Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E DIFERENÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA BRASILEIRAS

REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS: OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Marielle de Arruda Ribeiro[1]
Valéria A. M. O. Calderoni[2]

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é problematizar as possíveis representações e estereótipos sobre os povos indígenas contidas no livro didático de História do ensino fundamental, utilizado em escolas públicas de Campo Grande/MS, com recorte no PNLD /2013, 2014 e 2015. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e a análise documental. Através da análise documental busca-se compreender de que forma os povos indígenas de MS aparecem na narrativa histórica da obra analisada, verificando se esta se diferencia ou se aproxima das obras didáticas voltadas ao ensino de História Geral. Ao analisar a fontes documentais, pudemos perceber que apesar de ser uma obra voltada ao ensino de História Regional, o livro didático analisado apresenta em seus capítulos a participação do indígena na construção da história do Brasil, condicionada às ações dos colonizadores. Aproximando-se, assim da narrativa apresentada nas produções voltadas ao estudo da História Geral que exibem os povos indígenas através representações errôneas carregadas de estereótipos, tendo sua participação inexpressiva na construção histórica de nosso país.

Palavras-chave: Representações; estereótipos; povos indígenas; livro didático.

Introdução

Durante séculos a voz dos povos nativos do território brasileiro foi omitida, distorcida e por vezes silenciada na historiografia brasileira. A escrita oficial da história e da construção do país foi forjada pelos vencedores, ou seja, no caso da colonização brasileira, pelos europeus. Desta maneira, a perspectiva eurocêntrica predominou na produção historiográfica e produziu

[1] Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora de História da rede pública de Mato Grosso do Sul, acadêmica regular da Especialização Lato Sensu em Relações étnico-raciais, gênero e diferença no contexto do ensino de História e cultura brasileiras. E-mail: mari_joaopedro@hotmail.com.
[2] Orientadora. Prof.ª Doutora em Educação pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE, da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: lela_13613@yahoo.com.br.

ecos profundos que ainda refletem na produção didática na atualidade. Os discursos[3] sobre os povos indígenas seguem sendo reproduzidos sem muita reflexão.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e a análise documental, ao qual além de problematizar as representações e estereótipos, busca-se verificar se na obra escolhida as narrativas sobre os povos indígenas de MS se diferencia ou se aproxima das obras didáticas voltadas ao ensino de História Geral. Assim, objetiva-se problematizar as possíveis representações e estereótipos sobre os povos indígenas contidas nos livros didáticos de História, do ensino fundamental, utilizados em escolas públicas de Campo Grande/MS, com recorte no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD /2013, 2014 e 2015.

Problematizamos as marcas culturais e coloniais, as relações de poder e o momento histórico que legitimou a história do colonizador, construindo erroneamente representações e estereótipos sobre os povos indígenas no Brasil. Johnson (1997, p.93), afirma que "[...] o estereótipo é uma crença rígida, excessivamente simplificada, não raro exagerada, aplicada tanto a uma categoria inteira de indivíduos como a cada indivíduo na mesma". O estereótipo segundo Bhabha (2013) é a principal estratégia do discurso colonial.

Já a representação neste texto deve ser compreendida ancorada em Woodward (2000, p. 17), segundo a autora:

> 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.

É importante pensar o conceito de representação, porque este permite não só entender que as identidades, neste caso a identidades indígenas são posicionadas por relações de poder. Assim se faz necessário compreender como as representações constroem, posicionam e produzem as identidades e os contextos históricos.

Através da análise documental busca-se compreender de que forma os povos indígenas de MS aparecem na narrativa histórica escrita por Lori Alice Gressler, Luiza Mello Vasconcelos

---

[3] Neste texto usamos a palavra "discurso" não na perspectiva da linguística, na qual a preocupação principal é com a estrutura de linguagem. Ao fazer referência a discursos, a intenção é assinalar uma preocupação não tanto com o que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam (BOVÉ, 1990; apud GORE, 2008, p. 9-10).

e Zélia Peres de Souza Kruger (2011). Analisamos o livro escolhido como fonte, intencionamos como afirmamos, problematizar sobre os discursos contidos sobre os povos indígenas que circulam no livro didático de história selecionado. Ancoramos em Brand e Calderoni (2010) para justificar que:

> [...] 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 (BRAND, CALDERONI 2010, p. 3).

Parece necessário a desconstrução do viés colonialista que ainda predomina na produção didática. É necessário também que a vivência em sala de aula privilegie um olhar de alteridade para com os povos indígenas, respeitando e valorizando suas formas de ser, saber e viver suas culturas e histórias.

O livro didático como importante instrumento na construção do saber escolar, necessita não somente apresentar em seu conteúdo a visão da diversidade e diferença histórico-cultural durante a construção da História do Brasil.

A ideia de sermos um povo miscigenado e diverso, já está entronizada no imaginário do estudante desde a educação infantil. O que se faz urgente especialmente no momento político ao qual o país atravessa, é destacar incansavelmente que não existem hierarquias de contribuição no forjar do processo histórico. Africanos e sua descendência, indígenas e europeus tiveram participação indispensável para que fosse possível ser quem somos enquanto nação, enquanto um povo intercultural nato.

