos livros didáticos selecionados como um artefato que possui função educativa e que produz e reproduz, no ensino escolar, conhecimentos não neutros, constituindo-se, ainda, como um espaço de entre-lugar da formação identitária, que pode interferir, enquanto constituidor da linguagem, na representação de mundo dos alunos. Com Hall (2000) pensamos que os discursos definem nosso pertencimento e constroem identidades, pois é no interior das representações que definimos o que somos e o que os outros são. Ou seja, não nascemos com uma identidade cultural, mas a definimos e representamos nos discursos.

Isto significa compreender como a identidade indígena foi constituída socialmente, tendo presente que tal constituição se dá a partir de marcas culturais, relações de poder e do momento histórico que as legitimou. Neste sentido, Woodward (2000, p. 17), afirma que:

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Em um intrigante artigo, Hall nos faz refletir sobre o conceito de identidade, argumentando que nossa identidade está atrelada ao sistema de representações, “com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura” (HALL, 2000, p.109), fazendo-nos pensar como os discursos sobre os povos indígenas acabam por definir e marcar as fronteiras de suas identidades. Ao questionar as representações contidas nos livros seguimos, novamente, Hall (2000, p.109), quando nos fala da eficácia discursiva na marcação da identidade. Afirma ele que:

[...] Tem a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

³ Projeto Pitangüá, organizado pela Editora Moderna, 2005, distribuído pelo Plano Nacional do Livro Didático, PNLD, do Ministério da Educação (FNDE), em 2007; e História de Mato Grosso do Sul, de Lori Alice Gressler, Luiza Mello Vasconcelos e Zélia Peres de Souza, 2005, utilizados nessa escola até o ano de 2009.

De acordo com Silva (2003, p.91), a identidade adquire sentido, passa a existir por meio dos sistemas de representação. Ou seja, para o autor, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir a identidade”. E acrescenta que, “questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”. Ou seja, questionar as relações de poder que as produziram. Por isso, consideramos de grande relevância buscar entender as representações, permitindo, assim, rever nossos conceitos de identidade e diferença cultural, compreendendo-os como posicionamentos culturalmente construídos.

Analizamos, neste escrito, os discursos sobre os povos indígenas que circulam nos livros didáticos de história selecionados e que ancoram os fazeres dos docentes. Os livros analisados foram distribuídos em uma escola de ensino fundamental pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, em 2007. E ao lê-los nossa intenção não é avaliar estas obras nem os seus autores, mas problematizar as representações sobre os povos indígenas e as relações de poder contidas nos conteúdos legitimados e transmitidos por esses livros, observando como, silenciosamente e intencionalmente, posicionam os povos indígenas, histórica, social e culturalmente. Buscamos verificar as relações entre os livros didáticos e seus saberes, as políticas curriculares e diretrizes oficiais, como, também, as práticas curriculares na escola e os dizeres dos docentes. Sabemos que estamos nos movimentando em um terreno complexo, apoiados em apenas alguns livros e nos discursos circulantes na escola que investigamos.

A diferença étnica nas referências oficiais

Nesse tópico buscamos revisar como o tema da diferença cultural e da identidade aparece nas referências curriculares oficiais e se os livros didáticos selecionados como fontes para a atividade escolar estão em consonância com as políticas aí explicitadas. Neste ponto, é interessante destacar que o tema da identidade sociocultural e seu reconhecimento encontra-se presente nos documentos curriculares oficiais e chegou às escolas através dos PCNs-Parâmetros Nacionais Curriculares, documentos que pautam a discussão de gênero, cultura, minorias étnicas, políticas afirmativas para estas minorias, entre outras.

A proposta e os princípios que orientam os PCNs apontam para a convivência democrática entre culturas diferentes, tendo como princípio norteador o respeito à diferença, configurando uma proposta educacional pautada no reconhecimento dos direitos do “outro”, a igualdade na diferença e a dignidade humana. Pautam-se no respeito às diferenças, não anulando-as, mas colocando-as como instrumento essencial para a aquisição dos códigos

lingüísticos e simbólicos da cultura ocidentalizada. Entende-se, por isso, que devemos ressignificar a sobreposição dos valores da cultura colonizadora, que pautou nossas práticas pedagógicas, tendo como instrumento de reprodução o currículo escolar.

