



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



ERICK DE BRITO SAMPAIO

**AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PERSPECTIVA
DOS LIVROS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NO INTERIOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DE MANAUS - AMAZONAS**

HUMAITÁ – AM

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



ERICK DE BRITO SAMPAIO

AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA PERSPECTIVA
DOS LIVROS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NO INTERIOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DE MANAUS - AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - PPGECH/UFAM como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves

Linha de Pesquisa 1: Ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ/AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- S192r Sampaio, Erick de Brito
As representações da história e cultura indígena na perspectiva dos livros de história utilizados no interior das escolas públicas estaduais de Manaus - Amazonas / Erick de Brito Sampaio. - 2025.
188 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Rozane Alonso Alves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2025.
1. Currículo. 2. Livro didático. 3. Povos indígenas. 4. Descolonização. 5. Ensino de História. I. Alves, Rozane Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-

ERICK DE BRITO SAMPAIO

**AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA
PERSPECTIVA DOS LIVROS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NO INTERIOR DAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MANAUS - AMAZONAS**

Aprovado em 08 de Dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dra. Rozane Alonso Alves
(orientadora e Presidente)

Prof.(a) Dra. Eulina leite Nogueira
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dra. Iara Tatiana Bonin
(Membro Externo – PUC/RS)

Prof.(a) Dra. Marlene Schussler Dalroz
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dr. José Vicente de Aguiar
(Suplente Externo – PPGED/UEA)

*Dedico os frutos deste trabalho aos meus pais,
Janecy e Luiz Carlos, que, ao longo da minha
história de vida, em vários momentos, apesar de
todas as dificuldades, realizaram vários
sacrifícios para que eu pudesse sempre ter o
estudo como prioridade. Vocês me ensinaram que
valores são inegociáveis e dia após dia me deram
exemplos de como agir com retidão e a lutar
para conquistar os objetivos. Também dedico às
pessoas que me apoiaram, incentivaram e
ajudaram quando precisei me dedicar à
realização desta jornada de sonhos que foi o
mestrado.*

AGRADECIMENTOS

Não há outra forma de começar a citar e agradecer as figuras fundamentais no processo de desenvolvimento do meu mestrado que não seja citando a minha família. A vocês devo muito mais que apoio e preocupação, durante esta etapa da minha trajetória, devo tudo o que conquistei e me tornei.

Eternamente serei grato aos membros do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Humanidades pelo acolhimento, oportunidade e tratamento humano, imprescindíveis para a materialização de um sonho que, por momentos, julguei muito distante.

Agradeço aos docentes, sempre ouvintes e atenciosos, em especial à minha orientadora, Profa. Dr^a Rozane Alonso Alves, cujos ensinamentos contribuíram inequivocamente para a superação dos obstáculos, ainda mais para quem precisou conciliar o desenvolvimento acadêmico com a rotina diária da docência. Ingressar neste programa significou abraçar uma oportunidade e abrir mão de muitas coisas para a concretização deste objetivo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram, meu sincero e profundo sentimento gratidão.

LISTA DE SIGLAS

AM – Estado do Amazonas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

C.F/88 – Constituição Federal de 1988

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 (pandemia de doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2)

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FTD – Editora FTD

FUNAI Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Lei 10.639/2003 – Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (ensino de história e cultura afro-brasileira).

Lei 11.645/2008 – Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (inclui obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos).

M/C – “Modernidade/Colonialidade”, conceito que atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano (Ballestrin, 2013).

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGCEH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUCAM – Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre Representação dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História (1999–2025).....	84
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Representação dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História (2013–2021) na BDTD/IBICT.....	93
Quadro 3 – Produção Acadêmica sobre os povos indígenas do PPGCEH/UFAM (2018-2025)	97

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1 – A sociedade Colonial brasileira	102
IMAGEM 2 – A ação missionária e a catequese indígena	103
IMAGEM 4 - Descrição da América antes da chegada europeia, reforçando a ideia de exotismo.	105
IMAGEM 3 – A sociedade açucareira e a elite econômica.....	105
IMAGEM 5 – Ritual indígena do povo Xavante.....	110
IMAGEM 6 - Representação de Rondon e indígenas em expedição: uma análise crítica das relações de poder e representação, com foco na construção histórica da imagem do "civilizador" e do "selvagem".....	114
IMAGEM 7 - Mário Juruna, o primeiro indígena deputado federal.	118
IMAGEM 8 - Mulher da etnia Mbya fazendo pintura corporal em uma criança, em Maricá-RJ.	152
IMAGEM 9 - ARQUEÓLOGOS ESCAVANDO URNAS FUNERÁRIAS NA ILHA DO MARAJÓ-PA, EM 2004.	153
IMAGEM 10 - Indígenas Kikuro participando do ritual Quarup.....	155
IMAGEM 11- Representação dos indígenas na visão de Debret	156
IMAGEM 12- Mário Juruna fazendo discurso Câmara Federal- 1986	157
IMAGEM 13 - Diversidade de povos indígenas do Brasil.....	158
IMAGEM 14 - Produção de Farinha pelos povos indígenas.....	159
IMAGEM 15 - Astecas e a defesa de Tenochtitlán contra os conquistadores espanhóis.....	161
IMAGEM 16 – A idealização e a representação real indígena no Brasil.....	162
IMAGEM 17- Rondon e os Indígenas no Parque do Xingú-1987	163
IMAGEM 18- As lutas pelas conquistas de direitos dos povos indígenas.....	164

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de Pesquisa Ensino das Ciências Humanas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH. Tem como objetivo geral *analisar, tendo como pressuposto o campo dos estudos pós-críticos em educação, as representações da história e cultura indígena nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II, utilizados no contexto das Escolas Estaduais de Manaus, no Estado do Amazonas, problematizando discursos hegemônicos e explorando as possibilidades de desconstrução de narrativas coloniais, bem como de valorização de epistemologias indígenas*. Os objetivos específicos buscam: *a) Mapear as representações dos povos indígenas nos livros didáticos, utilizando ferramentas teóricas pós-críticas (como os estudos decoloniais e os Estudos Culturais) para identificar regimes de verdade, silenciamentos e estratégias de naturalização de hierarquias culturais; e b) Discutir, como os discursos presentes nos materiais didáticos reforçam e/ou subvertem noções essencialistas sobre histórica, identidade, epistemologia e modos de ser indígena, considerando a multiplicidade de vozes e saberes dos povos indígenas amazônicos*. Através de uma abordagem qualitativa e da análise documental, a pesquisa examina como as narrativas visuais e textuais presentes nos livros didáticos subalternizam e invisibilizam a agência indígena e reforçam uma perspectiva eurocêntrica da história. O estudo destaca a urgência de descolonizar o currículo escolar, promovendo uma educação intercultural que valorize as múltiplas vozes e saberes dos povos originários. Argumenta-se que a superação de tais representações distorcidas é fundamental para a construção de uma sociedade descolonizada, onde a interculturalidade seja reconhecida e respeitada. A dissertação propõe reflexões sobre o papel do livro didático na formação de identidades e na perpetuação de desigualdades, apontando caminhos para uma prática pedagógica transformadora e engajada com a descolonização do pensamento.

Palavras-chave: Currículo. Livro didático. Povos indígenas. Descolonização. Ensino de História

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Teaching of Human Sciences research line within the Graduate Program in Teaching Sciences and Humanities (PPGECH). Its general objective, based on the field of post-critical studies in education, is to analyze the representations of Indigenous history and culture in History textbooks for Elementary School II, used in the context of State Schools in Manaus, Amazonas State. This analyzes hegemonic discourses and explores the possibilities of deconstructing colonial narratives, as well as valuing Indigenous epistemologies. The specific objectives seek to: a) Map the representations of Indigenous peoples in textbooks, using post-critical theoretical tools (such as decolonial studies and Cultural Studies) to identify regimes of truth, silencing, and strategies for naturalizing cultural hierarchies; and b) Discuss how the discourses present in teaching materials reinforce and/or subvert essentialist notions about Indigenous history, identity, epistemology, and ways of being, considering the multiplicity of voices and knowledge of Indigenous peoples in the Amazon. Through a qualitative approach and documentary analysis, the research examines how the visual and textual narratives present in textbooks subordinate and invisibilize Indigenous agency and reinforce a Eurocentric perspective on history. The study highlights the urgency of decolonizing the school curriculum, promoting an intercultural education that values the multiple voices and knowledge of Indigenous peoples. It argues that overcoming such distorted representations is fundamental to building a more just and equitable society, where cultural diversity is recognized and respected. The dissertation proposes critical reflections on the role of textbooks in the formation of identities and the perpetuation of inequalities, pointing to paths for a transformative pedagogical practice engaged in the decolonization of thought.

Keywords: Curriculum. Textbook. Indigenous peoples. Decolonization. History teaching

SUMÁRIO

DOS INTERESSES PELA TEMÁTICA AO TORNAR-SE PESQUISADOR NA/DA HISTÓRIA	12
SEÇÃO 1.....	29
ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	29
1.1 Abordagem da pesquisa pós-crítica em Educação	29
1.2 Dos procedimentos e instrumentos para a produção dos dados	45
1.3 Apresentando as coletâneas dos livros de Ensino de História e o ensino de História nas Escolas Estaduais de Manaus, Amazonas.	53
SEÇÃO II	61
O ENSINO DE HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E O SILENCIAMENTO DO CURRÍCULO.....	61
2.1 Decolonialidade como caminho subversivo	61
2.2 Do Movimento indígena à lei 11.645/2008	63
2.3 Ausências e silenciamentos do/no currículo de história	66
2.4 PNLD e a BNCC na construção do estudo das populações indígenas e o ensino de história no contexto dos livros didáticos	73
2.5 Análise Bibliométrica dos Estudos sobre a Representação dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História (2010–2025).....	83
SEÇÃO III.....	101
OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A CULTURA E HISTÓRIA INDÍGENA	101
3.1 Experiências e silenciamentos do Ensino da Cultura Indígena Brasileira nos livros didáticos.....	101
3.2 Pedagogias possíveis presentes no livro didático	111
3.3 Os povos indígenas e a representação das identidades produzidas nos livros didáticos ...	120
PALAVRAS FINAIS	171
REFERÊNCIAS	181

PALAVRAS INICIAIS:
DOS INTERESSES PELA TEMÁTICA AO TORNAR-SE PESQUISADOR NA/DA
HISTÓRIA

A presente dissertação parte dos tensionamentos produzidos tendo como foco as obras didáticas selecionadas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com ênfase naquelas voltadas para o ensino de História. A escolha dos materiais a serem examinados não foi aleatória, mas ancorada nas minhas relações enquanto professor de História atuante em escolas públicas de Manaus, Amazonas, e no uso dos livros didáticos como um dos poucos recursos de leitura disponíveis nas instituições em que atuei e atuo há mais de uma década. Nesse sentido, foram selecionadas duas coleções: *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. (edição de 2024, FTD) e a coleção intitulada *Superação: História* de Charles Chiba e Caroline Minorelli, da editora Moderna (edição de 2024). Ambas oferecem perspectivas de abordagem histórica e, sobretudo, diferentes formas de representação dos povos indígenas, foco central deste trabalho.

A obra de Alfredo Boulos Júnior., amplamente adotada pelas escolas de Manaus, foi escolhida por razões que envolvem tanto a experiência profissional quanto a relevância empírica. Desde 2011, quando lecionava no Colégio Fametro, o autor desta pesquisa já utilizava a coleção *História, Sociedade e Cidadania* em sala de aula. Tal familiaridade proporcionou uma leitura que busca/buscou dimensionar o trabalho docente de historiador em relação às narrativas produzidas no livro e integradas a sala de aula. Observando suas reformulações ao longo das últimas edições até a versão 2024, o que reforça o interesse em perceber como a abordagem aos povos indígenas foi sendo (re) elaborada nessa trajetória editorial (Boulos Júnior., 2024).

Por outro lado, a escolha da coleção de Charles Chiba e Caroline Minorelli se deu justamente pela ausência de familiaridade, em função de ser um material didático com o qual não havia, enquanto professor, atuado em sala de aula, posterior ao meu ingresso no PPGECH em 2023. Trata-se de uma obra nova, que entrou no circuito do PNLD recentemente e que, na cidade de Manaus, foi escolhida por um número significativamente menor de escolas: apenas quatro, frente a trinta e uma que optaram pela obra de Boulo Júnior. A decisão de incluir esta coleção no escopo da pesquisa se relaciona ao desejo de perceber como essas obras (já utilizadas no caso da História Sociedade e Cidadania e apresentadas recentemente às escolas de Manaus como a coletânea Superação: História) assim como outra proposta pedagógica e historiográfica, representam os povos indígenas, especialmente considerando sua menor circulação no ambiente educacional manauara (Chiba; Minorelli, 2024).

Esse critério, de olhar para uma obra consolidada e amplamente utilizada e outra nova e pouco adotada, tem a intenção de problematizar as dinâmicas de seleção no PNLD, refletindo sobre como fatores como tradição editorial, marketing, formação docente e perfil das escolas influenciam as escolhas pedagógicas. A discrepância nos dados — 31 escolas para a obra de Boulo Jr. e 4 para a de Chiba e Minorelli — evidencia a hegemonia de determinadas narrativas históricas no contexto educacional local, o que se desdobra em implicações relevantes para a forma como os estudantes aprendem sobre a história indígena (FNDE, 2023)¹.

A seleção das coleções busca, além de considerar as percepções que dimensionam a escolha do material em relação ao olhar e às narrativas presentes nele, tensionar os discursos colonizatórios que permeiam o material em tela e assim direcionam versões da história.

Além disso, essa escolha dialoga com a exigência legal de abordagem da temática indígena no currículo escolar, conforme previsto pela Lei 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ao examinar como as duas coleções abordam a temática indígena — tanto em termos de conteúdo quanto de linguagem, ilustração e proposta pedagógica —, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre os limites e as possibilidades dos livros didáticos como instrumentos de construção de uma educação mais plural.

Assim, o ponto de partida é duplo: por um lado, a familiaridade de longa data com a coleção de Alfredo Boulo Júnior., e por outro, a novidade representada pela obra de Charles Chiba e Caroline Minorelli. Ambas se tornam objeto de análise não apenas por suas características internas, mas também pela forma como foram recebidas (ou não) pelas escolas de Manaus. Nesse sentido, a análise busca compreender como os livros didáticos operam como mecanismos pedagógicos que podem tanto subverter as relações colonialistas e eurocentradas quanto reforçar discursos e narrativas coloniais — ao contar, a seu modo, a memória histórica —, reforçando, assim, os processos de subalternização por meio das narrativas hegemônicas construídas sobre os povos indígenas na história do Brasil.

A escolha por investigar as representações da história e da cultura indígena nos livros didáticos de História utilizados nas escolas públicas estaduais de Manaus não emerge de uma inquietação meramente circunstancial ou casual. Trata-se do amadurecimento de um percurso formativo comprometido em rasurar os silêncios, apagamentos e distorções que ainda persistem

¹ Os dados referentes ao processo de escolha dos livros didáticos foram retirados das informações disponíveis no site do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2023 – Relatórios de Adesão de Obras Didáticas**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Neste endereço é possível identificar as coleções que participaram do processo de escolha e identificar as escolhidas pelas escolas públicas situadas na localização em que a pesquisa se concentrou.

nos processos de ensino-aprendizagem da História, especialmente no que tange às populações indígenas e às suas múltiplas formas de existência, subversão e produção de conhecimento.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), ingressei por entender que o estudo aprofundado sobre a relação entre o livro didático, o ensino e o processo de subalternização e/ou subversão dos modos de ser dos povos indígenas, especialmente do Amazonas — região à qual estou vinculada —, é necessário para auxiliar minhas práticas pedagógicas contextualizadas.

Pesquisar os modos como o passado é narrado e legitimado nas práticas escolares é elemento central para o meu ingresso neste PPG, enquanto pesquisador e historiador comprometido com a reflexão crítica sobre o ensino de História. Sabemos, como lembra Walter Mignolo (2003), que a colonialidade do saber se manifesta justamente na imposição de uma racionalidade eurocentrada, a qual define o que é conhecimento legítimo e apaga outras formas de epistemologias — como as dos povos originários.

Os livros didáticos, nesse sentido, operam como potentes dispositivos de poder que não apenas *transmitem* conteúdos, mas também produzem e legitimam determinadas visões de mundo. Essa lógica colonialista se expressa na própria estrutura dos livros didáticos, que selecionam e organizam os saberes de forma hierarquizada, silenciando experiências e epistemologias consideradas marginais. Assim, o livro didático não é apenas um suporte pedagógico, mas um instrumento que contribui para a manutenção das estruturas de poder, ao silenciar e subalternizar sujeitos, culturas e narrar diversidades como passado distanciado do presente. Dessa forma, torna-se imprescindível questionar criticamente seus conteúdos, a fim de desvelar os mecanismos de exclusão e propor alternativas mais plurais e representativas.