Desta maneira, a discussão suscitada visa fomentar a reflexão de autores pós colonialistas sobre a descolonização da historiografia contida nos livros de História, com destaque as produções de MS, considerando que o contexto é marcado por uma expressiva população indígena. Refletindo sobre a necessidade de construímos a empatia e o respeito a alteridade dos povos indígenas como práticas na socialização do saber escolar que futuramente poderão se refletir em uma sociedade mais equânime e cidadã.

1. Conhecendo os povos indígenas em Mato Grosso do Sul

O Brasil é uma das maiores sociedades com diversidade cultural do mundo, e é nesse contexto histórico, político, social e cultural que Mato Grosso do Sul se insere. De acordo com o último CENSO/IBGE (2010), nosso país conta com um total de 190 milhões de habitantes. Desses, 91 milhões de brasileiros(as) se auto classificam como brancos (47,7%); 15 milhões, como pretos (7,6%); 82 milhões, como pardos (43,1%); 2 milhões como amarelos (1,14%), e 817 mil, como indígenas (0,4%) (IBGE, 2010).

Mato Grosso do Sul, representa o estado que possui a segunda maior população indígena do país, cerca de 73.295 sujeitos distribuídos em nove etnias, conforme Censo Demográfico (IBGE, 2010). Em termos numéricos, os povos indígenas, ocupam apenas 1,7% da área do estado, grande parte em situação de miséria, pela perda territorial, sem condições de garantia dos direitos cidadãos. Justifica-se a relevância de estudarmos, nos aprofundarmos sobre a história e cultura dos povos indígenas, pois em termos numéricos, os povos indígenas representam um percentual significativo e constroem mesmo sem visibilidade a identidade de nosso estado.

Os povos indígenas de MS pertencem às etnias Kaiowá, Guarani, Kadiwéu, Terena, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba. Estando 63% desta população vivendo na área rural (CENSO/IBGE, 2010). Destacando-se numericamente os Guarani e Kaiowá e indígenas da etnia Terena. Os Guarani e Kaiowá possuem uma população de 43 mil pessoas ocupando predominantemente Terras indígenas (TI) em Dourados, Amambaí e Caarapó. Este grupo étnico apresenta expressiva militância na luta por seus direitos. Dentre eles, o reconhecimento pelo Estado, das terras historicamente habitadas por sua etnia. Segundo Brand (2004, p 138-139),

> Os Kaiowá e Guarani ocupavam um amplo território situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai. Agrupavam-se, nesse território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai).

O processo de colonização desse território e o início das atividades da companhia Matte Laranjeira, desmatou extensas áreas ao explorar os ervais, conduziu essa população indígena a se deslocar. O deslocamento e o emprego da mão de obra Kaiowá na cultura ervateira, são transformações trazidas pela narrativa de um projeto desenvolvimentista do estado. Essas

transformações decorrentes do confronto pela demarcação de terras alteraram o modo de viver deste grupo indígena e se desdobraram em problemas como alcoolismo, suicídios e violência.[4]

Os Guató, possuem uma população de 175 pessoas que vivem na Aldeia Uberaba. A terra indígena (TI) se localiza no Pantanal, utilizam-se de canoas como meio de locomoção nos períodos de cheia, são conhecidos como índios canoeiros. Segundo Oliveira (1995), "Ao contrário de outros grupos, o Guató não possui casa-aldeia, mas habitações que podem ser classificadas como abrigos provisórios e casas permanentes, que servem basicamente para abrigar as famílias diante de fatores climáticos, como a chuva" (OLIVEIRA, 1995, p.121).

A carne de jacaré e de peixe, abundante na região, fazem parte da alimentação desse povo, que no período de seca se dedica também à agricultura. Além disso, os Guató apresentam uma particularidade em relação a outros grupos indígenas em sua organização social. Seu povo não vive em um aldeamento, Oliveira (1995) descreve o arranjo deste grupo étnico da seguinte maneira: "Cada família ocupa uma determinada área e locais onde, na maioria das vezes permanecem estabelecidas durante o período de seca e outros onde permanecem durante a cheia" (1996, p.51). O território ocupado pelos Guató é fronteiriço com a Bolívia e considerado estratégico, tal fato fez com que houvesse uma disputa entre os habitantes originais e o Exército Brasileiro, que culminou na "cedência" [5] de parte das terras Guató.

Os indígenas Ofaié, segundo pesquisadores como Dutra (1991), sofreram um intenso processo de desterritorialização. Empurrados pela ocupação do sul do Mato Grosso e pelo início das atividades agropecuárias, foram desaparecendo ao ponto de figurar como extintos nos estudos desenvolvidos pelo antropólogo Darcy Ribeiro ao final da década de 1950.[6] Inicialmente, os Ofaié, conforme Dutra (1991, p.9), "[...] Construíram seus acampamentos à beira dos rios, ocupando uma grande área, que ia do rio Sucuriú até as nascentes do rio Vacaria e Ivinhema, no atual estado do Mato Grosso do Sul".

Os Ofaié, hoje habitam em uma área no município de Brasilândia na qual se estabeleceram a partir de 1997. A aldeia apresenta um conjunto de casas, escola, posto de

---

[4] Segundo dados apresentados pelo Cimi no relatório da violência contra os povos indígenas de 2016, Mato Grosso do Sul, apresentou uma taxa de 18 indígenas vítimas de homicídio por agressão. Destas, 15 pertenciam às etnias Guarani e Kaiowá. Um dos homicídios estava ligado a conflitos fundiários. O relatório cita o alcoolismo e brigas como fatores determinantes para os homicídios.