Os PCNs para a educação básica, documento norteador do currículo escolar, assim explicitam a discussão e os saberes sobre a pluralidade cultural:

O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país não significa renunciar [...] da responsabilidade de construir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (MEC, SEF,1997).

Souza e Fleuri (2003, p.64), afirmam que os PCNs “instituem orientações para se trabalhar com a pluralidade cultural”. Alertam, porém, que “sem uma aprofundada crítica, os agentes educacionais correm o risco de assumir concepções estereotipadas e promover práticas disciplinares, sem conseguir interagir na perspectiva complexa que a proposta de transversalidade pressupõe”.

Entre os objetivos de história para os anos iniciais, os PCNs destacam a capacidade dos alunos em “caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região...” (MEC, 1997, p. 50), porque, além de “terem sido os primeiros habitantes...”, conseguiram manter, até hoje, “formas de relações sociais diferentes das que predominam no Brasil” (idem, p.53). E mais adiante, segue afirmando que a preocupação, nessa abordagem, “é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história” (idem, p. 53).

Lemos, ainda, o documento norteador, produzido pelo MEC, intitulado Indagações sobre o currículo (2007), que em sua parte introdutória ressalta que:

O processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais. Entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre a escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura (Indagações, 2007, p. 6).

As indagações que permeiam todos os tópicos do documento estão mediadas por princípios como:

O direito à formação e ao desenvolvimento humano, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas considerando o conhecimento um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de diversidade”, todos os textos buscam problematizar o direito a cultura, “buscam recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem (Indagações, 2007, p.12).

Cabe ressaltar que o fato de termos nas políticas curriculares oficiais uma proposta que esteja “comprometida com o reconhecimento e a aceitação da diferença e com a diminuição do preconceito”, não basta para que, em seus *fazeres*, os docentes trabalhem a questão da diversidade cultural, com um viés político. Por viés político entendemos a explicitação dos conflitos e das tensões no debate democrático entre os diferentes grupos sociais e das relações de poder que as permeiam. E, acima de tudo, a busca de um diálogo respeitoso na perspectiva intercultural. Garcia Lobo (2002, p. 58) argumenta que:

Embora o entendimento do termo cultura esteja, em nossa sociedade, vinculado à idéia de patrimônio, resultado de um valor universal cristalizado, inúmeras têm sido as discussões e as tentativas oficiais de diversos países de incorporar a diversidade cultural ao currículo. Nas escolas suscita, ainda, leituras e reflexões sobre os princípios norteadores das propostas curriculares oficiais, no caso, o documento Indagações sobre o Currículo.

Os discursos circulantes nos livros didáticos de História

Entendemos que, ao privilegiar determinados discursos nos livros didáticos e silenciar “outros”, acabamos por classificar e hierarquizar os saberes dos grupos cultural, social e historicamente desprestigiados. Nesse texto consideramos relevante marcar que os saberes e as representações que circulam nos livros produzem significados e fixam identidades. Pois, segundo Hall (1997), os significados são produzidos em diversas instâncias e circulam através de distintos processos e práticas. Ou seja, o sujeito/aluno é constantemente “construído” por práticas históricas e sociais de sua cultura.

As indagações foram focadas especificamente nos livros didáticos de história do 3º ao 5º ano, distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático, PNLD, em 2007, na escola investigada. A partir deste critério examinamos dois livros, com o olhar voltado para os discursos neles contidos. As obras que analisamos foram: Projeto Pitaguruá-História (2005) e História de Mato Grosso do Sul (2005)⁴.

Observa-se que a temática indígena está presente nos livros selecionados como fontes e trazem, de alguma forma, saberes dos povos, ou a contribuição dos diversos povos ao presente das cidades ou região. No que se refere aos povos indígenas, o livro Projeto Pitaguruá (2005) reserva a eles uma unidade temática específica e periférica, focada não no reconhecimento da diferença, representada pela presença indígena, mas com um forte viés de folclorização da diversidade. A presença indígena, em poucas seções do livro, aparece na perspectiva da contemplação da diversidade, com ênfase nos rituais, comidas e costumes,

⁴ No quarto ano, o professor não segue somente um livro didático para ancorar suas práticas, razão porque restringimos nossa abordagem a dois livros apenas.

sendo que raras vezes deixa perceber as disputas e os conflitos que marcaram e marcam a relação histórica e atual com esses povos. Mesmo destacando a importância do território e dos recursos naturais para o modo de vida indígena, fazendo, inclusive referência ao conceito guarani de *tekoa* (2005, p. 114), além de eventual referência a conflitos territoriais, estes acabam por aparecer em seção separada, no final do livro, e destinada à discussão da pluralidade cultural⁵.