Meu interesse pela temática nasce, assim, da percepção de que o ensino de História, longe de ser uma prática neutra ou desinteressada, está imerso em disputas de memória, representação e poder. A forma como os povos indígenas são apresentados nos materiais didáticos contribui para o processo de subalternização de suas cosmologias, ancestralidades, importância histórica e modos de ser.

Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), o mundo moderno é estruturado sob a hegemonia de uma “epistemologia do Norte”, que universaliza os saberes produzidos em contextos ocidentais, eurocentrados e coloniais, ao mesmo tempo em que inferioriza, deslegitima ou invisibiliza os conhecimentos oriundos do Sul global. Essa monocultura do saber não apenas impõe uma hierarquia epistêmica, mas também sustenta formas de exclusão e silenciamento de grupos historicamente subalternizados como os povos indígenas.

Para romper com essa lógica, o autor propõe a construção de uma “ecologia de saberes”, um paradigma que reconhece a pluralidade epistemológica do mundo e a necessidade de um diálogo horizontal entre os diversos sistemas de conhecimento. Nesse contexto, valorizar as epistemologias indígenas e suas cosmologias não é apenas um gesto de reconhecimento cultural, mas um ato político e epistêmico de subversão frente ao epistemicídio promovido pelo colonialismo. Essa perspectiva convida à reconfiguração dos currículos escolares e à revisão dos materiais didáticos, de modo a incorporar os saberes indígenas como formas válidas e contemporâneas de produção de conhecimento.

Assumir-se como pesquisador na e da História, neste contexto, implica posicionar-se criticamente diante dos consensos historiográficos, dos currículos oficiais e das políticas editoriais que orientam o ensino da disciplina nas escolas. Significa mobilizar a análise histórica como instrumento de denúncia das ausências fabricadas (Santos, 2010) e como prática pedagógica de reconstrução de memórias silenciadas. Sendo assim, o trabalho do historiador envolve uma constante negociação entre as vozes do passado e as demandas do presente, mantendo um compromisso ético com a pluralidade e com a justiça cognitiva.

Essa dissertação, portanto, não pretende apenas descrever o tratamento dado à temática indígena nos livros didáticos, mas tensionar a representação, os discursos textuais e imagéticos que transitam nas coletâneas selecionadas, dialogando com as narrativas presentes e buscando olhar novos caminhos que possibilitem aos estudantes aproximações com e sobre a história e cultura indígena como parte constitutiva da história nacional. A Lei 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecem importantes marcos legais para esse debate, mas sua efetiva implementação depende de uma mudança de paradigma que ultrapasse o reconhecimento formal e avance para a valorização concreta das histórias, culturas e saberes dos povos originários.

É com esse espírito investigativo que tenho me colocado como pesquisador da História: movido pelo compromisso ético e político de contribuir para uma educação que seja, de fato, decolonial. Meu olhar está na percepção de que o ensino de História deve tensionar as narrativas hegemônicas e apresentar diálogos com memórias silenciadas, saberes marginalizados e identidades historicamente subalternizadas.

Ao reconhecer as múltiplas vozes que compõem o tecido vivo da história e da diversidade cultural brasileira, especialmente as dos povos indígenas, reafirmo meu compromisso, desenvolvido durante minha graduação, com o conhecimento histórico e vivo, como instrumento de emancipação, justiça social e construção de futuros mais equitativos. A pesquisa histórica,

nesse sentido, deixa de ser um exercício neutro e torna-se uma prática insurgente, capaz de tensionar estruturas de poder e de revelar outras formas de existir, conhecer e ensinar.

Durante muito tempo, os povos indígenas permaneceram ausentes ou foram representados de forma distorcida nas narrativas oficiais da História ensinada nas escolas brasileiras. Reduzidos a personagens secundários, muitas vezes retratados como exóticos, estáticos ou derrotados pelo suposto avanço da civilização ocidental, sua presença foi confinada ao passado, negando sua contemporaneidade e agência histórica. Essa invisibilidade, longe de ser acidental, constitui-se como parte de um projeto sistemático de construção de uma memória nacional homogênea e excludente, que silencia a diversidade étnica e cultural que funda o Brasil.

Desde o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a políticas de catequização, subalternização e apagamento cultural, processos que se perpetuaram ao longo da história republicana por meio de discursos escolarizados que legitimam a superioridade da matriz eurocêntrica. Como destaca Aníbal Quijano (2005), essa lógica está ancorada na colonialidade do poder, que articula a dominação econômica com a hierarquização racial e epistêmica dos saberes. Assim, o silenciamento dos povos originários nas práticas escolares não é apenas uma omissão didática por meio de materiais didáticos (como tenho buscado apresentar na seção III desta dissertação), mas um projeto e também mecanismo de subalternidade que precisa ser confrontado por meio do debate pedagógico.

Esse processo tem se efetivado no currículo escolar, nos livros didáticos e na formação de professores e professoras, refletindo uma perspectiva eurocêntrica da História, pautada por uma racionalidade moderna que naturalizou a inferiorização das populações originárias. Como nos alerta Walter Mignolo (2003), a colonialidade do saber é uma das expressões da dominação que se sustenta não apenas pela força, mas pela imposição de uma epistemologia que nega outras formas de conhecimento, especialmente aquelas oriundas dos povos colonizados.

O questionamento a essa tradição historiográfica, excludente e homogenizadora, ganha força especialmente a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelos movimentos indígenas, pela renovação das ciências sociais e pelas lutas por direitos nos marcos da redemocratização brasileira. A Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico ao reconhecer os indígenas como sujeitos de direitos originários sobre suas terras, culturas e modos de vida. No campo da educação, a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB) e, posteriormente, das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, consolidaram a exigência de que o ensino de História valorizasse as contribuições indígenas e afro-brasileiras, promovendo o respeito à diversidade e o combate ao racismo estrutural. No entanto, a simples existência de legislação não garante sua efetividade,

sobretudo quando os materiais didáticos e a formação docente continuam ancorados em paradigmas ultrapassados.

É nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora com limitações, aponta caminhos importantes ao propor uma abordagem transversal e multicultural para a História, enfatizando a pluralidade de sujeitos históricos. A BNCC reconhece os povos indígenas não como elementos marginais do passado, mas como agentes históricos, produtores de conhecimento e participantes ativos na construção do Brasil. Ainda assim, há uma persistente tendência a tratar os indígenas em categorias fixas – como “guardiões da natureza” ou “primeiros habitantes” –, o que, embora bem-intencionado, pode reforçar visões estereotipadas e impedir o reconhecimento das dinâmicas sociais, políticas e culturais que caracterizam essas populações na contemporaneidade.

Dessa forma, é preciso discutir e repensar as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História, especialmente no interior das escolas públicas do Amazonas, onde a presença indígena não é apenas conteúdo, mas realidade vivida. É preciso romper com a dicotomia entre “indígena real” e “indígena do livro”, combatendo a tendência de generalização e apagamento das identidades específicas em nome de uma suposta indianidade abstrata. A valorização da história indígena deve considerar as múltiplas temporalidades, deslocamentos e reinvenções desses povos, não como figuras que pertencem a um passado remoto, mas como sujeitos que continuam a lutar, ensinar e afirmar sua existência no presente.

Portanto, refletir sobre as representações da história e cultura indígena nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Manaus não é apenas um exercício acadêmico, mas um compromisso ético e político. Trata-se de disputar os sentidos da História, de questionar as versões hegemônicas e de abrir espaço para que outras vozes – historicamente silenciadas – possam ser ouvidas, reconhecidas e respeitadas. Afinal, o silêncio não é apenas a ausência de palavras, mas a presença de estruturas que determinam quem pode falar o que pode ser dito e como será lembrado.

A escolha desta temática emergiu da constatação, ao longo de mais de 13 (treze) anos de atuação como docente na educação básica, de uma recorrente invisibilização das histórias, culturas e epistemologias indígenas nos livros didáticos de História adotados pelas redes públicas de ensino. Tal invisibilidade não se limita à ausência de conteúdo, mas manifesta-se por meio de representações estereotipadas, anacrônicas e reducionistas, que relegam os povos indígenas a papéis marginais na construção do Brasil, reforçando uma lógica colonial ainda presente nas estruturas escolares.

Esse incômodo cotidiano no exercício da docência, ao longo desses anos de atuação em escolas públicas, onde sou servidor estatutário desde 2016, e em uma escola privada, na qual atuei de 2013 a 2024, na cidade de Manaus, suscitou a necessidade de compreender os mecanismos que sustentam tais apagamentos e suas implicações para o processo formativo dos estudantes. Nesse sentido, o ingresso no mestrado representa não apenas a continuidade de minha formação profissional, mas também uma busca por ferramentas teóricas e metodológicas que me permitam investigar, com rigor, os modos pelos quais o conhecimento histórico é construído, transmitido e naturalizado no contexto escolar.

Mais do que uma etapa na carreira acadêmica, essa pesquisa representa um compromisso ético e político com a descolonização dos saberes e com a valorização da pluralidade de vozes na narrativa histórica. É, portanto, um movimento de retorno à sala de aula com um olhar mais atento, mais preparado e mais sensível às epistemologias indígenas, assumindo a escola como espaço de disputa de memórias, representações e identidades.

Esse incômodo pedagógico se intensificou à medida que mesmo após a promulgação da Constituição de 1988, marco que reconhece os direitos originários dos povos indígenas, as políticas educacionais seguiram operando sob lógicas coloniais que ainda reproduzem hierarquias entre saberes e sujeitos históricos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), embora avance na defesa de uma educação plural e democrática, demorou a ser efetivamente tensionada pelas demandas de uma educação antirracista e decolonial.

Foi apenas com a promulgação das Leis 10.639/03 e, sobretudo, da 11.645/08, que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas passou a constar de maneira mais explícita na legislação. No entanto, mesmo com essas conquistas legais, observa-se, na prática escolar, a permanência de lacunas curriculares e simbólicas, muitas vezes reforçadas pelos próprios materiais didáticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora traga em seu texto orientações para o respeito à diversidade e ao protagonismo dos povos originários, ainda carece de diretrizes efetivas para romper com os modelos narrativos hegemônicos e para garantir a centralidade das epistemologias indígenas na construção do conhecimento escolar.

Assim, esta dissertação constitui-se como um gesto de subversão epistêmica e política frente às estruturas curriculares que historicamente invisibilizaram os povos indígenas. Mais do que uma produção acadêmica voltada para a obtenção de um título, este trabalho busca contribuir de forma efetiva para a formação docente, incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas, comprometidas com a superação dos silêncios e distorções que ainda marcam o ensino da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras.

Tais silêncios não são casuais nem são produzidos por estruturas de poder que organizam a produção e a circulação do conhecimento, determinando quem pode falar, o que pode ser dito e de que forma será lembrado. Nesse sentido, abordar os livros didáticos como objetos de análise implica compreender o currículo como um campo de disputa simbólica, onde se travam embates entre projetos distintos de sociedade, memória e identidade.

A justiça curricular, segundo Walter Kohan (2000), implica repensar o currículo não apenas como conteúdo, mas também como espaço de constituição de subjetividades, no qual o conhecimento escolar pode tanto reproduzir hierarquias coloniais quanto servir como instrumento de emancipação. Por isso, reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos plenos, com protagonismo nas narrativas escolares, não é apenas uma questão pedagógica, mas também ética e política.

Nesse processo de construção, as disciplinas de Epistemologia e Seminário de Pesquisa Avançada e as orientações produzidas ao longo do trabalho desempenharam um papel importante nos modos como venho refletindo sobre a construção desta dissertação. As discussões desenvolvidas, os artigos analisados e os debates realizados proporcionaram não apenas um suporte teórico, mas também um ambiente intelectual propício ao confronto com os paradigmas dominantes. Dentro dessas experiências formativas, os estudos decoloniais e culturais emergiram como ferramentas para problematizar os dispositivos de poder nos materiais didáticos e nas estruturas escolares.

Autores como Catherine Walsh (2009) e Aníbal Quijano (2005) foram fundamentais para compreender a colonialidade do saber como um padrão de poder que ainda opera na esfera educacional, perpetuando epistemologias eurocentradas em detrimento das cosmologias indígenas. Pensar a escola como um espaço de enunciação contra-hegemônica exige, portanto, deslocar o olhar para as margens, desnaturalizar as narrativas dominantes e abrir-se à pluralidade epistêmica e ao conhecimento ancestral.

Dessa forma, esta dissertação articula-se com um movimento mais amplo de reconfiguração do campo educacional, inserindo-se nas lutas por uma escola intercultural e comprometida com a construção de um conhecimento mais justo e representativo da diversidade cultural e histórica do Brasil. Ao propor uma análise das representações da história e cultura indígena nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas estaduais de Manaus, este trabalho também busca provocar o debate sobre os caminhos da descolonização curricular e pedagógica no contexto amazônico.

Assim, o objetivo central desta dissertação é analisar, tendo como pressuposto o campo dos estudos pós-críticos em educação, as representações da história e cultura indígena nos livros

didáticos de História do Ensino Fundamental II, utilizados no contexto das Escolas Estaduais de Manaus, no Estado do Amazonas, problematizando discursos hegemônicos e explorando as possibilidades de desconstrução de narrativas coloniais, bem como de valorização de epistemologias indígenas. Os objetivos específicos buscam: a) Mapear as representações dos povos indígenas nos livros didáticos, utilizando ferramentas teóricas pós-críticas (como os estudos decoloniais e os Estudos Culturais) para identificar regimes de verdade, silenciamentos e estratégias de naturalização de hierarquias culturais; e b) Discutir, como os discursos presentes nos materiais didáticos reforçam e/ou subvertem noções essencialistas sobre histórica, identidade, epistemologia e modos de ser indígena, considerando a multiplicidade de vozes e saberes dos povos indígenas amazônicos.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica ancorada nos debates produzidos no campo da pesquisa pós-crítica em Educação, tenho me inspirado na decolonialidade, olhando para os conceitos que transitam nas questões sobre desestabilizar e problematizar as narrativas historicamente cristalizadas sob uma ótica eurocêntrica e colonial, que ainda persistem como estruturas normativas no ensino da História. Tais representações, muitas vezes estigmatizadas ou romantizadas, contribuem para a invisibilização das trajetórias e epistemologias dos povos originários, reproduzindo silenciamentos que alimentam uma memória histórica excludente e hegemônica.

O campo dos Estudos Culturais tem me auxiliado a pensar as discussões sobre identidade, cultura e representação, além de possibilitar a fluidez na negociação entre a História, o Ensino e a Educação como campos de estudo e pesquisa. O trabalho também se debruça sobre as transformações normativas introduzidas pelas políticas educacionais brasileiras contemporâneas – com destaque para a promulgação da Lei nº 11.645/2008 e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – investigando de que modo esses marcos legais têm (re)configurado a inserção dos saberes indígenas no currículo escolar.

Vou buscando compreender se tais dispositivos legais efetivamente provocaram rupturas com a lógica colonial do ensino ou se foram incorporados de forma superficial, mantendo, sob nova roupagem, as antigas práticas de exclusão e subalternização. Nesse sentido, a análise dos livros didáticos torna-se estratégica para identificar os limites, possibilidades e contradições da construção de um ensino de História mais plural, crítico e comprometido com a valorização das múltiplas vozes que compõem a experiência histórica brasileira.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que a historiografia ensinada nas escolas não é neutra nem desinteressada: ela está inserida em um campo de disputas simbólicas e políticas, onde se definem quais memórias são legitimadas e quais são relegadas ao

esquecimento. Os livros didáticos, nesse sentido, operam como instrumentos de mediação entre o saber histórico produzido nas academias e sua apropriação pelos estudantes no cotidiano escolar. Como artefatos culturais e pedagógicos, eles carregam consigo concepções de mundo, projetos de nação e interpretações ideológicas que refletem interesses diversos. Quando se trata da representação dos povos indígenas, esse aspecto se torna ainda mais sensível, uma vez que, ao longo de séculos, a história desses povos foi narrada sob a ótica dos colonizadores, marcada por apagamentos, distorções e exotizações.