[5] O uso de aspas na palavra se dá em função de o povo Guató não ter alternativa, fazendo a concessão para evitar sua expulsão do local.

[6] Segundo Ribeiro (1996 [1970] p.266, apud BORGONHA, 2006, p.38) Para Darcy Ribeiro, a categoria "extinto" abarca os grupos que desapareceram "como grupos tribais diferenciados da população brasileira", perdendo língua e cultura próprias.

saúde, armazém, igreja e um pequeno cemitério. Em um segundo lote adquirido em 2002, os indígenas desenvolvem a agricultura, a piscicultura e a criação de gado. Segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena -SISAI, o número de indígenas Ofaié é de 69 pessoas. Na aldeia residem indígenas da etnia guarani e não – índios, pessoas casadas com os Ofaié.

Povos Kinikinau estão presentes nos municípios de Porto Murtinho, Aquidauana, Miranda e Nioaque. Ao todo, 250 indivíduos Kinikinau dividem espaço com outros grupos indígenas de etnia Terena e Kadiwéu que possuem suas próprias terras indígenas- TI. A capacidade de articular alianças com outros grupos indígenas e com os não- índios, foi o que possibilitou a sobrevivência do grupo enquanto etnia.

Encontram-se presentes em nosso estado também os povos Atikum, povos que migraram do estado do Pernambuco ao final da década de 1970. Hoje estabelecidos em Nioaque, esse grupo sofre preconceito por não serem considerados "índios puros". A respeito das origens étnicas dos Atikum, Ulian (2013, p.18) afirma que:

> Falantes apenas da língua portuguesa e em geral de pele negra, os Atikum são provenientes da mistura de grupos de diferentes origens étnicas, entre eles afrodescendentes, de modo que fazem parte dos povos indígenas conhecidos na etnologia como "índios misturados".

De origem boliviana, os Kamba, se estabeleceram em território fronteiriço, em Corumbá a partir de 1945. Segundo Silva (2009), o deslocamento desses povos ocorreu em função da construção da estrada de ferro Brasil/Bolívia. Inicialmente os Kamba faziam parte dos trabalhadores que construíram a ferrovia. Após seu término, em busca de trabalho, o grupo migrou para nosso pais, e, conforme o autor, " Desde que chegaram os Kamba se estabeleceram em áreas periféricas de Corumbá", lutam por seu reconhecimento. Além disso, os Kamba lutam por seu reconhecimento enquanto indígenas desde a década de 1980 (SILVA, 2009, p.158).

Segundo dados do Censo Demográfico/IBGE de 2010, o povo Terena possui uma população de 28.845 mil pessoas espalhadas pelos municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia , Dois irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo.[7] Campo Grande/MS, cidade onde analisamos os livros didáticos escolhidos como fonte possui em sua maioria uma população considerável de Terena, estas constituem a etnia mais integrada no cotidiano urbano

[7] VIEIRA, C.M.N. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul In: URQUIZA, A.H.A. (Org.) Cultura e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. Cap 1, p.

da capital. Os Terena, por serem índios em contexto urbano, muitas vezes são ignorados em sua identidade cultural. Segundo Vieira, "Essa proximidade, muitas vezes leva esses índios a serem considerados "índios civilizados", ou "aculturados" ou "índios urbanos" (2013, p.31).

A etnia Terena ocupa majoritariamente a composição da única aldeia urbana construída de maneira institucional no Brasil, a Marçal de Souza. Na capital, além da aldeia Marçal de Souza, existem mais oito agrupamentos indígenas que não possuem a mesma infraestrutura e que faz com que os índios em contexto urbano vivam em condições precárias. São verdadeiras favelas indígenas que se originaram da invasão de terras públicas por grupos indígenas que se mudaram para Campo Grande em busca de condições de vida mais dignas, o que obviamente não obtiveram.

2. O contexto do ensino de história e cultura indígenas nas legislações brasileiras e nos referencias curriculares oficiais

Nesse tópico buscamos revisar como os temas relacionados à diversidade e diferença cultural no âmbito educacional e ao ensino de história e cultura indígenas, analisando como estas aparecem nas legislações brasileiras e nos referenciais curriculares oficiais, considerando se os livros didáticos selecionados como fonte para a atividade escolar estão em consonância com as legislações educacionais.

A Constituição Federal, promulgada em 1988 e conhecida como constituição cidadã foi um importante marco institucional para a história do país. Após duas décadas de uma ditadura civil-militar instituída no país, a promulgação de uma carta magna que se apresenta norteada por princípios democráticos e inclusivos foi um passo significativo para a evolução da sociedade brasileira. O artigo 210 faz um interessante recorte acerca da regionalidade. O *caput* do artigo 210 assegura que: " Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

A cultura indígena está presente no cotidiano sul-mato-grossense em vários aspectos, seja no tereré nosso de cada dia, em nomes de ruas como Xavantes, Tupiniquins, Tupi, Tupaceretã, Tapajós ou do grande parque urbano que além de homenagear as nações indígenas em seu nome, traz o lindo monumento do guerreiro guaicuru como um dos cartões postais da capital. Para além das contribuições culturais, os povos indígenas desempenharam papel fundamental no desenvolvimento econômico da região. Esses povos combateram em uma luta

de interesses europeus na guerra do Paraguai, trabalharam à exaustão nos ervais da Mate Laranjeira e na construção da malha ferroviária do estado e batalham por seu lugar de fala junto à essa sociedade agrária que ainda predomina no estado. A presença indígena, seus atravessamentos culturais, sua relevante contribuição histórica não pode ser silenciada no tocante aos aspectos regionais.