Na unidade temática em que trata das manifestações culturais das principais cidades do Brasil, em nenhuma delas o Projeto Pitagorá (2005) registra a presença indígena, sendo que em apenas uma dessas cidades, o texto faz referência à presença indígena no ato da sua fundação. Nas outras unidades temáticas, com exceção ao espaço destinado à pluralidade cultural e mesmo quando os índios aparecem no tempo presente, estão sempre colocados em um tempo e práticas sociais e culturais do passado.

No livro História de Mato Grosso do Sul (2005), na grande parte das unidades temáticas, talvez por tratar especificamente da história de Mato Grosso do Sul, os povos indígenas são bem representados, verificando-se, inclusive, um deslocamento do conceito clássico cultura. Ao referir-se às manifestações culturais, os povos indígenas estão bastante presentes. No entanto, ao tratar das manifestações artísticas de MS (2005, p. 142), entendidas como atividades intelectuais, citando, especificamente, as artes plásticas, música e literatura, retorna ao conceito clássico de cultura – como “o melhor que se pensou e disse no mundo” (COSTA, 2003, p. 37). E aí os povos indígenas não estão mais presentes, permitindo subentender que estes não contribuíram e não são portadores de arte, música e pintura. E, nessa constatação, há um consenso nos dois livros analisados. Quando tratam de cultura persiste um pensamento elitista e colonizador e aí os povos indígenas estão, sempre ausentes ou silenciados.

Cabe destacar a ambivalência, apontada por Bhabha (2003), presente nas representações que perpassam as unidades temáticas desses livros. Apesar das tentativas de romper com um saber fragmentado e descontextualizado da vida do outro, no caso, dos povos indígenas, os livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental acabam por reforçar o pensamento hegemônico de cultura e seguem reproduzindo e produzindo saberes sobre o outro a partir desse viés. Encontramos, no entanto, fragmentos que indicam

⁵ No caso do Projeto Pitagorá, 2ª série (2005), em apenas uma das seções se faz referência aos conflitos.

deslocamentos teóricos importantes, avançando para uma desconstrução das representações destacadas⁶.

Santomé (1995, p.172-175) chama a atenção para ao que denomina de *culturas negadas*⁷ no currículo, alertando e problematizando o tratamento dado à diversidade cultural. O risco, segundo o autor, é cairmos em uma proposta de trabalho do tipo *currículos turísticos*, sugerindo algumas atitudes que devemos evitar. Uma das primeiras atitudes a serem evitadas é o que denomina de *trivialização* que, segundo ele (1995), consiste em dar um tratamento banal e/ou superficial aos conhecimentos culturais dos grupos sociais diferentes dos majoritários. Cita, ainda, o que chama de tratamento *souvenir*, ou seja, entre o total de unidades didáticas só se trabalha uma pequena parcela da temática relativa à cultura do outro, ou seja, “[...] só uma pequena parte serve de souvenir dessas culturas diferentes”, que escolhemos, arbitrariamente, para serem estudados.

Uma outra tendência, apontada pelo autor (1995), seria a de *desconectar* a abordagem do outro, reduzindo-a, apenas, a uma determinada disciplina e/ou dia do ano - “O DIA DE..”, sendo que “no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são *silenciadas*...”. Refere-se, ainda, à *estereotipagem*, recorrendo “a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a esses coletivos diferentes”. Tal situação acontece quando recorremos a explicações que, a partir de nossos referenciais e esteriótipos, justificam a situação de marginalidade em que esse outro se encontra.

Finalmente, destaca, ainda, a *tergiversação*, quando o tratamento curricular recorre à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens “dos grupos marginalizados, buscando naturalizar ou enquadrar as situações de opressão”. Abordamos a diversidade na perspectiva da *psicologização* dos problemas raciais e sociais e, dessa forma, nunca prestamos atenção “as verdadeiras relações e estruturas de poder”, como, também, ignoramos “as condições políticas e econômicas”. Para o autor, “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recurso didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p.172).