A proposta desta pesquisa alinha-se aos pressupostos da teoria decolonial e do campo dos Estudos Culturais. Junto à decolonialidade, busco olhar para debates que denunciam a colonialidade do saber, do poder e do ser como dimensões persistentes do colonialismo moderno. Essa perspectiva teórica, desenvolvida a partir de pensadores como Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2003; 2010) e Catherine Walsh (2000; 2013), permite questionar os fundamentos epistemológicos da historiografia tradicional, centrada em paradigmas eurocêntricos e universalistas. Por meio da subversão da matriz colonial de poder, a abordagem decolonial oferece ferramentas para repensar o lugar dos povos indígenas na produção e na difusão do conhecimento histórico, propondo uma reorientação ética e epistêmica no campo educacional.

Junto aos Estudos Culturais, busco perceber os modos como as identidades indígenas são produzidas no interior das narrativas apresentadas nas coletâneas. Assim, tensiono os modos de ser, presentes ou não, nas escritas e ilustrações que compõem os livros didáticos analisados.

É inspirado nesses campos teóricos e metodológicos que tenho buscado investigar como a presença indígena é construída – ou desconstruída – nos livros didáticos de História atualmente em uso. A análise se insere, portanto, em um debate mais amplo sobre o papel do ensino da História como artefato cultural. Afinal, ensinar História não se resume a transmitir datas, nomes e eventos, mas a auxiliar os estudantes a perceber como os modos de produção de sujeitos são negociados, silenciados e subalternizados na e pela História. Nesse debate, é fundamental possibilitar que esses e essas estudantes tenham instrumentos capazes de dialogar com a interculturalidade étnica que compõe, neste caso, a sociedade brasileira. Em especial, no contexto amazônico, onde a presença indígena é estruturante e atual, torna-se ainda mais urgente refletir sobre a forma como esses povos são representados no espaço escolar.

Desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008, o Estado brasileiro assumiu, ao menos no plano normativo, o compromisso de incluir, de forma obrigatória, a história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares. Trata-se de uma conquista significativa dos movimentos sociais e de intelectuais comprometidos com a justiça histórica. No entanto, a mera existência da

legislação não garante sua efetiva implementação. A transposição desses princípios legais para os materiais didáticos e para a prática pedagógica ainda encontra obstáculos diversos, como a formação precária dos professores, a resistência ideológica de setores conservadores e a carência de recursos didáticos produzidos a partir de epistemologias indígenas.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, também figura como um marco relevante, por definir os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos nas etapas da Educação Básica. A BNCC incorpora, em seu texto, diretrizes para o ensino da diversidade étnico-racial, reconhecendo a importância de valorizar a pluralidade cultural do Brasil. Contudo, ao mesmo tempo em que apresenta avanços retóricos, a BNCC tem sido criticada por adotar uma abordagem tecnicista e fragmentada, que por vezes, dilui ou esvazia o sentido político de lutas históricas, como a dos povos indígenas por reconhecimento e autodeterminação. Assim, esta dissertação procura tensionar essas contradições, examinando como tais documentos normativos impactam concretamente a representação indígena nos livros didáticos adotados em Manaus.

Ao longo da análise serão examinados as coleções mais utilizados na rede pública estadual, com ênfase nas coleções *Superação: História* (Chiba; Minorelli, 2024) e *História, Sociedade e Cidadania* (Boulos Júnior., 2024), adotadas em Manaus. A investigação buscará identificar, de forma sistemática, os modos como os povos indígenas são representados: se como agentes históricos autônomos ou como personagens passivos do passado; se como sujeitos contemporâneos ou como remanescentes congelados no tempo; se a diversidade étnica e cultural é contemplada ou apagada em prol de uma visão homogênea e idealizada. Serão consideradas, ainda, as imagens, os textos iconográficos, as atividades pedagógicas propostas e os recortes temporais privilegiados pelas obras.

Dessa forma, esta dissertação se propõe não apenas a mapear e criticar as lacunas e distorções presentes nos livros didáticos, mas também a contribuir para o fortalecimento de uma educação histórica comprometida com a justiça social.

A pesquisa está organizada em três seções principais, cada uma delas abordando aspectos que vão sendo articulados entre si em relação à temática abordada nesta dissertação, sendo: Seção I – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa, Seção II – O Ensino de História dos Povos Indígenas e o Silenciamento Curricular e Seção III – Os Livros Didáticos de História e a Representação da Cultura Indígena.

Na Seção I – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa, são sistematizados os referenciais que sustentam a pesquisa. A partir da perspectiva decolonial, propõe-se uma leitura crítica dos discursos historiográficos e educacionais hegemônicos, problematizando a

naturalização da modernidade como sinônimo de progresso e da Europa como centro epistêmico universal (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009). Dialoga-se também com o campo dos Estudos Culturais (Hall, 2005) ao olhar para a produção das identidades presentes nos livros analisados.

O trabalho dialoga com as abordagens pós-críticas em educação, estabelecendo uma articulação entre as epistemologias do Sul e a rasura do currículo escolar tradicional. Autores como Michel Foucault (2008) auxiliam na reflexão sobre as relações de poder que operam na construção dos livros didáticos. Hall (2005) contribui para o debate acerca dos modos como as identidades são representadas e dos elementos conceituais que negociam os modos de ser dos povos indígenas. Boaventura de Sousa Santos (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) ajudam a compreender o currículo como um espaço de disputa por representações, identidades e poder. As abordagens pós-críticas, portanto, oferecem ferramentas para desconstruir as narrativas escolares normativas e pensar práticas pedagógicas mais plurais, dialógicas e emancipadoras.

A pesquisa também propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2024), compreendidos não apenas como políticas de inclusão, mas também como campos de tensão e disputa. Embora tenham incorporado a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas (Lei 11.645/2008), essas políticas ainda enfrentam resistências, lacunas formativas e abordagens superficiais nos conteúdos escolares (Candau, 2012; Macedo, 2019).

Do ponto de vista metodológico, a investigação adota uma abordagem qualitativa e documental, ancorada na proposta de Fernando González Rey (2005), para quem os materiais didáticos e documentos curriculares devem ser compreendidos como textos culturais imersos em processos históricos e relações de poder. Segundo o autor, esses materiais não são meros repositórios de informações, mas dispositivos discursivos que constroem e orientam significados, modelando subjetividades e legitimando determinadas visões de mundo em detrimento de outras. Assim, os documentos educacionais devem ser lidos como práticas culturais intencionais, atravessadas por disputas simbólicas que refletem projetos políticos e epistemológicos em curso na sociedade.

González Rey (2005) enfatiza que todo material pedagógico apresenta elementos sobre quem tem o poder de falar, quem é autorizado a ser representado, e de que forma essas representações ocorrem. A análise documental, portanto, não se restringe à identificação de conteúdos, mas exige uma escuta das vozes que emergem — e das que são silenciadas — nesses textos. O autor (2005) propõe que se observe a articulação entre o dito e o não dito, a construção dos sujeitos pedagógicos, os enquadramentos curriculares e as ausências significativas,

compreendendo o livro didático como uma prática discursiva que produz efeitos de verdade no campo escolar.

Essa perspectiva amplia o escopo da análise qualitativa ao considerar os documentos como arenas de disputa, nas quais diferentes projetos educativos se confrontam, tornando possível evidenciar as ambivalências e polissemias que operam na constituição do conhecimento escolar. Nesse sentido, o método proposto por González Rey (2005) permite à pesquisa tensionar as naturalizações do currículo, questionar as hierarquias epistêmicas estabelecidas e investigar os modos pelos quais os discursos textuais e imagéticos sobre os povos indígenas são produzidos, ocultados ou reconfigurados nas páginas dos livros didáticos.

Serão analisadas, nesse contexto, as coleções *Superação: História* (Minorelli; Chiba, 2024) e *História, Sociedade e Cidadania* (Boulos Júnior., 2024), utilizadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública estadual do Amazonas. A escolha dos livros justifica-se pela ampla adoção dessas obras por meio do PNLD e pela sua influência na prática docente em História.

O corpus será examinado a partir de quatro dimensões conceituais presentes nos livros didáticos correspondentes às coletâneas selecionadas, sendo elas: agência histórica (Rüsen, 2001), que será abordada na Seção I desta dissertação, articulando o debate com a historiografia e a epistemologia inseridas no campo da História; identidade/diferença (Hall, 2003), buscando perceber como os modos de ser dos povos indígenas são representados nos livros de História analisados; temporalidades indígenas (Kopenawa; Albert, 2015), considerando o discurso colonialista de linearidade do tempo e da vida dos povos indígenas nas coletâneas; e epistemicídio (Santos, 2010), com o objetivo de avaliar como as narrativas históricas indígenas são representadas nos conteúdos, verificando se reforçam preconceitos ou contribuem para uma pedagogia descolonizadora.

A noção de identidade/diferença, discutida por Stuart Hall (2003), contribui para questionar representações subalternizadas das culturas indígenas. Hall (2003) propõe que as identidades culturais são construídas historicamente e atravessadas por relações de poder, de modo que é fundamental examinar se os livros didáticos reconhecem a pluralidade de povos indígenas, suas cosmologias, línguas e modos de ser, ou se reforçam uma imagem única e estereotipada.

A categoria de temporalidade indígena, elaborada por Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), introduz um tensionamento à linearidade do tempo ocidental, defendendo que os povos indígenas vivenciam o tempo de maneira relacional, ancestral e espiritual. A análise textual procurará identificar se os materiais didáticos respeitam essa concepção de tempo ou se

continuam presos a uma cronologia evolucionista que posiciona os indígenas em um passado distante, congelado e desatualizado.

A ideia de epistemicídio, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2007), refere-se à destruição sistemática dos saberes subalternizados, especialmente os indígenas e africanos, pelas formas hegemônicas de conhecimento moderno. Avaliar os livros didáticos sob essa ótica implica indagar se os conhecimentos indígenas são reconhecidos como legítimos e contemporâneos ou se são ignorados, inferiorizados ou subsumidos à ciência ocidental. O objetivo, portanto, é identificar como as narrativas históricas indígenas são representadas nos conteúdos, avaliando se ocorrem silenciamentos ou contribuições para uma pedagogia plural e decolonizadora.

A articulação entre o conteúdo dos livros didáticos, as diretrizes legais e o contexto educacional da cidade de Manaus possibilitam uma reflexão sobre os alcances e limites da representação indígena no ensino de História, especialmente em uma região marcada pela diversidade étnica e cultural como a região Amazônica.

Já na Seção II – O Ensino de História dos Povos Indígenas e o Silenciamento Curricular, propomos uma análise das formas pelas quais os currículos escolares e os discursos historiográficos tradicionais têm contribuído para a sistemática invisibilização e distorção da história dos povos indígenas no Brasil. Sustentado por autores como Walter Mignolo, Catherine Walsh e Aníbal Quijano, o debate se ancora na contestação à colonialidade do saber, conceito que denuncia a imposição histórica de um modelo eurocêntrico de conhecimento como norma universal. Tal modelo reduziu os saberes indígenas à condição de “não-saber” ou “folclore”, apagando sua legitimidade epistêmica e subalternizando suas formas de existência e importância.

Essa lógica colonialista, ainda amplamente presente nos currículos e livros didáticos, reforça representações estereotipadas e excludentes, nas quais os povos indígenas aparecem como “primitivos”, “selvagens” ou “resíduos do passado”. A narrativa histórica, ao ser estruturada sob os paradigmas da modernidade ocidental, tende a retratar os indígenas como sujeitos estáticos, sem agência ou protagonismo histórico, restringindo sua existência a um tempo anterior à chegada dos europeus e, com isso, negando sua presença ativa, política e cultural no mundo contemporâneo.

O silenciamento curricular, portanto, não deve ser entendido como um equívoco pontual ou uma falha ocasional, mas como um mecanismo estruturado de poder simbólico, que opera na constituição das subjetividades e das memórias sociais. Como afirma Catherine Walsh (2009), a colonialidade não é apenas uma herança do passado, mas uma lógica persistente que continua a moldar as práticas educacionais, políticas e epistemológicas do presente. Assim, o currículo

escolar torna-se um espaço de disputa, onde se (re)produzem identidades, pertencimentos e exclusões.

Esse apagamento se torna ainda mais problemático em contextos como o da Amazônia, onde a presença indígena é demograficamente expressiva e culturalmente fundamental. A negação da história e das vozes desses povos no espaço escolar contribui para a deslegitimação de suas lutas contemporâneas e para o fortalecimento de preconceitos históricos arraigados na sociedade. A ausência de uma abordagem plural da história indígena compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o papel da escola na promoção da diversidade, da justiça social e da democracia.

Frente a esse cenário, a promulgação da Lei 11.645/2008 e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam esforços importantes — embora ainda insuficientes — de enfrentamento à monocultura curricular. A inclusão obrigatória da história e cultura dos povos indígenas nos currículos de todas as etapas da educação básica configura um avanço legal e político que reconhece o direito desses povos à memória, à identidade e à presença ativa nos processos educativos.

Dessa forma, o desafio não se resume a incluir conteúdos indígenas no currículo, mas sim a descolonizar as estruturas do saber escolar, reconstruindo o ensino de História a partir de epistemologias plurais que reconheçam e valorizem a complexidade dos povos indígenas em suas múltiplas temporalidades e territorialidades. Isso implica, como defendem os estudos decoloniais, uma dialogar de forma mais profunda do próprio conceito de conhecimento, rompendo com hierarquias coloniais que ainda permeiam o campo educacional.

Na Seção III – Os Livros Didáticos de História e a Representação da Cultura Indígena, realiza-se uma análise decolonial de duas coleções de livros didáticos mais utilizados nas escolas públicas de Manaus: *Superação: História* (Chiba; Minorelli, 2024) e *História, Sociedade e Cidadania* (Boulos Júnior., 2024), adotados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo é compreender de que forma essas obras abordam a história e a cultura dos povos indígenas, especialmente após as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Os livros de Minorelli e Chiba (2024), embora incluam alguns capítulos voltados à presença indígena, tendem a apresentar os povos originários com base em uma visão essencializada, reforçando uma identidade estática e vinculada ao passado pré-colonial. Muitas imagens reforçam o exotismo ou a ideia de "índio genérico", sem destacar as especificidades culturais e regionais. Já as atividades propostas, em sua maioria, não provocam reflexão sobre a subversão indígena contemporânea ou os conflitos territoriais em curso.

O manual de Boulos Júnior. (2024), embora adote uma linguagem mais cuidadosa e mencione a Lei 11.645/2008, apresenta limitações similares. Há raros momentos em que os indígenas aparecem como agentes históricos do presente. A abordagem ainda recai na perspectiva assimilacionista, naturalizando a integração dos povos originários ao “projeto civilizatório” nacional sem problematizar os efeitos disso. As atividades pedagógicas, em geral, carecem de propostas dialógicas que valorizem pedagogias interculturais.

A análise se fundamenta em uma abordagem qualitativa de análise documental (González Reyes, 2005), e utiliza como categorias centrais: agência histórica, interculturalidade, epistemicídio, temporalidades indígenas e colonialidade do saber (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Ao mobilizar o referencial decolonial, evidencia-se como os materiais didáticos ainda operam dentro de uma matriz eurocentrada de produção do conhecimento, reforçando visões hierarquizadas entre saberes e sujeitos.

Parte-se da hipótese de que, apesar da ampliação do espaço curricular dedicado à temática indígena, o conteúdo ainda é tratado de forma superficial e ambígua, reproduzindo narrativas coloniais, apagamentos e uma narrativa que limita os povos originários ao passado. Conforme Hall (2003), as representações culturais produzem significados e identidades, sendo, portanto, espaços de disputa política e ideológica. Nesse sentido, a análise considera os livros didáticos como artefatos de poder (Silva, 2000) que contribuem tanto para a reprodução quanto para a possibilidade de contestação de discursos hegemônicos sobre os povos indígenas.

Diante disso, desenvolve-se a análise da perspectiva de que os materiais didáticos são instrumentos ideológicos que participam da constituição de identidades e de discursos de poder (Silva, 2000). Investiga-se se o livro reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos ativos e contemporâneos, com agência e participação nas lutas sociais, ou se ainda os circunscreve a um passado pré-colonial encerrado, muitas vezes desprovido de historicidade (Santos, 2010; Ribeiro, 2017).

Nesse processo, são avaliados aspectos como a linguagem empregada, a seleção e contextualização das imagens, a presença e o conteúdo de textos de apoio, bem como as atividades pedagógicas propostas aos estudantes. Busca-se verificar se há representação da pluralidade étnica dos povos originários, se há valorização de cosmologias próprias, sistemas epistemológicos indígenas e visões alternativas de tempo e história (Kopenawa & Albert, 2015; Silva, 2010), além da abordagem das lutas políticas atuais e de enfrentamento ao colonialismo persistente.