Os conteúdos a serem estudados nos estabelecimentos de ensino voltados à educação básica estão contidos em documentos que estão em constante modificação para que se atentem às demandas que emergem do contexto sócio - cultural do país. Entre os documentos consultados estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (1996), Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), o Referencial curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

A LDBEN, lei nº 9394/1996, é um elemento norteador para a organização do sistema educacional do país. Resultado de mais de uma década de debates entre professores e intelectuais da área educacional, está impregnada do forte espírito democrático que pairava no Brasil pós-ditadura. A referida lei propõe criar uma sociedade mais tolerante e solidária para com os povos nativos desse país. O parágrafo 3º do Título II da LDBEN/Lei nº 9304/96 apresenta os princípios e fins da Educação Nacional. Elencamos neste estudo, dois incisos que se relacionam com nossa problemática. A LDBEN (1996) institucionaliza: V - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

O ensino de história regional na rede pública de ensino do estado vem no sentido de respeitar a lei, dedicado às disposições gerais sobre a educação básica. O artigo 26 da LDBEN (1996) apresenta a seguinte redação em seu *caput*:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O parágrafo 4º do artigo 26 determina que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, em especial, as matrizes indígena, africana e europeia.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs datam de 1998 e vem complementar a LDBEN (1996) no tocante aos conteúdos específicos de cada disciplina da matriz curricular. Trata-se de um referencial curricular de conteúdos mínimos a serem estudados em todo o

território nacional. Seguindo a tendência neoliberal instituída durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, o documento visava direcionar o sistema de ensino para elevar o padrão de qualidade da educação e atender às demandas do mercado de trabalho.

Dos objetivos comuns a todas as disciplinas apresentados dos PCNs para o ensino fundamental, consideramos relevantes para pensar as problematizações aqui proposta. Segundo o documento precisamos:

> - compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> - conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
> - conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL,1997, p.7).

Dos objetivos gerais para a disciplina história, destacamos os que se relacionam e complementam os objetivos comuns a todas as disciplinas: identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Desde a sua promulgação em 1996, a LDBEN sofreu diversas alterações a fim de ser ajustada às novas demandas oriundas do constante processo de transformação da sociedade brasileira. Neste sentido, vieram a contribuir para o conhecimento e a valorização da cultura e história dos povos africanos e indígenas, constituintes de nossa história, as leis nº 10.639/2003[8]

[8] O Projeto de Lei nº 259/99 foi proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e, pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS). No campo normativo a Lei 10.639/2003 representou um avanço significativo, na medida em que disciplina a Educação das Relações étnico-raciais, por meio das Diretrizes

e nº11.645/2008[9]. Tais leis foram promulgadas durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as leis supracitadas e alteraram a LDBEN (1996) para inserir a história e cultura dos africanos e indígenas no currículo escolar oficial.

A lei nº 11.645/2008, promulgada em março de 2008, alterou a LDBEN (1996) e modificou a redação da lei nº10.639/2003 que inseria a temática da cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino no país, acrescentando a obrigatoriedade à temática indígena no currículo escolar. As alterações se traduziram na redação que alteraram o artigo 26-A, estabelecendo que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim determina:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Leis como essas foram marcos importantes na construção de um currículo escolar mais encaixado a realidade de nossos estudantes. Mecanismos que buscam o resgate de princípios humanistas que deveriam ser regra, não exceção.

Os séculos nos quais as matrizes indígena e africana permaneceram subalternizadas em detrimento da matriz europeia, não serão apagados facilmente, são perceptíveis marcas profundas de nossa colonização. No entanto, as próximas gerações poderão estar conscientes do passado histórico e da contribuição de povos até então silenciados do currículo, da história e do fazer escolar.

A Base Nacional Comum Curricular surge na tentativa de homogeneizar boa parte do currículo na educação básica, normatizando os conteúdos essenciais a serem ensinados nas

---

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais. (DCNERER/2006).

[9] As alterações trazidas pelas Lei nº10.639/2003 e posteriormente a lei nº11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 provocaram uma ruptura na lógica do currículo monocultural, graças ao protagonismo indígena.

instituições de ensino das redes pública e privada em todo o país. Apresentada como uma ferramenta que visa dar início as mudanças necessárias para diminuir as desigualdades percebidas na educação em diferentes regiões do Brasil.

A BNCC apresenta dez competências gerais que o aluno deve desenvolver ao longo da educação básica visando à garantia da aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante ao término desta etapa educacional. Dentre as competências propostas, destacamos as que consideramos pertinentes serem atendidas no processo de criação e produção de uma obra didática, assim estão descritas:

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
>
> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017.p. 9).