Os discursos dos docentes

⁶ Ver livro Projeto Pitangá (2005, p. 104, 108, 118).

⁷ Segundo Santomé (1995, p. 161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários – ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”.

Nesse eixo temático procuramos destacar os discursos dos docentes e suas representações sobre os povos indígenas, examinando, ainda, se os dizeres dos livros didáticos ecoam nos discursos dos docentes, reproduzindo práticas colonizadoras na escola. A intenção é convidar o leitor a pensar como os saberes veiculados pelos livros didáticos são representados pelos docentes e como essas produções colaboram e contribuem para a construção da identidade dos alunos indígenas. Destacamos alguns discursos dos docentes, problematizando suas representações dos sujeitos, alunos índios.

Ao ser entrevistado sobre quem seria o índio, como via os povos indígenas e, também, de onde havia “guardado” ou tirado esta fotografia de “ser índio”, o docente Carlos S. (2010)⁸ afirmou que “são pessoas doces, vivem na floresta, andam quase sem roupa, habitam em ocas, furam as orelhas e usam roupas e objetos estranhos. São bem diferentes de nós. Acredito que são bons já que respeitam a natureza”!

Temos a representação do “bom selvagem”, que vive na floresta, em oca e usa pouca roupa. Ao contrário do que esperam os PCNs, a fala desse docente expressa representações que tendem a universalizar e homogeneizar os indígenas como sujeitos, portadores de um modo único de ser. Cabe destacar que os alunos índios com os quais esse docente se confronta, cotidianamente, vem do contexto urbano e nada tem a ver com as representações por ele manifestadas. Verificamos, então, um discurso completamente desconectado desse sujeito histórico presente nas escolas em questão. Prevalece e é reafirmado o exotismo colonial.

Percebemos que o processo civilizatório brasileiro, constituído por uma cultura dominadora e homogeneizadora, segue orientando leituras universalizantes dos povos indígenas, a partir da representação de um índio “bom selvagem”, puro e ligado à natureza, uma construção histórica produzida no âmbito deste modelo cultural. Esta imagem de um “modo pronto de ser índio” se faz presente nos livros e nos dizeres dos docentes, permitindo o silenciamento e a não legitimação da diferença do “outro”. Na mesma perspectiva se situa o discurso da docente Núbia F. (2010), ao afirmar que:

A primeira coisa que vem é a história do Brasil. Desde criança fala-se nos primeiros habitantes do Brasil, os índios. Sempre que falo sobre os índios falo que eles andavam todos nus, com pau enfiado no nariz. Os índios, para mim, são pessoas humildes, carinhosos, criativos, assim que os vejo. E recordando como estudei a cultura indígena,

⁸ Nesta pesquisa os docentes foram identificados pelo primeiro nome dos autores nos quais ancoramos a leitura dos seus discursos, que se aproximam de campo teórico dos estudos culturais e que nos permitem rever nossos próprios discursos.

aprendi em história que os índios eram preguiçosos e por isso teve que trazer os negros escravos e como eles eram e moravam.

Os discursos estereotipados (BHABHA, 2003), sobre os povos indígenas, que seguem perpassando e ecoando nos dizeres dos docentes, fixam os povos indígenas através de atributos naturais e lugares geográficos e temporais específicos. O discurso colonizador persiste ao colocar o índio no passado, mantendo distante a diferença cultural, que nos perturba.

Ao problematizar a diferença cultural nos remetemos ao pensamento de Skliar (2003, p. 35), quando afirma que “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal”. Ou seja, por não darmos conta das diferenças trabalhamos com a norma, o modelo a ser seguido, o desejável e o outro “que surpreende e choca precisa ser nomeado, descrito, caracterizado e aprisionado nesta imagem” (BONIN, 2007, p.28).

Por não darmos conta da perturbação que a diferença produz é que posicionamos os indígenas em um lugar no passado. Os fixamos em lugares geograficamente distantes, estabelecendo fronteiras longínquas para, assim, manter a norma, o certo, o estabelecido. Tornamos o “outro”, em nossas práticas discursivas, um sujeito do passado e, portanto, um invisível no presente.