Por outro lado, a análise também se dedica a identificar onde e como ocorrem resquícios de uma visão assimilacionista, que tende a enquadrar os indígenas como o “outro” do nacional,

reforçando a imagem de exotismo, atraso ou subalternidade (Hall, 2003; Foucault, 2008). Mesmo quando presentes, os indígenas muitas vezes surgem como figuras descontextualizadas, vinculadas a um passado mítico ou folclórico, o que dificulta o reconhecimento de suas contribuições atuais à sociedade brasileira.

A seção se encerra com propostas pedagógicas contra-hegemônicas, que partem de uma perspectiva intercultural e decolonial (Walsh, 2009; Santos, 2007). Tais práticas buscam romper com a linearidade do currículo escolar tradicional e promover a escuta ativa dos saberes indígenas, valorizando narrativas plurais e a construção de uma História mais justa e comprometida com os direitos humanos e a interculturalidade. A intenção é transformar o espaço escolar em um território de diálogo e reconhecimento mútuo, onde se aprendam não apenas os conteúdos, mas também os valores de respeito, reciprocidade e dignidade para todos os povos.

Ao percorrer essas seções, esta dissertação busca não apenas tensionar elementos estruturais que inserem as cosmologias, histórias e culturas indígenas presentes nos livros didáticos analisados, mas também apontar caminhos para a construção de uma educação histórica decolonialmente engajada. O ensino de História, especialmente em contextos multiculturais como o brasileiro, não pode se furtar ao desafio de questionar os paradigmas que naturalizaram a exclusão epistêmica dos povos indígenas e a homogeneização das narrativas nacionais (Walsh, 2009; Quijano, 2005). Tensionar a colonialidade do saber torna-se, assim, uma ferramenta fundamental para repensar as finalidades da educação escolar e os modos de construção curricular.

Nesse processo, a valorização das epistemologias indígenas e de suas formas próprias de narrar o tempo, o espaço e o mundo mostra-se essencial para o enfrentamento das heranças coloniais que ainda estruturam o currículo. Trata-se de ir além da inserção episódica de conteúdos sobre povos originários, propondo uma reorientação profunda das práticas pedagógicas e dos referenciais historiográficos que fundamentam o ensino. Essa reorientação exige, por exemplo, reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, protagonistas de lutas políticas, culturais e territoriais no presente, e não apenas como figuras cristalizadas no passado (Candau, 2012; González, 1988).

Ao articular os referenciais dos estudos culturais, dos estudos decoloniais e das abordagens pós-críticas em educação (Silva, 2010; Santos, 2010; Mignolo, 2003), esta dissertação defende a necessidade de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que rompam com a lógica do currículo único, homogêneo e universalista. Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser concebida como espaço de produção de sentidos plurais, de escuta ativa dos saberes silenciados e de afirmação de identidades historicamente marginalizadas.

SEÇÃO 1

ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

[...] pesquisa tem tempos próprios: um tempo para perder-se entre grandes planícies, repletas de cheiros, sabores, cores atraentes, que produzem uma vontade de saber, uma vontade de experimentar muitos daqueles modos possíveis de leitura e de escrita; um tempo para situar-se entre perspectivas, outros tempos para fazer escolhas e seguir viagem. A pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passamos longos momentos articulando noções, aproximando autores, exultando com pequenos “achados”, mas também deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador. (Bonin, 2007, p. 55).

1.1 Abordagem da pesquisa pós-crítica em Educação

A análise das representações indígenas nos materiais didáticos de História não pode ser reduzida a uma simples questão de "correção" de conteúdos ou inclusão superficial de temas. Trata-se de um problema epistemológico e político, que envolve disputas sobre a produção do conhecimento histórico e sua legitimação no espaço escolar. Neste trabalho, propomos uma reflexão fundamentada na abordagem pós-crítica da educação, articulando as contribuições dos campos da Decolonialidade e dos Estudos Culturais, apresentando também, contribuições foucaultianas e do grupo Modernidade/Colonialidade.

Michel Foucault (1979), tem contribuído na percepção sobre a noção de discurso, uma vez que, para o autor, discursos não são neutros, mas produzem “regimes de verdade” que normalizam certas narrativas enquanto excluem outras. Essa perspectiva vem me auxiliando a olhar os materiais didáticos como artefatos que constroem representações sobre os povos indígenas. Para Macedo, artefatos podem ser e se constituir como “[...] conjunto de representações constituídas em múltiplos artefatos e tramadas em diferentes contextos históricos”. (Macedo 2015, p. 21).

Foucault argumenta que "o poder não se exerce simplesmente como proibição ou repressão, mas como produtor de saber" (Foucault, 1979, p. 27). Essa relação tem dimensionado a forma como os currículos escolares organizam o tempo histórico, situando os indígenas em um passado pré-colonial, como se fossem figuras congeladas no tempo, sem agência no presente.

Além disso, a noção foucaultiana de biopoder ajuda a compreender como os livros didáticos participam da gestão das diferenças culturais. Quando os conhecimentos indígenas aparecem apenas como "tradições" ou "folclore", em oposição ao "conhecimento científico" eurocêntrico, estamos diante de um mecanismo de classificação que reforça hierarquias epistêmicas. Em Foucault (1979), tenho olhado a educação como (e não apenas) uma tecnologia de poder que disciplina corpos e mentes, normalizando narrativas e discursos. Essa disciplinarização manifesta-se na exclusão sistemática de narrativas indígenas como fontes válidas de conhecimento histórico.

Ao longo desta dissertação, a análise das representações históricas e culturais indígenas nos livros didáticos se beneficia imensamente da perspectiva foucaultiana, especialmente no que tange às relações intrínsecas entre saber, poder e discurso. Michel Foucault, em obras seminais como *Vigiar e Punir* (1975), *A Arqueologia do Saber* (1969), *A Ordem do Discurso* (1971), *História da Sexualidade* (1976-1984) e *Microfísica do Poder* (1979), demonstrou, de forma contundente, como o conhecimento não é uma entidade neutra e objetiva, mas, sim, uma construção social profundamente imbricada em relações de poder. Para Foucault, os discursos — sejam eles científicos, pedagógicos, históricos ou midiáticos — não apenas descrevem a realidade, mas a constituem, estabelecendo “regimes de verdade” que determinam o que pode ser dito, pensado, aceito como válido e, conseqüentemente, o que é considerado legítimo ou ilegítimo.

A “vontade de verdade” não é inocente; está sempre ligada a mecanismos de poder que produzem e regulam o saber, exercendo uma forma de controle sutil e pervasiva sobre o que é considerado “racional” e “normal”, bem como sobre quem tem o direito de falar e ser ouvido. Foucault nos convida a uma “história do presente”, que não busca uma verdade universal e atemporal, mas, sim, as condições históricas e sociais que tornam possíveis certas formas de saber e de poder.

Ao aplicar essa lente foucaultiana, é possível desvelar como os livros didáticos, enquanto artefatos discursivos e instrumentos pedagógicos, operam na produção e legitimação de certas narrativas sobre os povos indígenas, ao mesmo tempo que silenciam, marginalizam ou distorcem outras. A análise da “microfísica do poder” presente na seleção de conteúdos, na linguagem utilizada, nas omissões, nas imagens veiculadas e na própria estrutura do currículo escolar permite compreender como se constroem e se perpetuam estereótipos, invisibilidades e subalternizações.

Foucault nos ensina que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo; ele não apenas proíbe, mas também cria realidades, sujeitos e verdades. Nesse sentido, o livro didático,

ao instituir uma “verdade” sobre os povos indígenas, participa ativamente da formação de identidades e da perpetuação de desigualdades, configurando um campo de batalha em que a memória, a identidade e a agência indígena são constantemente disputadas e redefinidas.

A genealogia foucaultiana nos convida a questionar a origem e a formação dessas “verdades” históricas, revelando seus vínculos com interesses e estratégias de dominação. A arqueologia do saber, por sua vez, permite-nos analisar as condições históricas de possibilidade para a emergência e a transformação desses discursos sobre os povos originários, investigando as regras implícitas que governam a formação e a circulação do conhecimento.

A análise do “dispositivo” do livro didático, por exemplo, permite compreender a complexa rede de elementos — textos, imagens, instituições, práticas pedagógicas e políticas públicas — que se articulam para produzir e manter certas representações sobre os povos indígenas.

Jacques Derrida, em *Da Gramatologia* (1967), oferece ferramentas conceituais para ler nas entrelinhas dos materiais didáticos, buscando o que foi marginalizado ou suprimido. Sua noção de desconstrução revela como os textos educacionais estão marcados por exclusões constitutivas. Derrida afirma que “não há fora-texto” (Derrida, 1967, p. 227), o que significa que todo discurso carrega em si as marcas do que foi silenciado para sua própria constituição.

A abordagem desconstrucionista de Jacques Derrida oferece uma ferramenta analítica poderosa para examinar as estruturas textuais e conceituais que sustentam as representações dos povos indígenas nos livros didáticos.

Derrida, com sua crítica radical à metafísica da presença e à logocêntrica ocidental, propõe a desconstrução não como um método de destruição, mas como um processo de análise minuciosa que visa revelar as hierarquias implícitas, as oposições binárias e as premissas não questionadas que permeiam os discursos. Em obras como *Gramatologia* (1967), *A Voz e o Fenômeno* (1967), *Da Gramatologia* (1967), *Escritura e Diferença* (1967) e *Margens da Filosofia* (1972), Derrida demonstra como a escrita e a linguagem, em sua aparente neutralidade, carregam uma carga de significados e pressupostos que privilegiam certas perspectivas em detrimento de outras.

A desconstrução, para Derrida, não é um ato de aniquilação, mas de desmantelamento das estruturas conceituais que sustentam a metafísica ocidental, revelando suas fissuras e contradições internas, e expondo a ilusão de uma origem ou centro fixo do sentido.

O “logocentrismo”, a crença na primazia da fala e da presença sobre a escrita e a ausência, é um dos alvos centrais de sua crítica, e sua desestabilização abre caminho para a valorização de outras formas de expressão e conhecimento. A “différance”, conceito central em

sua obra, não é apenas uma diferença, mas uma diferença que difere e se difere, apontando para o caráter sempre adiado e diferido do significado, que nunca se apresenta de forma plena e imediata.

Ao aplicar a desconstrução ao texto didático, é possível ir além da superfície e expor como certas narrativas sobre os indígenas são construídas a partir de ausências, silêncios e subalternizações. A desconstrução, por exemplo, pode revelar como a oposição binária entre “civilizado” e “selvagem” opera na construção de uma identidade indígena homogênea e estática, negando-lhe diversidade, complexidade e agência histórica.

O conceito de “différance” derridiana, que aponta para o caráter sempre adiado e diferido do significado, permite perceber como as representações nunca são fixas, completas ou transparentes. Elas estão sempre em processo de construção e desconstrução, abrindo espaço para a emergência de novas leituras, para a reescrita da história e para a valorização de vozes e perspectivas que foram historicamente suprimidas ou marginalizadas.

A desconstrução, nesse sentido, torna-se uma ferramenta crítica para desestabilizar as verdades estabelecidas, questionar a autoridade do texto e promover uma compreensão mais plural e multifacetada das representações indígenas, evidenciando que o sentido não é intrínseco, mas construído e passível de reinterpretação. Aprofundar a desconstrução derridiana na dissertação significa não apenas identificar as oposições binárias presentes nas representações, mas também analisar como essas oposições são hierarquizadas e de que modo a inversão ou o deslocamento dessas hierarquias pode revelar novas possibilidades de sentido e de agência para os povos indígenas. Isso implica uma leitura atenta aos “suplementos” e às “margens” do texto, em que o que é excluído ou secundarizado pode, paradoxalmente, evidenciar a fragilidade da estrutura central.

A desconstrução, portanto, não é um mero exercício intelectual, mas uma prática ética e política que visa desestabilizar as estruturas de poder que se manifestam na linguagem e no discurso, abrindo espaço para a emergência de novas subjetividades e para a reconfiguração das relações entre o eu e o outro. Aprofundar a análise derridiana significa também explorar a relação entre a desconstrução e a questão da alteridade, da hospitalidade e da responsabilidade para com o outro, especialmente o outro subalternizado e marginalizado, como os povos indígenas.

Nos livros didáticos, essa lógica se manifesta quando os povos indígenas aparecem como “suplementos” à narrativa principal – em boxes laterais, notas de rodapé ou capítulos específicos sobre “culturas tradicionais”. Essa estratégia textual não é inocente: ela confirma a posição marginalizada desses grupos na história oficial. Além disso, como aponta Spivak (2010), mesmo

políticas aparentemente progressistas, como a Lei 11.645/2008 (que obriga o ensino da história indígena), podem ser apropriadas por discursos que domesticam a diferença em vez de confrontar a colonialidade do saber.

Quando os saberes indígenas são inseridos nos currículos como meros apêndices exóticos, relegados a capítulos sobre “culturas tradicionais” ou a boxes ilustrativos, o que se evidencia não é uma ruptura, mas uma sofisticada atualização do epistemicídio. A colonialidade, como lembra Quijano, não se sustenta apenas pela violência explícita, mas também pela naturalização de hierarquias que subalternizam certas formas de conhecimento. Aníbal Quijano (2000) demonstra que a colonialidade não é um fenômeno histórico encerrado, mas uma lógica contínua que se reconfigura no capitalismo global.

Walter D. Mignolo (2003) avança nessa análise ao desvelar como a colonialidade opera em múltiplas dimensões entrelaçadas. No âmbito do poder, questiona-se: quem detém a autoridade para definir o que conta como história legítima? A ausência de autores indígenas na autoria dos livros didáticos não é um acaso, mas um sintoma da persistência do monopólio ocidental sobre a produção do conhecimento.

Sabemos, como lembra Walter D. Mignolo (2003), um dos mais influentes teóricos dos estudos decoloniais e da colonialidade do poder, que a colonialidade do saber se manifesta justamente na imposição de uma racionalidade eurocentrada que define o que é conhecimento legítimo, apagando outras formas de epistemologia, como as dos povos originários. Mignolo argumenta que a modernidade europeia se construiu sobre a base da colonialidade, um padrão de poder que não se encerrou com o fim do colonialismo político, mas que persiste nas estruturas de conhecimento, nas instituições e nas subjetividades.

Assim, a análise dos livros didáticos sob a ótica de Mignolo permite identificar como esses materiais reproduzem e perpetuam a lógica colonial, ao privilegiar saberes e narrativas eurocêntricas em detrimento das epistemologias indígenas, contribuindo para a subalternização e invisibilização de suas cosmovisões e formas de produção de conhecimento. Aprofundar a perspectiva de Mignolo significa ir além da constatação da colonialidade do saber, explorando como a “diferença colonial” se manifesta nos livros didáticos, ou seja, como a representação do “outro” indígena é construída a partir de uma lógica de inferiorização e de negação de sua humanidade plena.

A análise pode se aprofundar na investigação de como os livros didáticos, ao apresentarem as culturas indígenas como exóticas ou primitivas, reforçam a ideia de uma hierarquia civilizacional que justifica a dominação e a exploração. Além disso, a perspectiva de Mignolo nos convida a pensar em como a descolonização do currículo pode ser um caminho para

a construção de uma "pluriversalidade" de conhecimentos, onde as epistemologias indígenas sejam reconhecidas e valorizadas em sua própria lógica, e não apenas como um apêndice do conhecimento ocidental.

Como nos alerta Walter Mignolo (2003), cuja obra é central para a compreensão dos processos de descolonização do saber, a colonialidade do saber é uma das expressões da dominação que se sustenta não apenas pela força, mas pela imposição de uma epistemologia que nega outras formas de conhecimento, especialmente aquelas oriundas dos povos colonizados. Mignolo destaca que essa colonialidade opera na produção de um "pensamento de fronteira", onde as vozes subalternizadas são silenciadas ou distorcidas. A persistência dessa lógica nos currículos escolares e nos livros didáticos, como se observa na representação dos povos indígenas, evidencia a necessidade urgente de uma desobediência epistêmica que promova a emergência de saberes outros e a construção de uma pluriversalidade de conhecimentos.

No plano do saber, observa-se uma classificação discriminatória: enquanto a historiografia eurocêntrica é apresentada como "ciência", os sistemas de conhecimento indígenas são reduzidos a "mitos" ou "tradições". Essa operação não é ingênua, como aponta Santos (2007); ela reforça a "linha abissal" que separa os saberes válidos daqueles considerados inferiores ou inexistentes. Por fim, na dimensão do ser, a representação dos indígenas como figuras homogêneas e ahistóricas, o "índio genérico", nega sua pluralidade e contemporaneidade, perpetuando o que Mbembe (2016) chamaria de "necropolítica epistêmica".