O Referencial Curricular/MS contempla os conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada ano. Ao analisar os conteúdos do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino, para o 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do ensino fundamental, encontramos a predominância do conteúdo regional. Entre os conteúdos previstos para o 4º (quarto) ano ao longo dos quatro bimestres estão conteúdos que não deveriam ser abordados sem ressaltar a participação de grupos indígenas. Assim distribuídos: Principais grupos sociais da história do município; Marcos e monumentos históricos do município; O conflito com o Paraguai: causas e consequências; Desenvolvimento econômico, social e político de Mato Grosso do Sul; Etnias indígenas de Mato Grosso do Sul em diferentes tempos; Os conteúdos previstos para o 5º (quinto) ano que consideramos intrínsecos aos povos indígenas; A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio espanhol; A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio português; O início

da colonização - administração colonial; Desenvolvimento da economia brasileira; A Guerra do Paraguai; O trabalho escravo e o trabalho assalariado; A presença dos índios e dos afrodescendentes no Sul de Mato Grosso; A formação do Estado de Mato Grosso do Sul; A História da divisão de Mato Grosso.

3. A análise do livro didático: estereótipos e representações sobre os povos indígenas em MS

Ao pesquisar o estado do conhecimento, analisamos com um levantamento dos resumos de publicações em revistas e periódicos sobre a temática no período de 2012 a 2019 as produções que se referem a análise de livros didáticos. Buscar o estado do conhecimento nos ajuda, pois, "Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos" (PARAÍSO, 2012, p.35).

Analisamos os discursos contidos no livro didático, entendendo que ao pesquisa-lo este nos formam, posicionam os sujeitos, como bem afirma Paraíso (2012):

> Sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar "como os discursos se tornaram verdadeiros", quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados (2012, p.28).

Na realização da pesquisa de caráter qualitativo, utilizamos como procedimento metodológico a análise documental, a escolha metodológica se deu por entender que "nenhuma linguagem é neutra" (SILVEIRA, 2002, p.20), ou seja, o livro é uma poderosa forma de constituir o sujeito (neste caso, os povos indígenas) e posiciona-lo na sociedade.

Nesse texto, as análises partem especificamente dos livros didáticos do 5º ano, distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático, PNLD 2013,2014,2015. Justifica-se a escolha da coleção analisada por ter sua aprovação novamente pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2017, que encontra-se sendo utilizada, e por se tratar de uma coleção que segue sendo utilizada em escolas públicas do município de Campo Grande - MS.

Para a escolha do livro didático a ser utilizado nas escolas, é elaborado o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Posteriormente, cada escola

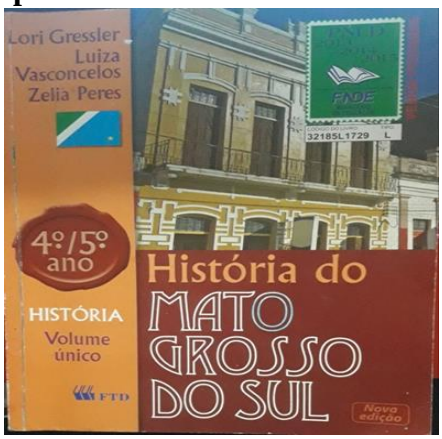
escolhe dentre os livros constantes no Guia, o livro que se encontra mais articulado ao seu currículo, parte fundamental de seu PPP - Projeto Político Pedagógico. A partir deste critério examinamos o livro - História do Mato Grosso do Sul, analisando os discursos neles contidos, armados pelos conceitos de representações, estereótipos e diferença colonial.

No guia de livros didáticos do PNLD 2013 que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, a resenha da obra analisada pode ser encontrada na parte dedicada aos livros didáticos regionais. Destacamos dois trechos que dialogam com a problematização que levantamos neste artigo. Assim orienta:

> O livro trata da História do estado do Mato Grosso do Sul. Sua abordagem permite ao aluno compreender sua própria vivência e estabelecer relações com as formas de viver em sociedade. Ele traz uma História intercalada, retratando episódios da História do estado ao mesmo tempo que aborda o processo histórico nacional, ou um aspecto mais global (p.255).

Neste ponto, é interessante destacar que na obra que analisamos, refletimos algumas questões que nos inquietou devido à forma como a questão indígena foi tratada ao longo dos capítulos. Para análise do livro escolhido como fonte, potencializaremos situações pontuais de visibilidade ou não dos povos indígenas, a fim de verificar em que medida ocorre outros deslocamentos que retratam a presença dos povos indígenas nos artefatos escolhidos como fonte

Foto 1: Capa da obra analisada



Fonte: Livro didático História do Mato Grosso do Sul, Editora FTD (2011).

A obra didática analisada apresenta de maneira fragmentada e superficial a participação dos indígenas nos fatos descritos. O livro esta organizado em 15 capítulos que foram distribuídos ao longo de 160 páginas. Ao problematizar o conteúdo didático ao longo das 160 páginas analisadas, e se resolvêssemos compilar todo o conteúdo que trata da presença indígena, seu contexto histórico, sua cultura e protagonismo, o faríamos em no máximo 20 páginas,

número este, que só seria atingido se fossem inclusas, as imagens. Percebemos que o tratamento dado pode ser descrito como souvenir (SANTOMÉ, 1995).