O discurso escolar, que circula nos livros didáticos colabora, certamente, para a produção da representação dos povos indígenas como sujeitos distantes de nosso tempo e espaço. Parece que é aí que estão ancorados os discursos dos docentes. Bonin (2007, p.189), ao falar das narrativas sobre os povos indígenas, contribui para nossa reflexão quando diz que:

Narrativas são sempre históricas, sempre posicionais, sempre um acontecimento e assim devem ser analisadas, sem sentidos fixos, sem verdades definitivas, sem pontos finais, como práticas nas quais disputam significados diversos. E não há narrativas situadas fora de regimes de verdade, ou que se produzam sem articulação de conjuntos de saberes tidos como válidos em certa cultura, em certo tempo histórico.

Um outro aspecto fundamental observado na análise dessas questões é que o reconhecimento e respeito à diferença entre os povos implica em pensar nas relações assimétricas de poder que posicionam os povos colonizados. Implica, também, em refletir sobre a produção destes discursos nas práticas pedagógicas junto aos estudantes e saberes legitimados nos discursos dos docentes. Por isso, parece importante que os docentes façam uma revisão das “lições” temáticas contidas nos livros didáticos, lendo-as e compreendendo-

as como artefatos culturais, portadores de uma carga de significados, produzidos e reproduzidos em contextos específicos de relações de poder.

Para refletir e aprender a narrar

O presente texto necessita, certamente, de maiores aprofundamentos, em especial porque lidamos com uma temática ambivalente. Como destacamos, os livros analisados se caracterizam mais pelo silenciamento e pela invisibilidade da presença indígena na história e no presente. Quando percebidos, o são de forma secundária, focalizada ou são “colocados” em um tempo e/ou com práticas sociais e culturais do passado.

Além de não atender ao que objetivam os PCNs e o documento Indagações sobre o Currículo, contribuem, certamente, para a legitimação de saberes sobre esses povos produzidos no contexto da colonização. Na análise que fizemos percebe-se que, além da reduzida presença quantitativa da temática indígena no conjunto das unidades que compõem cada uma das obras, há pouca discussão sobre a diferença social e cultural presente em nossa sociedade. Nesse sentido, os livros didáticos não contribuem para problematizar, desvelar e desnaturalizar os preconceitos que circulam no espaço escolar e no seu entorno. Ao omitir-se ou abordar o tema de forma acrítica acabam contribuindo para a reprodução de padrões culturais que reforçam processos de discriminação e reprodução de relações de poder assimétricas e negadoras da identidade e autonomia indígena.

Há pouca reflexão e compreensão do papel do livro didático como legitimador de saberes na escola e a articulação desses saberes com as práticas vivenciadas pelos alunos tidos como diferentes. Com relação à cultura e aos saberes escolares dos livros de história analisados, entendemos que se faz necessário um processo de revisão e deslocamento teórico. Ou, como nos diz Costa (2005 p.203), “é desvencilhar-se da superioridade das certezas”. Não há como ignorar que, como saber escolar, o livro didático, sendo um artefato cultural na escola, acaba tendo um papel importante na transmissão de valores, estereótipos e determinações sociais e culturais. Chamamos a atenção do leitor para as representações, observando como estas silenciam, nomeiam e posicionam os povos indígenas.

Fica a expectativa de termos contribuído para que os docentes reflitam sobre os saberes contidos nos livros didáticos de história, problematizando a sua contribuição na sedimentação das representações sobre os alunos indígenas, que silenciam as identidades e diferenças dos povos colocados como “outros”, no caso, os indígenas.

Referências:

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRAND, Antonio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra**, Tese de doutorado, História da PUC/RS, 1997.

_____. CALDERONI, Valéria A.M.O. A identidade de estudantes indígenas em escolas públicas de Campo Grande: contradições e ambivalências, texto apresentado no 3º **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação** (3º SBECE), 2008, ULBRA, Canoas, RS.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, DF: MEC/SSEF, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese de Doutorado, Educação da UFRGS, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. XI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação. 26 a 29 de maio, 2005 – Goiânia/GO. Publicado em CD Room.

GARCIA, A, LOBO. R. A. **Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola?** Redes Culturais diversidade educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997

_____. Quem precisa da identidade? HALL, Stuart (org). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 158-189.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. HALL, Stuart (org). 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-192.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Riode Janeiro: D&A, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual; SILVA, T. T; HALL, Stuart (org). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.