Catherine Walsh (2013) adverte que a mera inserção de conteúdos indígenas nos currículos não descoloniza a educação; antes, pode servir como uma estratégia de legitimar e neutralizar a potência disruptiva desses saberes. A verdadeira descolonização exige uma reconfiguração radical das estruturas epistemológicas que organizam o conhecimento escolar. Isso implica, em primeiro lugar, reconhecer que os saberes indígenas não precisam de validação ocidental para existir – sua legitimidade é intrínseca e deriva de suas próprias matrizes culturais e cosmológicas.

Em segundo lugar, é urgente romper com a lógica da representação que fala sobre os indígenas, mas nunca com ou a partir deles. Como questiona Spivak (2010), "pode o subalterno falar?", ou será que mesmo quando incluídos, seus discursos são filtrados e reinterpretados pelas lentes coloniais?

É necessário confrontar as temporalidades impostas pelo pensamento colonial, que congelam os povos originários em um passado idealizado. A insistência em retratá-los como vestígios de um mundo pré-colonial – em vez de sujeitos ativos nas lutas contemporâneas por terra, direitos e autonomia – é uma forma de violência simbólica que os exclui do presente.

Como argumenta Tuck e Yang (2012), a descolonização não é uma metáfora; requer a devolução de territórios epistêmicos e materiais. No contexto educacional, isso significa não apenas revisar conteúdos, mas dismantelar as estruturas que perpetuam a colonialidade, abrindo espaço para epistemologias outras que desafiem o monopólio ocidental sobre a história.

Nesta pesquisa, mobilizamos esses referenciais para examinar especificamente: 1) As estratégias discursivas que constroem os indígenas como figuras do passado; 2) A homogeneização das culturas indígenas, apagando sua diversidade; 3) As representações visuais que reforçam o quadro de subalternidade presente nas estruturas coloniais.

A inclusão da História e Cultura Indígena no ensino escolar brasileiro representa um avanço na tentativa de corrigir séculos de subalternização dessas populações. No entanto, essa inclusão ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que precisam tensionados no âmbito do ensino de história. A historiografia tradicional no Brasil, fortemente influenciada por perspectivas eurocêntricas, relegou os povos indígenas a um papel secundário na construção do país, frequentemente apresentando-os apenas no período colonial e como sujeitos passivos diante dos processos históricos.

Santos e Alves (2023), oferecem um arcabouço teórico-metodológico relevante para analisar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos. Sua abordagem pós-crítica, ancorada nos Estudos Culturais, na Teoria Pós-Colonial e no Grupo Modernidade/Colonialidade, permite desvelar os mecanismos de subalternização e da colonialidade do saber presentes nas narrativas educacionais. A seguir, destacam-se as contribuições centrais dos autores/as que vêm me auxiliando na construção desta dissertação.

Santos e Alves (2023) enfatizam a necessidade de uma “descolonização de nós mesmos” (p. 3), processo contínuo que exige a reflexão sobre como nossas subjetividades são atravessadas por perspectivas eurocêntricas. Essa premissa é crucial para analisar livros didáticos, pois tais materiais frequentemente reproduzem visões essencializadas dos povos indígenas, tratando-os como “o outro” exótico ou estático (Bhabha, 2014).

“Pesquisar com grupos sociais secularmente subalternizados deve ser um ato de respeito às diferenças, evitando a produção de pesquisas binárias e fixas” (Santos; Alves, 2023, p. 3). Aplicado à análise de livros didáticos, esse enfoque demanda a identificação de discursos que cristalizam identidades indígenas, ignorando sua pluralidade e agência histórica.

A referência a Spivak (2010) e Said (2011) para pensar a descolonização de nós mesmos, como referência à (minha) prática de pesquisa e de ensino, demonstra a importância de questionar quem representa os indígenas e como suas vozes são silenciadas e subalternizadas. Santos e Alves (2023) destacam: “A Teoria Pós-Colonial busca criticar a hegemonia ocidental e

seus imperialismos culturais, promovendo a autonomia do subalterno de se representar” (p. 7). Na análise de livros didáticos, isso implica investigar se as narrativas são sobre ou com os indígenas, se reproduzem uma “história única” (Adichie, 2009) ou se incorporam perspectivas indígenas, como no trabalho de Santos (2020), que valorizou a história dos Tupari contada por eles mesmos.

Os Estudos Culturais permitem analisar os livros didáticos como artefatos culturais que produzem significados sobre identidade e diferença. Hall (2003) argumenta que as representações não são neutras, mas articulam relações de poder. Assim, a análise deve focar: Quais estereótipos são reiterados (indígenas como figuras do passado ou "ajudantes" dos colonizadores); Como se dá a articulação entre texto e imagem para construir certas narrativas; e Quem é excluído dessas representações (mulheres indígenas, diversidade étnica).

Walsh (2010) contribui para pensar a hierarquização de saberes. Nos livros didáticos, isso se manifesta na ausência de conhecimentos indígenas (pensamento matemático indígena, ecologia, cosmologia) ou em sua folclorização. Como alertam Santos e Alves (2023, p. 06): “Trabalhar com teorias que descortinam os encobrimentos coloniais colabora para ressignificar a pesquisa e adotar uma postura epistemológica baseada na descolonização”. Isso demanda a inclusão de autores indígenas e a problematização de como o currículo escolar reproduz a “colonialidade do poder” (Quijano, 2000).

O campo da pesquisa, amparado na perspectiva pós-crítica, fornece ferramentas teóricas para desnaturalizar as representações indígenas nos livros didáticos, destacando a necessidade de descolonizar o olhar do/da pesquisador/a, buscando amplificar vozes subalternas, evitando epistemicídios. Como concluem Santos e Alves (2023, p. 15), “é imperativo estarmos em processo contínuo de descolonização de nós mesmos”.

O campo pós-crítico de pesquisa, tem fundamento e inspirado os debates teóricos e metodológicos, tensionando e explorando os principais debates acerca da inserção dos povos indígenas nos livros didáticos de História, analisando as contribuições da educação decolonial e os desafios impostos pela colonialidade do saber (Quijano, 2005). Além disso, discute-se o impacto da Lei 11.645/2008 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na/das abordagens pedagógicas sobre as populações indígenas.

A colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), refere-se à permanência de estruturas coloniais no campo do conhecimento, mesmo após o fim formal do colonialismo. Essa colonialidade se manifesta na maneira como a História foi escrita e ensinada, privilegiando a perspectiva europeia e marginalizando as epistemologias indígenas. Como aponta

Mignolo (2010), a colonização impôs um modelo único de produção do conhecimento, desqualificando os saberes locais e as narrativas dos povos originários.

Nos livros didáticos, essa marginalização se reflete na fragmentação da presença indígena. Estudos como os de Munanga (1999) demonstram que os indígenas aparecem principalmente nos capítulos iniciais, limitados ao contexto do "descobrimento" e da colonização, sem menção significativa às suas contribuições contemporâneas. Esse fenômeno contribui para a perpetuação da ideia de que os indígenas são figuras do passado, sem relevância na sociedade atual.

Essa invisibilização dos indígenas no ensino de História tem impactos profundos na construção das identidades nacionais. Segundo Ribeiro (2017), a ausência de narrativas indígenas na história oficial não apenas reforça a ideia de que essas populações desapareceram, mas também dificulta o reconhecimento de seus direitos e sua luta contínua por território, identidade e cidadania. Dessa forma, a colonialidade do saber não apenas define o que deve ser ensinado, mas também molda as percepções que alunos e professores constroem sobre os povos indígenas.

A decolonialidade propõe uma ruptura com as narrativas eurocêntricas, trazendo as vozes dos/das sujeitos historicamente silenciados e reconhecendo a diversidade de epistemologias (Walsh, 2013). No contexto da História escolar, isso implica a necessidade de tensionar os conteúdos ensinados e a forma como os povos indígenas são representados.

A proposta de uma educação decolonial também passa pelo uso de fontes indígenas na construção do conhecimento escolar. Conforme defendem Krenak (2019) e Terena (2021), uma descolonização do ensino de História só pode ocorrer quando os próprios povos indígenas produzem e participam do projeto educativo intercultural². Dessa forma, analisamos se os livros didáticos adotam uma abordagem plural e dialógica ou se continuam a reproduzir apenas a perspectiva ocidental sobre os povos indígenas.

Além disso, uma educação decolonial exige mudanças nos currículos e nos processos de formação docente. Como afirmam Gohn e Lopes (2020), a abordagem decolonial não pode ser implementada apenas como um complemento ao currículo, ela exige uma reformulação estrutural na forma como o conhecimento é produzido, distribuído e ensinado nas escolas.

² A interculturalidade parte do princípio de que as culturas, os grupos étnicos não podem ser caracterizados como universalmente iguais, mas de possibilitar o respeito a elas e suas particularidades que as diferenciam, não se sobrepondo umas às outras, mas reconhecendo seus lugares, seus espaços (Alves, 2017, p. 169).

A promulgação da Lei 11.645/2008 representou um marco na luta por uma educação intercultural, determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo escolar. Essa legislação ampliou os marcos estabelecidos pela Lei 10.639/2003, que já previa a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira, reconhecendo a necessidade de reparar a invisibilidade histórica dessas populações.

A educação numa perspectiva da interculturalidade perpassa a compreensão de que os sujeitos “[...] envolvidos neste processo de colonização como uma relação apenas de conhecimentos datados, cientificados” (Alves, 2017 p. 170), mas consiste nas “relações entre diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar de aprender” (Fleuri e Souza, 2003, p.65). O contexto intercultural [...] se insere nesta perspectiva, da negociação, da articulação, das rasuras, da troca, do escutar, da visibilidade de todos neste processo de aprender (Alves, 2017 p. 170).

A análise da representação indígena em livros didáticos demanda uma abordagem que vá além da leitura superficial do conteúdo textual. Ela exige como propõem Santos e Alves (2021), um entendimento de que o material escolar é, antes de tudo, um artefato cultural e discursivo, impregnado de intencionalidades, escolhas políticas e disputas simbólicas. Conforme afirmam as autoras, os cadernos escolares e, por extensão, os livros didáticos “carregam marcas das relações sociais, políticas e culturais nas quais são produzidos e utilizados” (Santos; Alves, 2021, p. 2), o que evidencia sua natureza como produtores de representações sociais e não como repositórios neutros de fatos históricos.

Nessa perspectiva, a investigação qualitativa e documental que orienta este trabalho adota o pressuposto metodológico de que “os documentos não são apenas fontes de informações, mas constituem também espaços de disputas simbólicas” (Santos; Alves, 2021, p. 3). Ou seja, analisar livros didáticos implica reconhecer que estes participam ativamente da construção de identidades e da reprodução, ou contestação, de ideologias dominantes. Como bem observam as autoras, “toda produção cultural é atravessada por relações de poder e é, portanto, política” (Santos; Alves, 2021, p. 3).

Essa compreensão desloca a análise do campo da descrição para o da subversão: investigar como os povos indígenas são representados nos livros implica examinar quais identidades são construídas, quais são marginalizadas e quais são silenciadas. Essa abordagem está profundamente ancorada na tradição tensionadora dos estudos culturais e decoloniais, que tratam o texto escolar não como reflexo da realidade, mas como produtor ativo de significações.

Santos e Alves (2021, p. 2) alertam que, apesar das diretrizes legais como a Lei nº 11.645/2008, ainda persiste “[...] a permanência de representações cristalizadas e estereotipadas

sobre as populações indígenas”. Essa constatação é decisiva para a metodologia aqui adotada: não basta constatar a presença quantitativa de indígenas nos livros; é preciso questionar a qualidade dessa presença, desvelando se ela perpetua visões folclóricas, exóticas ou estáticas, ou se rompe com essas imagens para afirmar a agência, a contemporaneidade e a multiplicidade dos povos originários.

Entendendo o livro didático como um espaço de disputa, esta pesquisa adota como referência a proposição de Santos e Alves (2021, p.3) de que os “[...] silêncios são tão eloquentes quanto os discursos”. A análise, portanto, não se restringe ao que é dito, mas busca igualmente perceber o que é omitido: as subversões indígenas atuais, suas lutas políticas, suas cosmologias próprias, suas linguagens e suas territorialidades contemporâneas. A invisibilização dessas dimensões é um ato político que precisa ser denunciado metodologicamente.

Os documentos escolares “[...] produzem e validam representações sobre as diferenças, as desigualdades e as hierarquias sociais” (Santos; Alves, 2021, p. 4). Isso implica que os livros didáticos não são instrumentos neutros de ensino, mas dispositivos de poder que contribuem para naturalizar ou contestar determinadas visões sobre os indígenas. O pesquisador, nesse sentido, precisa adotar uma postura atuante capaz de desestabilizar essas naturalizações, interrogando como o indígena é posicionado na narrativa histórica: como agente de sua história ou como personagem passivo da colonização?

Com base nas reflexões de Santos e Alves (2021), a análise da representação indígena nos livros didáticos deve partir da compreensão de que os discursos escolares não são verdades naturais ou neutras, mas construções intencionais, historicamente situadas e politicamente moldadas. As autoras são enfáticas ao afirmar que tais discursos constituem “construções discursivas situadas histórica e politicamente” (Santos; Alves, 2021, p. 5), o que implica dizer que todo conteúdo, seja textual ou imagético, está imerso em disputas simbólicas e opera como ferramenta de poder.

Nesse contexto, a análise não pode se restringir ao que é explicitamente apresentado. É necessário atentar também aos silêncios que atravessam os materiais didáticos, silêncios que, como bem pontuam as autoras, são tão significativos quanto os discursos: “o não dito estrutura o dito” (Santos; Alves, 2021, p. 3). A ausência de temas fundamentais para a compreensão contemporânea dos povos indígenas, como a luta pela terra, a subversão à colonização permanente, a sobrevivência nas cidades, a pluralidade de línguas, cosmologias e modos de vida, representa uma forma sutil, mas poderosa, de violência simbólica.

A representação dos povos indígenas, portanto, precisa ser analisada não apenas em termos de presença quantitativa nos livros didáticos, mas sobretudo pela qualidade dos modos

como são significados. A pesquisa propõe verificar se as obras reconhecem a pluralidade étnica, as formas diversas de agência histórica e a existência de temporalidades não lineares e ocidentalmente ordenadas. Esse enfoque rompe com a linearidade cronológica imposta pela historiografia moderna, que localiza os indígenas exclusivamente no passado da nação e ignora suas lutas presentes.

Ao tensionar os discursos naturalizados, evidenciar os silêncios estruturais e interrogar as formas de representação, a análise proposta busca produzir um movimento de ruptura com os paradigmas narrativos hegemônicos. A partir dessa perspectiva, o livro didático é compreendido como um campo de disputa ideológica, no qual a colonialidade se atualiza por meio da legitimação de certas vozes e do silenciamento de outras. Como indicam Santos e Alves (2021), esse processo está diretamente ligado à maneira como a escola participa da constituição de identidades e da organização simbólica das desigualdades sociais. Questionar criticamente as representações indígenas nos materiais escolares, portanto, é um passo necessário para descolonizar o currículo e construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça epistêmica, a diversidade e a dignidade dos povos originários.

Outra análise importante e com base na leitura em Eulina Maria Leite Nogueira, é possível construir uma discussão que vem contribuindo para o embasamento teórico-metodológico da análise da representação dos povos indígenas nos livros didáticos, especialmente no que tange à articulação entre currículo, diversidade e colonialidade.

A autora parte da compreensão de que o currículo não é um instrumento neutro, mas sim um texto atravessado por disputas políticas, epistemológicas e simbólicas. Nogueira (2021) afirma que o currículo é uma produção discursiva que busca direcionar os sujeitos, mas que o faz apenas “parcialmente”, pois está constantemente tensionado por relações de poder que definem “o que pode ser dito e o que deve ser silenciado” (Nogueira, 2021, p. 89). Essa discussão auxilia a pensar livros didáticos, não apenas a partir daquilo que é ensinado, assim como aquilo que é excluído do ensino, apresenta projetos políticos de sociedade, de identidade nacional e de memória coletiva.

O currículo tradicional, como aponta Nogueira (2021), esteve historicamente comprometido com a manutenção da ordem e da homogeneização cultural. A figura do indígena, quando presente nos livros, aparece geralmente vinculada a um passado fixo, anterior à colonização, ou é representada por imagens estereotipadas e despolitizadas. Essa lógica está diretamente relacionada ao que a autora define como “ausências intencionais”, ou seja, a omissão de elementos fundamentais para a compreensão da contemporaneidade indígena (Nogueira, 2021, p. 91).