Santomé (1995, p.172-175) em Culturas Negadas no Currículo, alerta-nos para não cairmos em uma proposta de trabalho do tipo currículos turísticos, o autor nos chama atenção para a trivialização que, segundo ele consiste em dar um tratamento banal e/ou superficial aos conhecimentos culturais dos grupos sociais diferentes dos majoritários (1995). Outra reflexão afirmada pelo autor é a abordagem 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 para compor as ementas curriculares, como bem pudemos observar na abordagem do livro analisado.

As autoras do livro escolhido como fonte de nossas reflexões buscam fazer um deslocamento epistêmico no sentido de apresentar a história dos povos indígenas, no entanto, a folclorização da história e cultura indígenas são recorrentes no livro didático analisado e o tratamento superficial e aligeirado como é observado na obra. Essa distorção pode influenciar negativamente no processo de construção da significação do indígena no imaginário desses estudantes. O fato de se encontram predominantemente na faixa etária entre 9 (nove) e 12(doze) anos quando cursam os anos para as quais a obra é destinada, traz preocupação em relação a como a construção do conceito de alteridade desses povos pode ser entendida de forma errônea.

Há uma alternância de papéis que o indígena representa ao longo da obra. Em alguns momentos retratado como dono inicial desta terra, um guerreiro resistente e forte, em outros como vítima perseguida e indefesa. Qualquer das nuances apresentadas, acaba por colocar os indígenas como subalternos e dependentes dos não-indígenas.

Os povos indígenas por diversas vezes aparecem ou desaparecem da trama histórica descrita em função do suposto protagonismo do homem europeu. Como podemos observar nas narrativas das autoras do livro investigado:

> Há pelo menos 5 mil anos que a aprendizagem do cultivo de plantas, a domesticação de animais e as condições do solo e clima favoreceram o desenvolvimento de diversos grupos étnicos que ocuparam o território do atual estado de Mato Grosso do Sul (p.15).
>
> Os indígenas resistiram como puderam à ocupação europeia, mas o resultado foi o quase extermínio da população nativa. A miscigenação, de certa forma, também contribuiu para isso. Muitos brasileiros são descendentes de indígenas que se uniram a pessoas de outras etnias através do casamento e não se consideram índios (p.17).

O estado do Mato Grosso do Sul, segundo dados estatísticos anteriormente apresentados em nossa análise, possui em sua composição demográfica o segundo maior índice de indígenas do país, assim, falar de vivências em sociedade em um estado como o nosso, omitindo importantes aspectos histórico-culturais de nossas nações indígenas, é negligenciar a formação social sul-mato-grossense como um todo.

Na análise contida no Guia PNLD, o livro das autoras Lori Alice Gressler, Luiza Mello Vasconcelos e Zelia Peres de Souza Kruger assim é descrito:

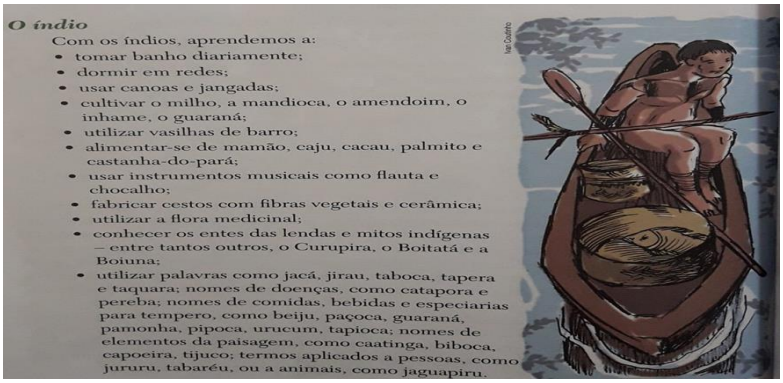
> O livro preocupa-se com a valorização das diferenças e da diversidade cultural. Apresenta situações em que trata das contribuições de vários povos para a formação do estado e promove sua imagem positivamente. O tratamento das questões indígenas respeita sua heterogeneidade e traz problemáticas relativas à sua situação nos tempos atuais. Quanto à História africana e afro-brasileira, essa encontra menos espaço na obra (p.255).

Entretanto, o único momento no qual a contribuição do "índio" é valorizada na obra analisada se refere aos usos e costumes herdados por diferentes grupos étnicos que formam o povo brasileiro, ressaltando a miscigenação. Na análise do livro, podemos perceber que a contribuição dos povos indígenas assim é apresentada pelas autoras:

> A população brasileira, assim como a de Mato Grosso do Sul, foi formada ela fusão de três grandes grupos étnico: os índios, os brancos e os negros. A mistura desses povos ocorreu por meio de interação de suas culturas. Por essa razão dizemos que o povo brasileiro é miscigenado (p.134).

Após essa introdução, o "índio" (denominação das autoras) tem apresentadas suas contribuições na formação da cultura brasileira ao longo de 11 (onze) tópicos. Ao lado do texto, como podemos observar abaixo mais uma vez a figura folclórica do indígena (re) aparece.

Foto 2: Influências Culturais - usos e costumes



Fonte: Livro didático História do Mato Grosso do Sul, Editora FTD (2011).

Os povos indígenas no território brasileiro ainda hoje são representados, por estereótipos constituídos no período colonial, ou seja, diante de um projeto de dominação totalmente excludente, estes povos vem desde os tempos da colonização sendo apresentados por discursos eurocêntricos que impossibilitavam toda e qualquer relação de respeito a alteridade.

Já os saberes culturais indígenas são expostos em alguns momentos na abordagem do livro, mas em frases soltas que acabam conectadas ao conteúdo exposto.

Foto 3: Indígenas do povo Kaiowá participam de uma refeição comunitária

Fonte: Livro didático História do Mato Grosso do Sul, Editora FTD (2011).

No capítulo 11- O desenvolvimento da pecuária em Mato Grosso do Sul, no tópico "A expansão da criação de gado" é introduzido com a seguinte sentença: É "**bem provável**[10] que os índios Guaicuru, após o contato com os espanhóis, tenham sido os primeiros criadores de gado na região do atual Mato Grosso do Sul (p.109). " Logo em seguida as autoras discorrem sobre o início da atividade pecuária, o transporte, a organização da comitiva e entretanto, não fazem nenhuma outra menção aos indígenas no capítulo (p.110-114). Essa abordagem permeia todo o conteúdo.

Na sessão "fique sabendo" de outros dois capítulos são apresentadas as lendas da mandioca (p.21) e da erva-mate (p.101). Entretanto, as autoras ao abordar o assunto da erva mate, não problematizam a retirada pelo governo das terras indígenas para que essas fossem doadas a Companhia Mate Laranjeira, colocando-os em espaços que confinados e alterando todo seu modo tradicional indígena.

São como curiosidades que se relacionam ao assunto estudado no capítulo, tratamento este dado de forma superficial, comenta-se rapidamente pelo viés cultural, as autoras não abordam a temática contextualizando o momento histórico e que esta se produziu, nem abordam a contemporaneidade a luta pela retomada das terras indígenas em benefício dos não indígenas que vieram explorar suas terras e que acabaram colocando-os em uma situação de

[10] Grifos nossos.

desterritorialização. Outras informações que se relacionam aos indígenas e são abordadas nas sessões: Capítulo 3- O sonho das descobertas. Um fragmento da carta de pero Vaz de Caminha com duas imagens de indígenas no passado e no presente (p.27); Capítulo 4- A Colonização da América. Fragmento de texto no qual Bartolomeu de Las Casas denuncia a violência e a exploração indígenas na América espanhola (p.34); Capítulo 5- A ocupação de Mato Grosso do Sul: o domínio espanhol. Relato do padre jesuíta Antonio Vieira sobre a violência dos colonizadores para com os indígenas (p.49); Capítulo 8- A região do atual estado do Mato Grosso do Sul e a Guerra do Paraguai. Breve texto sobre a participação de mulheres, crianças escravos e indígenas na guerra do Paraguai (p.84); Capítulo 14- Nossa gente, nossa cultura. Tópicos sobre a influência indígena na cultura brasileira e sul-mato-grossense. Dois parágrafos sobre o uso da rede como sendo um costume indígena (p.134-135)

Reafirmamos o tratamento superficial com a qual são tratadas as questões que envolvem a presença e a cultura indígena, ressaltamos a vigência e o reforço do tratamento subalterno dos tempos coloniais.

No decorrer da análise, observamos que as autoras abordam a construção da estrada Noroeste do Brasil (p.127-128) no capítulo que trata da evolução nos transportes no estado. No entanto, a mão de obra indígena empregada para trazer o progresso de construção foi silenciada. Da mesma maneira, no tocante a Guerra do Paraguai, os povos indígenas só são lembrados para remeter a questão das terras indígenas oferecidas como recompensa aos Kadiwéu por sua contribuição, observa-se novamente o protagonismo dos indígenas sendo silenciado, ignorado na construção histórica de nosso estado.

A riqueza de detalhes com a qual são destrinchados alguns conteúdos não é equivalente nas vezes que o indígena (des)aparece nas páginas. As autoras, aparentemente tentam fazer a inclusão dos povos indígenas na obra, mas, este deslocamento não se dá no campo político, não se dá de forma igualitária, acabando por mantê-los apenas como coadjuvantes de nossa história, e por fragmentar e reafirmar o lugar colonial a que estes povos, por uma relação de poder foram colocados.

Calderoni (2016) nos convida a rever as marcas históricas herdadas de nossa colonização, que marcaram as identidades indígenas com representações e estereótipos. Afirma a autora:

> Para que um olhar "outro" sobre os povos indígenas seja construído é preciso problematizar como são e/ou foram construídas historicamente as representações e/ou apropriações estereotipadas que geram tantos

> preconceitos sobre as populações indígenas no Brasil. Esse índio conectado ao passado, ou quando muito com alguma presença pouco significativa na formação da colônia e na constituição do "povo brasileiro" é uma estratégia colonizadora que se mantem viva, como afirmamos, pela colonialidade (CALDERONI, 2016, p. 14).

Problematizar os discursos sobre os povos indígenas contidos nos livros didáticos pode nos levar a rever as marcas de nossa colonização, como também a construir uma outra relação entre os povos indígenas e não indígenas.