A educação intercultural deve ser compreendida como um “imperativo ético e político” (Nogueira, 2021, p. 93), que exige da escola uma postura de escuta, respeito e diálogo com os saberes ancestrais. Essa perspectiva se articula com os fundamentos da análise que aqui propomos: investigar se os livros didáticos analisados reconhecem a pluralidade dos povos indígenas, suas cosmologias, suas subversões e suas territorialidades. Ao mesmo tempo, é necessário evidenciar as representações que operam marginalização e silenciamentos. Como diz a autora, “o não dito estrutura o dito” (Nogueira, 2021, p. 90), reforçando a necessidade de examinar cuidadosamente tanto os conteúdos explícitos quanto as ausências estruturais que moldam o imaginário sobre os indígenas na escola.

Do ponto de vista metodológico, Nogueira reafirma a importância da abordagem qualitativa e documental para a análise de materiais escolares. A leitura que ela propõe dos documentos curriculares é inspirada pela decolonialidade, que os entende como construções discursivas e não como reflexos objetivos da realidade. Essa leitura é compartilhada por autores como González Rey (2005) e Santos e Alves (2021), que também são mobilizados na presente pesquisa para fundamentar a análise do discurso nos livros didáticos.

A valorização das epistemologias indígenas e a inserção de suas narrativas na construção do conhecimento escolar são passos iniciais para romper com a colonialidade do saber e promover uma educação que reflita a interculturalidade como elemento epistemológico.

Portanto, a efetivação da Lei 11.645/2008 e da BNCC deve ir além da mera inclusão de conteúdos obrigatórios nos currículos. É necessário um compromisso real com a decolonização das práticas pedagógicas, garantindo que a História Indígena seja ensinada com complexidade, tensionando para práticas interculturais, focando nos modos de ser e reconhecendo os povos indígenas como agentes históricos pautados na epistemologia histórica.

A epistemologia é um campo científico e filosófico destinado a discutir temas relacionados ao conhecimento. Dentro destes temas estão presentes indagações do tipo: Como se produz conhecimento? O que é conhecimento? Quais os limites do conhecimento? Quais as bases de um determinado conhecimento? Outra característica do campo epistemológico é a análise histórica dos variados tipos de conhecimentos que preponderaram ao longo do tempo.

Quando se debruça sobre a epistemologia presente na produção e estudo de História, é muito importante delinear e identificar as raízes e bases do saber dominante dentro da época analisada, considerando-as como de mecanismo de reforço e auxílio na compreensão sobre o objeto estudado e os fatos inseridos dentro daquele cenário.

Refletir epistemologicamente sobre um fato ou período histórico requer atenção e a pressuposição de possíveis erros de interpretação por parte daqueles que produziram as fontes ao

narrar e descrever seu objeto de observação. A chegada do europeu à América é um exemplo de fato histórico cuja construção epistemológica carece dessa reflexão e da análise crítica das afirmações produzidas sobre esses acontecimentos.

Interpretar este objeto enseja uma profunda reflexão sobre as bases da mentalidade europeia que impulsionaram as análises, interpretações e justificativas elaboradas. O processo colonial estabeleceu-se a partir de princípios econômicos, culturais e sociais, como aponta Aníbal Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Diante da exposição desses argumentos, este artigo busca mostrar alguns aspectos epistemológicos a serem analisados na produção e na prática do ensino de História, especialmente quando o objeto analisado tange à temática indígena. Pretende-se identificar particularidades, entraves, obstáculos e retificações, se necessárias, visando ao aprimoramento metodológico ou conteudista.

O campo de ensino de História, do ponto de vista epistemológico, envolve uma análise mais abrangente e, por isso, necessita do apoio de diferentes tipos de conhecimento. Quando se aborda o indígena no processo histórico, é necessário estabelecer as relações políticas, sociais e econômicas presentes na época dos primeiros contatos entre nativos e europeus.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

Seja qual for à linha metodológica que se lance mão no estudo dos processos relacionados aos contatos entre europeus e os povos originários da América, deve-se sempre constar e ser considerado o elemento cultural atentando para a divergência em relação às características cultural apresentadas pelas partes envolvidas no processo.

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Mais do que isso, a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é sua parte indissociavelmente constitutiva (Mignolo, 2003, p. 30). Interpretar histórica e epistemologicamente esse marco histórico requer uma análise das razões e dos objetivos que permearam o quadro social e cultural produzido e difundido pelas potências ultramarinas em

relação aos povos indígenas. A construção do discurso traduz e demonstra uma série de elementos e permite clarificar as causas econômicas e políticas envolvidas na epistemologia presente nas práticas coloniais.

As pesquisas sobre temáticas indígenas estão intimamente ligadas ao processo de “achamento” da América. Ainda hoje, quando tratamos das visões e interpretações que persistem em relação aos indígenas, é preciso salientar de que forma as raízes desses argumentos remontam a um período de cinco séculos atrás, quando a dominação sofrida por esses povos possuía, entre outras justificativas, uma base religiosa. É necessário, portanto, estabelecer bases teóricas e metodológicas que contextualizem o lugar destacado que o conhecimento teológico ocupava nas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e epistemológicas.

Talvez a política mais célebre destinada a “integrar” e “salvar” os “gentios” provavelmente foi a de aldeamentos missionários praticados ao longo dos séculos XVI, XVII e boa parte do séc. XVIII. O sistema de aldeamento como ferramenta de dominação tinha por objetivo promover uma introdução cultural onde a religiosidade constituía o principal ponto a ser assimilado pelos povos indígenas.

Cabe, portanto, esclarecer que o conhecimento dogmático se estabeleceu como inquestionável e, por isso, os povos indígenas, na chegada dos europeus, foram submetidos a uma visão de mundo que os colocava em condição de submissão. Estavam reféns de interpretações que justificavam sua dominação e que se baseavam em conceitos e entendimentos derivados de uma ideologia dominante, a qual não admitia possibilidade de erro ou contestação.

O dogmatismo das interpretações e imposições baseadas no conhecimento religioso é uma variável importante e merece destaque na realização de pesquisas ou na prática docente que tenha por objeto os estímulos causadores e o desenrolar da História da América. Os construtos sociais derivados desse acontecimento estabeleceram um contexto em que um conjunto de práticas culturais foi oprimido por estar em desconformidade com o dogma religioso dos dominantes e invasores europeus.

O contato entre povos europeus e indígenas foi muito pautado por políticas estatais que derivavam dos posicionamentos emanados pela igreja católica e que fundamentaram práticas coloniais exploratórias agressivas que foram normatizadas e normalizadas causando a usurpação territorial, econômica, cultural e destituíram os povos originários de sua humanidade. O conhecimento religioso constituía o elemento determinante para que os povos fossem classificados como portadores ou não de humanidade e de civilidade.

A importância da validação da Igreja ao processo de invasão europeia, conferindo-lhe sustentação teológica e legal, é abordada no livro *O Império Colonial Português (1415–1825)*,

de Christopher Boxer. O autor salienta que as bulas papais (documentos que compõem o que é denominado Doutrina da Descoberta) autorizavam e justificavam a conquista e a escravização de povos não cristãos, legitimando a expansão dos reinos europeus e acarretando a eliminação de civilizações indígenas, principalmente nas Américas Central e do Sul.

Christopher Boxer pontua a participação incentivadora e legitimamente da Igreja a partir das bulas editadas na segunda metade do séc. XV. Na *Dum Diversas*, de 1452, o sumo pontífice não só autorizava o monarca português a conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo como também a capturar seus bens e territórios, além de submetê-los à escravidão (Boxer, 1991).

Cabe sempre salientar que o modelo colonial se constituía como um conjunto de interesses políticos e econômicos, nos quais o controle social demandava uma instância legitimadora. A Igreja, com todo o seu poder cultural possibilitado pelo monopólio da fé, colocou a ocupação da América como uma espécie de cruzada cristã para a propagação da fé católica. Portanto, falar da construção de um sistema de Cristandade na América Portuguesa é levar em consideração todas as injunções econômicas e socioculturais que influenciaram a constituição das relações entre Igreja e Estado (Gomes, 1991).

A escrita histórica que envolve os povos originários está permeada de interpretações eurocêntricas, uma vez que é difícil, até hoje, ouvir o que os povos indígenas relatam dos acontecimentos nos quais são postos como figuras passivas. As descrições, explicações e interpretações sobre os acontecimentos por eles sofridos ou que ainda sofrem, muitas vezes não são consideradas. Produzir um quadro histórico social baseado em apenas um dos prismas possíveis propicia uma interpretação parcial, que pode conduzir a conclusões equivocadas, seja de forma parcial ou total.

Os povos indígenas, dentro do processo colonial, foram condensados e generalizados de forma a serem encaixados e rotulados dentro de uma ótica eurocêntrica como uma massa homogênea, desprovida de interesses e conhecimentos próprios considerados válidos. Fazendo uma analogia com a análise filosófica de Bachelard sobre a matéria, podemos perceber que os indígenas sofreram generalizações que os enquadraram dentro das interpretações possíveis e interessantes aos portugueses:

Numa primeira série de juízos de valor, considera-se, com efeito, a matéria como um princípio de generalidade essencial. Ela é uma entidade suficientemente geral para sustentar, sem as explicar, todas as formas individuais, todas as qualidades particulares. Não se lhe reconhece força para manter a sua forma. E pode-se até *privá-la* das suas qualidades (Bachelard, 1971 p. 81).

A produção epistemológica historiográfica tem por finalidade a construção mais fiel

possível da verdade mediante a análise de fatos e fontes históricas. O resultado dessa construção deve levar em conta a possibilidade de existência de erros gerados a partir de interpretações e traduções pré-existentes. Confirmada a existência desses erros, entende-se como urgente a busca por promover as retificações necessárias, visando ressignificar, reestabelecer ou reconstruir conhecimentos e interpretações estabelecidas.

O Brasil é um país de passado colonial e de presente permeado de heranças coloniais, entende-se que o ensino de História aborde este passado e presente com o objetivo de estabelecer, junto aos docentes e discentes, a capacidade reflexiva sobre estas interconexões, tornando-os agentes de transformação e continuamente cidadãos conscientes da sua realidade.

Na construção deste conhecimento, o tratamento dispensado aos povos indígenas deve ocupar lugar de destaque, sendo necessária uma ressignificação de como estes povos foram objetos de práticas subalternas que buscavam uma imposição/dominação e que no intuito de atingir esse objetivo produziram discursos colonialistas sobre os povos indígenas e seus modos de ser e cosmologias.

1.2 Dos procedimentos e instrumentos para a produção dos dados

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa desenvolvida por Fernando González Rey (2005), que propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de análise de conteúdo centrados na quantificação e categorização estática dos dados. Em sua perspectiva, a análise qualitativa não se limita à identificação de elementos recorrentes em textos ou discursos, mas constitui-se como um processo de construção da informação em que a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos investigados é parte constitutiva do conhecimento produzido.

Essa abordagem é especialmente pertinente ao objeto deste estudo, pois permite compreender a representação dos povos indígenas nos livros didáticos não apenas como dados visíveis de presença ou ausência, mas como expressões simbólicas inseridas em sistemas discursivos mais amplos, nos quais operam silenciamentos e a imposição do lugar de subalterno. Assim, a análise assume um caráter reconstrutivo e dialógico, voltado para a interpretação dos sentidos produzidos pelas representações e pelas ausências, considerando os contextos históricos, ideológicos e afetivos que as constituem.

Em lugar de uma leitura meramente descritiva ou classificatória, a proposta de Rey possibilita investigar os modos como os discursos escolares produzem subjetividades e regulam os espaços concedidos aos sujeitos indígenas, revelando não apenas o que é dito, mas também o que é sistematicamente calado.

A análise da representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História, sobretudo sob a ótica da colonialidade e da epistemologia decolonial, exige uma abordagem metodológica que dê conta da complexidade da construção simbólica e discursiva do “Outro” ao longo dos processos de produção de conhecimento escolar. Nesse sentido, a obra *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os Processos de Construção da Informação* (2005), de Fernando González Rey, constituem um aporte teórico-metodológico relevante para uma abordagem inovadora do objeto de estudo proposto.

A proposta de González Rey é que a pesquisa ocorra com base no sincronismo entre o saber e o pesquisador que o produz. Segundo o autor, “a pesquisa qualitativa deve ser compreendida como um processo de construção do conhecimento que não separa o sujeito do objeto, o pesquisador do pesquisado” (Rey, 2005, p. 29). Essa afirmação estabelece o ponto de partida fundamental para a análise dos materiais didáticos: não se trata apenas de investigar “o que está ali”, mas de compreender os processos pelos quais tais representações foram produzidas e como operam simbolicamente na subjetivação dos sujeitos escolares.

No contexto da representação indígena nos livros didáticos, o que está em jogo não é apenas a descrição do conteúdo (ou sua ausência), mas a forma como os discursos escolares constroem determinadas subjetividades e marginalizam outras. A proposta de González Rey oferece ferramentas para problematizar tais construções com base em uma perspectiva epistemológica que privilegia a complexidade, a mediação simbólica e a subjetividade como instâncias constituintes da produção do conhecimento. A subjetividade, segundo o autor, é entendida como “um processo simbólico-emocional de caráter individual e social, constituído historicamente” (Rey, 2005, p. 72). É precisamente nesse entrelaçamento entre o social e o simbólico que se encontram as marcas da colonialidade do saber nos manuais escolares.

Ao propormos uma análise qualitativa das imagens e discursos sobre os povos indígenas nos livros didáticos, não estamos apenas inventariando representações. Essa tarefa consiste em interrogar e tensionar as formas de produção da informação, bem como os modos pelos quais o “índio” é fabricado discursivamente: como sujeito do passado, como símbolo de um tempo extinto ou como obstáculo à modernidade. González Rey adverte sobre os riscos de reduzir a informação ao “dado” empírico, descolado das dinâmicas de produção de sentido: “a informação na pesquisa qualitativa não é um reflexo do real, mas uma construção que emerge na interlocução entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos” (Rey, 2005, p. 33). No caso da análise de livros didáticos, isso significa reconhecer que tais materiais não são espelhos da realidade, mas artefatos culturais atravessados por disputas ideológicas, políticas e históricas.

Essa concepção ressoa de maneira potente com o olhar decolonial. A colonialidade não opera apenas por meio de práticas concretas de dominação, mas também através de dispositivos simbólicos e epistemológicos que naturalizam a exclusão de determinados saberes, sujeitos e histórias. A proposta metodológica de González Rey, ao reconhecer a subjetividade como constitutiva dos processos de conhecimento, permite deslocar o foco da análise do “conteúdo” para as condições simbólicas de produção daquele conteúdo, suas implicações históricas e seus efeitos na constituição dos sujeitos escolares. Com isso, o pesquisador deixa de ser um “observador” externo e passa a ser parte ativa da construção da informação, em um movimento dialógico contínuo.

No campo específico da educação, esse paradigma de pesquisa qualitativa tem implicações diretas para a análise dos currículos e dos materiais didáticos. Ao invés de avaliar apenas a conformidade com a legislação (como a Lei 11.645/2008 ou a BNCC), o pesquisador se volta para compreender as lógicas discursivas que informam as representações ali construídas. González Rey afirma: “a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa deve considerar a realidade como um campo de forças simbólicas e subjetivas, em constante movimento, que não podem ser apreendidas por esquemas fixos” (Rey, 2005, p. 46). Essa perspectiva é essencial para a análise dos livros didáticos, pois nos permite investigar como essas representações atuam na produção da alteridade indígena, cristalizando preconceitos ou, em alguns casos, possibilitando rupturas epistemológicas.

Nesse ponto, a noção de zonas de sentido desenvolvida por González Rey torna-se especialmente frutífera. Essas zonas dizem respeito à articulação dos diferentes discursos, práticas e representações que se entrecruzam em torno de determinado objeto de pesquisa. Ao analisar a representação dos povos indígenas, é possível identificar zonas de sentido que articulam ideias como “primitivismo”, “atraso”, “natureza”, “mito” e “violência”, organizando o campo discursivo que justifica a invisibilização ou a folclorização desses sujeitos. A metodologia qualitativa proposta por Rey permite não apenas mapear essas zonas, mas também analisar os conflitos e contradições que as constituem, revelando a instabilidade e a historicidade das representações.

Além disso, a proposta de indicação reconstrutiva, outro conceito fundamental da epistemologia qualitativa de Rey, nos orienta a compreender que a construção da informação não se dá de forma linear ou acumulativa, mas sim por meio de deslocamentos e reconstruções contínuas de sentido. A leitura de livros didáticos baseada nesta perspectiva implica em promover rasuras indo além da categorização textual, exigindo do pesquisador sensibilidade para captar os sentidos implícitos, os silêncios, as ambiguidades e as estratégias de legitimação

simbólica. Como aponta o autor: “a indicação reconstrutiva permite acessar dimensões do sentido que escapam às formas lógicas tradicionais de classificação, abrindo espaço para o inédito, para o contraditório e para a emergência do novo” (Rey, 2005, p. 123).

Essa abordagem tem implicações diretas para a análise da presença ou ausência dos povos indígenas nos livros didáticos. Não se trata de quantificar quantas vezes os indígenas aparecem, mas de compreender como, por que e com que efeitos eles são representados. A análise qualitativa não objetiva o fechamento do sentido, mas a ampliação do campo problemático, oferecendo ao pesquisador ferramentas para pensar a educação histórica como um campo de disputas simbólicas e de subjetivação política. Nesse sentido, a epistemologia qualitativa de González Rey se articula profundamente com os pressupostos da análise decolonial, ao defender uma ciência que não reduza o sujeito à condição de objeto, e que reconheça a pluralidade dos saberes e das formas de existência.

Rey destaca que “a subjetividade não é apenas o ponto de partida da pesquisa qualitativa, mas sua própria razão de ser; ela é o lugar em que se encontram o conhecimento, a linguagem, a história e a ação” (2005, p. 157). Olhar a pesquisa a partir e por meio da pertinência de sua abordagem é fundamental para estudos que, como o nosso, buscam descolonizar o ensino de História e restituir aos povos indígenas o lugar de sujeitos históricos plenos. Adotar a metodologia qualitativa proposta por Rey é, portanto, um gesto político e epistemológico: trata-se de construir um conhecimento comprometido com a promoção de práticas educativas e com a afirmação de outros modos de existência e de saber.

Para Rey (2005), o conhecimento não é um reflexo da realidade objetiva, mas sim um processo de produção simbólica em constante mediação entre sujeito e objeto. Essa concepção se mostra especialmente pertinente na análise das representações dos povos indígenas em livros didáticos, pois permite captar não apenas os conteúdos explícitos, mas os sentidos subjetivos e os silêncios estruturais que atravessam os discursos escolares.

Neste processo, os livros didáticos não são concebidos como simples fontes a serem analisadas objetivamente, mas como dispositivos culturais atravessados por discursos hegemônicos. As categorias que emergiram da análise não foram previamente fixadas; elas surgiram na interlocução viva com os materiais, como indicativos de zonas de sentido, segundo Rey, nas quais se articulam conflitos simbólicos e ideológicos relacionados à memória, à identidade e poder. Assim, aspectos como a invisibilização das lutas contemporâneas, a limitação cronológica ao período colonial e a ausência de vozes indígenas não são apenas lacunas, mas expressões de uma colonialidade do saber profundamente enraizada na matriz curricular brasileira.

A proposta metodológica de González Rey desloca o foco da pesquisa da simples categorização para a complexidade dos processos subjetivos. Ao invés de uma análise descritiva ou classificatória, sua epistemologia enfatiza a construção do conhecimento como um fenômeno processual, reconhecendo o papel ativo do pesquisador na produção da informação. Essa perspectiva é central para a presente investigação, pois permite não apenas identificar padrões de representação dos povos indígenas, mas compreender como esses padrões estão enraizados em estruturas simbólicas mais amplas, atravessadas por relações de poder e dominação histórica.

No contexto educacional, os livros didáticos funcionam como dispositivos de regulação do saber, operando uma pedagogia da normatização cultural. González Rey (2005) argumenta que a subjetividade é constituída na articulação entre o social e o simbólico, o que nos permite entender que as representações sobre os povos indígenas não são apenas reflexos do real, mas construções que participam da formação das identidades escolares. Isso ressoa com a posição de Quijano (2005) sobre a colonialidade do saber, na medida em que os saberes indígenas são sistematicamente marginalizados e convertidos em exotismo ou folclore.

A análise empreendida nesta pesquisa evidencia a presença de três núcleos de sentido recorrentes nos manuais escolares: a descontinuidade histórica dos povos indígenas, a sua representação como grupos homogêneos e a ênfase em uma temporalidade congelada. Esses núcleos não apenas empobrecem a narrativa histórica, mas impedem o reconhecimento da diversidade epistemológica dos povos indígenas. Como observa Catherine Walsh (2013), descolonizar o conhecimento implica desestabilizar as verdades universais impostas pela modernidade ocidental e abrir espaço para outras epistemes.

Nesse sentido, a epistemologia qualitativa de Rey oferece uma alternativa potente, ao conceber a construção da informação como um processo aberto, afetivo e histórico. A noção de zonas de sentido nos permite compreender como diferentes discursos se entrelaçam na construção das representações: a escola, o currículo, o imaginário nacionalista e o sistema editorial convergem para reproduzir uma ideia de Brasil que exclui ou marginaliza as culturas indígenas. A pesquisa qualitativa, nesse escopo, não se contenta com a denúncia, mas visa construir novas possibilidades de leitura e ação.

A pesquisa mostra ainda que os sujeitos indígenas são postos em condição subalterna também por meio da estética visual dos livros didáticos. Como denunciado por Krenak (2019), a insistência na imagem do “índio tradicional” nega a presença indígena nos espaços urbanos, na universidade, na política e nas lutas ambientais. Ao adotar imagens que fixam os povos originários em um passado imobilizado, os livros contribuem para a reprodução de uma memória

colonial, que atribui autenticidade apenas àquele que não se mistura, não se adapta, não se transforma.

Rey (2005) propõe que a construção da informação não é a simples interpretação de dados, mas um movimento no qual o pesquisador participa como sujeito ativo, interpretando os sentidos simbólicos latentes nos materiais analisados. Por isso, a análise aqui desenvolvida incorpora também os afetos, as tensões, as dissonâncias percebidas ao longo do processo. Ao confrontar o conteúdo dos livros com as exigências legais da Lei 11.645/2008 e da BNCC, não apenas identificamos as falhas no cumprimento das diretrizes, mas problematizamos as estruturas que sustentam essas omissões.

A epistemologia de González Rey aproxima-se de uma perspectiva decolonial também por rejeitar a dicotomia entre sujeito e objeto, razão e emoção, teoria e prática. Isso permite que a análise vá além da identificação dos estigmas, buscando compreender os sistemas de valores e crenças que os sustentam. Em consonância, Gohn (2010) alerta que mesmo quando a temática indígena é incluída nos currículos, ela o é sob uma ótica assimilacionista, em que o reconhecimento só é concedido ao que se adequa ao projeto nacional.

Ao articular os fundamentos de Rey com as contribuições da análise pós-colonial e decolonial, esta pesquisa se alinha a um projeto ético e epistemológico de valorização das vozes historicamente silenciadas. O conhecimento, neste quadro, não é uma reprodução de verdades objetivas, mas uma prática social, situada e afetiva. Por isso, os resultados aqui obtidos não se encerram em categorias rígidas, mas se abrem a novos questionamentos e deslocamentos.

Nesse caminho, torna-se imprescindível considerar a produção intelectual dos próprios autores indígenas como forma de construção de epistemologias outras. A análise metodológica, nesse sentido, aponta para a urgência da inclusão de obras e autores indígenas nos materiais escolares e na formação docente, resgatando o direito desses povos de narrarem sua própria história. A descolonização do ensino de História passa, necessariamente, pela escuta ativa desses saberes e pela valorização de suas práticas educativas ancestrais.

Nos materiais didáticos analisados, identificamos que os povos indígenas são frequentemente representados de maneira homogeneizadora, com pouca ênfase na pluralidade de suas experiências históricas e contemporâneas. Como pontua Viveiros de Castro (2002), não existe um "índio genérico"; há, sim, uma multiplicidade de povos, culturas, epistemologias e modos de ser que desafiam categorizações fixas. No entanto, os livros didáticos tendem a reduzir essa diversidade, perpetuando uma visão essencializada dos indígenas como sujeitos "do passado", fixados em um tempo imutável. Esse tipo de representação não é um mero acaso, mas

parte de um processo histórico de dominação e controle narrativo, enraizado na colonialidade do saber (Quijano, 2005).

A observação de que os povos indígenas são representados de maneira homogeneizadora nos materiais didáticos é um reflexo de um problema mais amplo, que remete às estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo. A noção de um "índio genérico" é uma construção que ignora a interculturalidade, linguística, histórica e epistemológica dos mais de 300 povos indígenas no Brasil, cada um com seus modos de ser, cosmologias, culturas e identidades. Essa homogeneização não é neutra; ela serve a um propósito político e ideológico, que é o de simplificar e controlar narrativas sobre esses povos, enquadrando-os em categorias fixas e estáticas que facilitam sua dominação simbólica e material.

O questionamento de Viveiros de Castro (2002) ao "índio genérico" é fundamental para entender como essa representação homogeneizadora opera. Ao reduzir a multiplicidade de povos indígenas a uma única figura estereotipada, os livros didáticos não apenas apagam as diferenças entre esses grupos, mas também reforçam uma visão essencializada que os associa a um passado distante e imutável. Essa representação ignora a dinâmica histórica e a capacidade subversiva dos povos indígenas, apresentando-os como "reliquias" de um tempo anterior à colonização, em vez de sujeitos ativos e contemporâneos que continuam a resistir, adaptar-se e reinventar suas culturas no presente.

Essa visão essencializada está profundamente enraizada na colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2005). A colonialidade do saber refere-se à hierarquização dos conhecimentos e das formas de ver o mundo, na qual os saberes europeus são colocados como universais e superiores, enquanto os saberes indígenas, africanos e de outros povos colonizados são marginalizados ou apagados. Nos livros didáticos, isso se manifesta na predominância de uma narrativa histórica que privilegia a perspectiva do colonizador, relegando os povos indígenas a um papel secundário ou exótico. A colonialidade do saber também se expressa na negação da agência histórica dos indígenas, que são frequentemente retratados como vítimas passivas do processo colonial, em vez de protagonistas de suas próprias histórias de subversão e luta.

Além disso, a homogeneização e a essencialização dos povos indígenas nos materiais didáticos têm consequências práticas profundas. Elas contribuem para a construção de um quadro que influencia a maneira como a sociedade enxerga e trata os indígenas, reforçando preconceitos e justificando políticas de legitimação ou exclusão. Ao negar a pluralidade de experiências indígenas, esses materiais também dificultam o reconhecimento dos direitos desses povos, como o direito à terra, à autodeterminação e à preservação de suas culturas e línguas.

Os livros didáticos tendem a omitir ou minimizar as lutas contemporâneas dos povos indígenas, como a defesa de seus territórios, a subversão contra projetos de desenvolvimento predatórios e a luta por direitos políticos e culturais. Essa invisibilização reforça a ideia de que os indígenas são grupos do passado, sem relevância para o presente ou o futuro do país.

A história indígena é frequentemente restrita ao período colonial, como se sua existência e contribuição tivessem terminado com a chegada dos europeus. Essa abordagem ignora a continuidade das culturas indígenas, sua subversão ao longo dos séculos e sua participação ativa na formação da sociedade brasileira.

Walsh (2013) enfatiza que a decolonização do conhecimento passa pela necessidade de dar voz aos sujeitos historicamente silenciados, permitindo que suas próprias perspectivas sejam integradas ao ensino. No entanto, nossa análise mostrou que a produção de conhecimento nos livros didáticos ainda se baseia majoritariamente em fontes eurocêntricas, sem espaço para narrativas indígenas próprias. Isso reforça um ciclo de colonialidade epistemológica, no qual a história dos povos originários continua a ser contada sob a ótica dos não indígenas.

A educação decolonial, conforme proposta por Catherine Walsh (2013), busca questionar e desconstruir as estruturas de poder e saber herdadas do colonialismo. Essa abordagem enfatiza a necessidade de dar voz aos sujeitos historicamente silenciados, reconhecendo e valorizando suas próprias perspectivas, saberes e formas de conhecer. No contexto dos povos indígenas, isso significa integrar suas narrativas, cosmovisões e epistemologias ao ensino, de modo a romper com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

A epistemologia indígena refere-se aos modos próprios de produção de conhecimento dos povos indígenas, que são articulados às suas culturas, territórios e histórias neles negociados. Esses saberes desafiam as categorias e métodos ocidentais, propondo uma visão de mundo mais holística, relacional e integrada à natureza. No entanto, como sua pesquisa evidenciou, esses saberes são sistematicamente marginalizados nos materiais didáticos.

No contexto do ensino de História no Brasil, tenho observado, enquanto educador e pesquisador, não apenas as limitações intrínsecas dos livros didáticos, mas também a necessidade de refletir profundamente sobre a forma como a história indígena é abordada no âmbito educacional. A persistência de narrativas eurocêntricas e monoculturais nos materiais didáticos reflete uma visão reducionista que marginaliza a contribuição dos povos indígenas para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Diante disso, emerge a necessidade premente de repensar os paradigmas que orientam o ensino de História, de modo a garantir uma abordagem intercultural.

1.3 Apresentando as coletâneas dos livros de Ensino de História e o ensino de História nas Escolas Estaduais de Manaus, Amazonas.

A escolha dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas estaduais, embora formalmente conduzida sob o amparo de diretrizes nacionais e orientações técnico-pedagógicas, carrega implicações políticas, culturais e ideológicas, que frequentemente escapam a uma análise mais superficial do funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), o programa é apresentado como um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, ao oferecer gratuitamente materiais às redes públicas de ensino. No entanto, sua lógica operacional e seus efeitos sobre a prática pedagógica exigem uma leitura mais atenta, especialmente por parte dos profissionais da educação e pesquisadores da área.

De um lado, o PNLD constitui um marco importante da política educacional brasileira, ao assegurar que todas as escolas públicas, inclusive as mais periféricas e vulneráveis, tenham acesso a livros didáticos de qualidade técnica e gráfica. Ele também busca garantir certa uniformidade e coerência curricular em âmbito nacional, sustentado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, é justamente essa uniformização que suscita preocupações legítimas no campo educacional, pois tende a suprimir a diversidade regional, epistemológica e sociocultural do país, sobretudo em contextos onde o currículo precisa dialogar com realidades históricas e identitárias complexas — como ocorre nas regiões Norte e Nordeste, em territórios indígenas, quilombolas e em escolas do campo.

A aparente participação dos professores na escolha das obras — muitas vezes anunciada como um exercício de autonomia pedagógica — encontra-se circunscrita a um catálogo previamente elaborado pelo MEC, com obras submetidas a avaliações técnicas realizadas por especialistas contratados por universidades públicas.

Embora esse processo vise garantir qualidade, ele também opera como um filtro centralizador, que condiciona o exercício da escolha a um número reduzido de possibilidades previamente autorizadas. Assim, o espaço para propostas pedagógicas contra-hegemônicas, que rompam com a tradição eurocêntrica dos currículos escolares ou que enfatizem epistemologias indígenas, afro-brasileiras e populares, ainda é extremamente limitado.

Outro aspecto que merece atenção é o peso do mercado editorial nesse processo. As editoras que concorrem no PNLD, em sua maioria, são conglomerados privados com forte poder de lobby e estrutura industrial capaz de atender às exigências do edital. Isso gera um ciclo de

retroalimentação em que os mesmos grupos econômicos continuam dominando o mercado de livros didáticos, com pouco espaço para editoras regionais ou coletivos que busquem produzir materiais mais contextualizados e socialmente comprometidos. Em outras palavras, há um tensionamento constante entre o interesse público da educação e a lógica privada de lucro, que perpassa toda a cadeia de produção, avaliação, distribuição e consumo dos livros didáticos.

Nesse cenário, é urgente problematizar não apenas o conteúdo das obras escolhidas, mas o próprio modelo de gestão do conhecimento escolar que se consolida por meio do PNLD. Os livros aprovados tendem a seguir uma narrativa histórica linear, conciliadora e despolitizada, reforçando concepções tradicionais da História e de outras disciplinas, com escassa abertura para estratégias que abordem, por exemplo, os conflitos sociais, as lutas dos povos indígenas, os processos de resistência afro-brasileira ou as contradições do desenvolvimento capitalista no Brasil. A Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, encontra inúmeras dificuldades de efetivação justamente porque a maior parte dos livros ainda falha em apresentar essas temáticas de forma aprofundada e não estereotipada.