Considerações finais

O presente texto necessita, certamente, de maiores aprofundamentos, em especial porque lidamos com uma temática que precisa ser problematizada pelos professores, pois se trata de uma abordagem relevante no ensino de História, especialmente de um país colonizado como o Brasil.

Parece-nos que as autoras da obra didática analisada tiveram a preocupação em contemplar os conteúdos do referencial para a história regional do Mato Grosso do Sul. No entanto, a maneira com a qual esses conteúdos foram apresentados na obra, permanece sobre a égide da historiografia colonial, que não condiz com a grandeza e a diversidade das nações indígenas no fazer histórico.

A forma descontextualizada em que os povos indígenas são abordados na obra, traduz no uso de termos equivocados ou ausências que ignora o processo histórico de lutas dessa etnia para ocupar seu território e conquistar espaços antes inacessíveis. Também vem no bojo de um processo histórico que traz consigo narrativas carregadas de representações e estereótipos. Lembrando que estereótipo, segundo Bhabha (2013) é a principal estratégia do discurso colonial.

O indígena no passado colonizado é inserido em vários momentos da narrativa histórica, ao passo que a presença indígena na contemporaneidade, seu protagonismo apresentado na obra analisada encontra-se desconectado das questões fundiárias e territoriais tão emergentes em nosso estado.

A folclorização aos que os povos indígenas são abordados evidencia-se por meio das imagens que apresentam esses povos sempre, pintados e vestidos segundo a visão apresentada pelo colonizador e inscrita na construção de uma narrativa oficial, o protagonismo indígena não

é apresentado. Os povos indígenas não são abordados no tempo presente, esta forma de olhar para as questões indígenas necessita ser descolonizada, sobretudo, na produção didática que contribui para formação do sujeito (estudante).

Como destacamos, o livro analisado se caracteriza em boa parte de sua obra pela a transmissão de representações e formação de estereótipos relacionados aos povos indígenas, ou seja, persistem no livro didático de História escolhido como fonte, os discursos colonizadores. As representações e estereótipos presentes na obra analisada produzem valores e estabelecem diferenças, e estas por interpretações errôneas ainda posicionam os povos indígenas a uma condição subalterna que pouco se distância das obras didáticas voltadas ao ensino de História Geral que dá um tratamento superficial e que apresenta as questões indígenas sempre carregadas de representações e estereótipos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/BHABHA-Homi.pdf. Acesso em 5 de maio de 2019.

BRAND, Antônio Jacó. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS**. Tellus, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 137-150, 2004.

BRAND, Antônio. Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Saberes e dizeres sobre os povos indígenas nos livros didáticos**. In: Simposio Internacional de História, 2010, Três Lagoas/MS. As muitas (in)dependências das Américas: dois séculos de História. Três Lagoas, MS: UFMS - Campus de Três Lagoas, 2010. v. 1.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 5 de maio 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB). Acesso em 5 de maio 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).Hist**ória. Ensino Fundamental. terceiro e quarto ciclos..Brasília:MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 29 de abril 2019.

_____. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história. – Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica**, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/guia_pnld_2013_historia.pdf. Acesso em 29 de abril 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 29 de abril 2019.

BORGONHA, Mirtes Cristiane. **História e Etnografia Ofayé:** Estudo sobre um grupo indígena do Centro-Oeste brasileiro. Dissertação de Mestrado em Antropologia, UFSC, 2006.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas**. Módulo V, Editora UFMS, 2016a.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. **Ofaié, o povo do mel**. Campo Grande - MS: CIMI-MS, 1991.

_____. **O território Ofaié: pelos caminhos da história.** Campo Grande - MS: FCMS/Life Editora, 2011.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação**. Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.2012. Disponível em : https://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html. Acesso em 12 de maio 2019.

GORE, Jennifer. M Foucault e Educação: **Fascinantes Desafios**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello; KRUGER, Zelia Peres de Souza. **História do Mato Grosso do Sul**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar,1997. MANN, Peter H. Métodos de Investigação Sociológica. 3ª edição: Rio de Janeiro: Ed. Zahar,1975.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Os argonautas Guató:** aportes para o conhecimento dos assentamentos e da subsistência dos grupos que se estabeleceram nas áreas inundáveis do Pantanal Matogrossense. (Dissertação de Mestrado em História/Arqueologia). Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, PUCRGS, Porto Alegre, 1995.

_____, **Guató - Argonautas do Pantanal**. In: Coleção Arqueologia *2*. Porto Alegre: EDIPUCRS,1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v.34, n 122, p. 46-56, 2012.

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, Giovani José da. **A presença Camba-Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia (1938-1987):** identidades, migrações e práticas culturais (Tese de Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, UFG, Goiânia, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Texto e diferenças**. In: Leitura em revista 03. Ano 02, p. 19-22. Janeiro-Junho, 2002.

ULIAN, Gabriel. "**Eu ando em Terra Alheia, procurando a minha Aldeia":** Territorialização dos Atikum em Mato Grosso do Sul (Dissertação de Mestrado em Antropologia). Programa de pós-Graduação em Antropologia, UFGD, Dourados, 2013.

VIEIRA, C.M.N. **Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul** In: URQUIZA, A.H.A. (Org.) Cultura e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Ed.UFMS, 2013.