Portanto, embora o PNLD represente um avanço em termos de política de acesso e distribuição de materiais escolares, é necessário romper com a ideia de que ele é um instrumento neutro ou meramente técnico. A política do livro didático, na verdade, estrutura o próprio modo como o conhecimento é mediado nas escolas e impacta diretamente as possibilidades de construção de uma educação e emancipadora.

O desafio que se coloca, portanto, é ampliar os mecanismos de participação efetiva dos professores, valorizar a produção de materiais didáticos regionais, e tensionar continuamente os limites do que é aceito e veiculado como “conhecimento escolar legítimo”. Somente assim será possível construir uma educação pública que esteja à altura da complexidade e diversidade da sociedade brasileira.

A presente dissertação parte de uma análise de obras didáticas selecionadas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com especial atenção àquelas destinadas ao ensino de História. Mais do que uma escolha arbitrária, a seleção dos materiais a serem examinados foi fundamentada em critérios que articularam elementos subjetivos (como a familiaridade docente com determinadas coleções e a relevância temática percebida em sala de aula) a dados objetivos, como a frequência de adoção desses livros nas escolas públicas da cidade de Manaus. Tal combinação permitiu um recorte metodológico que dialoga diretamente com a realidade concreta da rede de ensino local, evitando uma análise descolada do contexto escolar.

Nesse escopo, foram selecionadas duas coleções: *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (edição de 2022, FTD), e a coleção de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), publicada pela Editora Moderna, *Superação: História*. A escolha dessas obras não se deu apenas pela ampla circulação no ambiente escolar, mas sobretudo pela forma como ambas incorporam (ou negligenciam) a história e as culturas dos povos indígenas, que constituem o eixo central deste trabalho. Ao propor uma leitura comparativa entre as duas coleções, o objetivo é revelar como diferentes abordagens historiográficas, linguagens pedagógicas e estratégias iconográficas contribuem para reforçar, tensionar ou ressignificar representações sobre os povos originários do Brasil.

Para realização do trabalho de análise, utilizamos os manuais das coleções destinados aos professores, estes guias apresentam o conteúdo disponibilizado aos alunos e oportuniza a visualização das orientações e detalhamentos didáticos elaborados pelas editoras que visam suplementar e orientar o trabalho docente. Esta escolha visa enriquecer as observações ao abarcar os modos de abordagem que as coleções direcionam ao ensino relacionado aos povos tradicionais junto aos docentes de História.

Essas coleções representam perspectivas historiográficas distintas. Enquanto a obra de Boulos Júnior, tende a seguir uma linha mais tradicional e cronológica, ancorada em eventos e protagonistas da história política nacional, a coleção de Chiba e Minorelli (*Superação: História*) apresenta uma proposta mais aberta à multiplicidade de sujeitos históricos, embora não esteja isenta de contradições. Em ambos os casos, porém, o que se busca problematizar é até que ponto os livros didáticos realmente avançam no sentido de romper com a lógica colonial de representação do indígena como o "outro" do processo civilizatório, uma figura cristalizada no passado, desprovida de agência histórica e de contemporaneidade.

Dessa forma, a análise que se propõe vai além da simples aferição de conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Trata-se de interrogar como o conhecimento histórico sobre os povos indígenas é construído, selecionado e veiculado nos livros, e de que maneira isso dialoga, ou entra em conflito, com as epistemologias indígenas, com os direitos à memória e com os processos de resistência desses povos na contemporaneidade. Ao privilegiar o ponto de vista dos livros que chegam efetivamente às salas de aula em Manaus, esta dissertação busca contribuir para uma análise mais ampla sobre a função pedagógica, ideológica e política do livro didático na formação de consciências históricas no Brasil.

A obra *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. (2022), amplamente adotada pelas escolas públicas e privadas da cidade de Manaus, foi selecionada nesta pesquisa por razões que articulam a experiência profissional do pesquisador com a relevância empírica da coleção no contexto educacional local.

Desde 2013, quando atuava como docente em uma escola da rede privada de Manaus, o autor desta dissertação já utilizava a coleção *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. (2022), em sala de aula, o que permitiu desenvolver uma familiaridade com seus conteúdos, abordagens historiográficas e estratégias pedagógicas. Essa vivência docente, longe de comprometer a objetividade analítica, confere densidade ao estudo, possibilitando uma observação atenta das reformulações editoriais empreendidas nas sucessivas edições da obra, sobretudo no que diz respeito à forma como os povos indígenas são representados e inseridos nas narrativas históricas.

A edição de 2022 da coleção supracitada, objeto direto desta análise, apresenta-se como um produto atualizado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando em seu conteúdo temáticas relacionadas à Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas.

A simples inclusão formal dessas temáticas não garante, por si só, uma abordagem descolonizadora e comprometida com a pluralidade dos sujeitos históricos. Por isso, o interesse em acompanhar a trajetória editorial da coleção de Alfredo Boulos Júnior. (2022), reside justamente na possibilidade de compreender se houve um deslocamento efetivo no tratamento conferido aos povos indígenas — superando as visões essencializadas, exóticas ou meramente arqueológicas — ou se se trata de uma atualização superficial para atender aos critérios normativos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Adicionalmente, a seleção desta coleção de Alfredo Boulos Júnior. (2022), também se justifica pelo lugar que ela ocupa no mercado editorial de livros didáticos de História: é uma obra amplamente legitimada por professores, frequentemente elogiada por sua linguagem acessível, clareza conceitual e sequência lógica dos conteúdos. Tais qualidades, do ponto de vista pedagógico, são relevantes, mas não devem ser tomadas como garantia de um compromisso epistemológico com a interculturalidade e de colonialidade do saber. Assim, a presente dissertação propõe-se a investigar de que modo a coleção *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. (2022), contribui — ou não — para a construção de uma consciência histórica comprometida com as epistemologias indígenas, com os direitos à memória e com os processos de resistência protagonizados por esses povos.

Ao ser examinada como objeto cultural e pedagógico, a coleção *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. (2022), será analisada não apenas em sua dimensão textual e iconográfica, mas também enquanto instrumento de mediação entre o conhecimento histórico e as subjetividades em formação no espaço escolar. Trata-se, portanto, de compreender até que ponto a obra rompe com o discurso civilizatório e assimilacionista ainda presente em muitos materiais didáticos, e se ela contribui efetivamente para uma educação antirracista, intercultural e decolonial no ensino de História.

Por outro lado, a escolha da coleção *Superação: História*, de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), se deu justamente pela ausência de qualquer vínculo prévio do pesquisador com a obra, o que abre espaço para uma leitura mais distanciada e investigativa. Trata-se de uma coleção relativamente recente, que passou a integrar o circuito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nas últimas edições, e que, no contexto específico da cidade de Manaus, obteve uma adesão significativamente menor por parte das escolas públicas: apenas quatro instituições a selecionaram, em contraste com as trinta e uma que optaram pela coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. (2022).

A decisão de incluir a coleção *Superação: História*, de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), no escopo desta análise está fundamentada no princípio metodológico do contraste. A partir da comparação entre uma obra consolidada no cenário educacional local e outra com menor circulação, mas com proposta editorial distinta, busca-se compreender em que medida as abordagens historiográficas e pedagógicas sobre os povos indígenas divergem, se complementam ou reproduzem padrões semelhantes de representação. A presença de uma abordagem diferenciada ou alternativa na coleção *Superação: História*, de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), é especialmente relevante para avaliar se sua pouca adoção está relacionada apenas a fatores externos) como tradição institucional ou preferência docente por obras conhecidas (ou se também se deve a possíveis tensões entre uma proposta que tensione os limites impostos pelo sistema educacional vigente).

Ainda que a coleção de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), adote uma linguagem acessível e apresente temas compatíveis com as diretrizes da BNCC, sua recepção restrita no município de Manaus suscita reflexões sobre os critérios e condicionantes da escolha docente no processo de seleção do PNLD. Seria a menor adesão resultada de um desconhecimento da obra, da resistência a abordagens inovadoras ou de uma suposta desconexão com as práticas pedagógicas tradicionais? Essas perguntas orientam a foco desta dissertação, que busca compreender, com base no conteúdo da obra, qual concepção de história, sujeito e alteridade está sendo proposta aos estudantes.

Ao incorporar a coleção de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), a presente pesquisa amplia seu escopo comparativo e analítico, permitindo avaliar como diferentes matrizes teóricas e metodológicas se manifestam na apresentação dos povos indígenas, tanto em termos de conteúdo quanto de estrutura narrativa, iconografia e estratégias pedagógicas. Tal abordagem é indispensável para problematizar o papel do livro didático na reprodução (ou superação) de visões coloniais e na construção de uma educação histórica plural e comprometida com as epistemologias indígenas e com os direitos dos povos originários.

Esse critério comparativo, entre uma obra consolidada e amplamente utilizada e outra nova e pouco adotada, permite problematizar as dinâmicas de seleção no PNLD, refletindo sobre como fatores como tradição editorial, marketing, formação docente e perfil das escolas influenciam as escolhas pedagógicas. A discrepância nos dados (31 escolas para a obra de Boulos Júnior. e 4 para a de Chiba e Minorelli) evidencia a hegemonia de determinadas narrativas históricas no contexto educacional local, o que se desdobra em implicações relevantes para a forma como os estudantes aprendem sobre a história indígena (FNDE, 2023).

A disparidade na adoção das obras de Boulos Júnior (31 escolas) e Chiba e Minorelli (4 escolas) no PNLD revela não apenas uma preferência editorial, mas um mecanismo mais profundo de reprodução de certas narrativas históricas no espaço escolar. Essa diferença não pode ser atribuída meramente à "qualidade" dos materiais, mas a uma série de fatores estruturais que conformam o mercado didático e as escolhas pedagógicas.

Em primeiro lugar, a tradição editorial desempenha um papel central. Autores e editoras já consolidados no PNLD possuem vantagens materiais e simbólicas: redes de distribuição mais eficientes, maior visibilidade em eventos de formação docente e um lobby institucional mais robusto junto às escolas e redes de ensino. Boulos Júnior, por exemplo, integra um catálogo de obras que circulam há anos no sistema, normalizando sua abordagem em detrimento de perspectivas inovadoras, como a de Chiba e Minorelli, que propõem uma narrativa historiográfica diversificada sobre a questão indígena.

Além disso, a formação docente, ou a falta dela, é um fator decisivo. Professores, muitas vezes sem acesso a capacitação continuada que os familiarize com novas tendências historiográficas, tendem a optar por materiais que reproduzam esquemas interpretativos já conhecidos, ainda que problemáticos. A hegemonia de uma história indígena vinculada a visões estereotipadas ou marginalizadas (como meros "agentes de ordem inferior" no processo colonial) persiste não por falta de alternativas teóricas, mas pela dificuldade de inserção dessas alternativas no cotidiano escolar.

Outro aspecto crítico é o perfil socioeconômico das escolas. Redes com menos recursos tendem a adotar obras que demandem menor mediação pedagógica, privilegiando livros com estruturas mais tradicionais, enquanto escolas com maior capital cultural podem arriscar-se em abordagens menos convencionais. Isso cria um ciclo perverso: obras que desafiam narrativas hegemônicas ficam restritas a nichos, enquanto as dominantes se retroalimentam em um sistema que prioriza a "segurança" do já conhecido.

A referência ao FNDE (2023) é crucial aqui, pois o programa, apesar de seu papel democratizante, ainda opera sob lógicas mercadológicas e políticas que não necessariamente priorizam a diversidade epistemológica. A seleção de obras didáticas deveria ser acompanhada de uma política ativa de descolonização curricular, com editais que incentivassem explicitamente narrativas plurais e formação docente para sua aplicação. Enquanto isso não ocorrer, a discrepância observada não será mera escolha pedagógica, mas sintoma de uma hierarquia de saberes que silencia vozes fundamentais na construção da história brasileira.

Dessa forma, o presente trabalho parte da articulação entre experiência docente, dados empíricos da distribuição das obras e interesse teórico-metodológico sobre as representações sociais e históricas dos povos indígenas nos livros didáticos. A seleção das coleções visa não apenas compará-las, mas compreender as razões pelas quais determinadas versões da história ganham mais espaço e legitimidade no ambiente escolar, enquanto outras permanecem marginais ou restritas a poucos contextos.

Além disso, essa escolha dialoga com a exigência legal de abordagem da temática indígena no currículo escolar, conforme previsto pela Lei 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ao examinar como as duas coleções abordam a temática indígena, tanto em termos de conteúdo quanto de linguagem, ilustração e proposta pedagógica, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre os limites e as possibilidades dos livros didáticos como instrumentos de construção de uma educação que para a diversidade.

O ponto de partida desta análise é duplo e dialético: de um lado, a já consolidada presença da coleção de Alfredo Boulos Júnior, amplamente conhecida e utilizada no cenário educacional manauara; de outro, a emergência da obra de Charles Chiba e Caroline Minorelli, que introduz uma perspectiva renovadora no tratamento da temática indígena nos materiais didáticos. Essa dualidade não apenas estabelece um contraste entre o tradicional e o inovador, mas também oferece um campo fértil para investigar como os livros didáticos atuam como dispositivos culturais que medeiam a construção da memória histórica.

A análise proposta transcende o mero exame das características intrínsecas dessas obras, buscando compreender como elas são assimiladas, ressignificadas ou mesmo rejeitadas pelas

escolas de Manaus. Nesse processo, é fundamental problematizar o papel do livro didático como um artefato que não apenas reproduz narrativas hegemônicas, mas que também pode—ainda que de forma limitada—questioná-las. A coleção de Boulos Júnior., por exemplo, enraizada em uma tradição historiográfica mais conservadora, tende a reiterar visões essencializadas sobre os povos indígenas, frequentemente relegando-os a um passado estático ou a um papel secundário na formação nacional. Em contrapartida, a obra de Chiba e Minorelli parece desafiar essas convenções ao incorporar abordagens que dialoguem com as demandas contemporâneas por uma história plural e decolonizada.

O foco recai, portanto, sobre os mecanismos pelos quais esses materiais operam como mediadores da memória histórica. Eles não são meros veículos de transmissão de conteúdos, mas agentes ativos na construção de imaginários sociais. Ao selecionar determinados eventos, personagens e interpretações, os livros didáticos participam do processo de naturalização de certas narrativas, silenciando outras. No contexto amazônico, onde a presença indígena é estruturante, mas frequentemente marginalizada nos discursos oficiais, essa dinâmica adquire contornos ainda mais complexos.

Além disso, a recepção dessas obras pelas escolas de Manaus revela muito sobre as tensões entre o estabelecido e o emergente. Se, por um lado, a familiaridade com a coleção de Boulos Júnior pode facilitar sua aceitação em virtude de sua longa circulação no meio educacional, por outro, a novidade representada por Chiba e Minorelli pode enfrentar resistências, seja por desconforto diante de abordagens revisionistas ou pela dificuldade em incorporar perspectivas historicamente marginalizadas.

Esta análise busca contribuir para um debate mais amplo sobre o potencial transformador ou conservador do livro didático. Ao examinar como essas obras são produzidas, disseminadas e apropriadas, é possível não apenas desvelar os processos de reprodução das narrativas dominantes, mas também identificar fissuras por onde se insinuam possibilidades de contestação. No caso específico da representação dos povos indígenas, isso significa reconhecer que o livro didático não é um mero espelho da história, mas um campo de disputa onde se decidem quais vozes serão ouvidas e quais serão, mais uma vez, silenciadas.

SEÇÃO II

O ENSINO DE HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E O SILENCIAMENTO DO CURRÍCULO

O currículo é sempre uma complexa trama de mundos vividos e não de um só mundo, pois ele resulta de múltiplas experiências históricas e de projeto para o futuro de muitas histórias. (Berticelli, 2005, p.29)

2.1 Decolonialidade como caminho subversivo

Para situar a decolonialidade como área de produção de saber, é pertinente analisar parte da problemática que permite, por meio deste procedimento, elucidar a desconstrução de discursos produzidos e instituídos em determinada época, os quais materializam formas específicas de conhecer e interpretar o mundo segundo a visão de grupos que objetivam legitimar seu próprio discurso. Como observa Mignolo (2021, p. 25), “o sujeito conhecedor descreve o mundo e seus problemas, classifica pessoas e presume que sabe o que é bom para elas”.

A decolonialidade pode ser caminho de produção de conhecimentos que “desmascaram” as raízes de questões étnicas e raciais “Os caminhos decoloniais têm todos uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente”. (Mignolo, 2021, p.27). A perspectiva decolonial possibilita, assim, a reconstrução dos papéis sociais configurados a partir de interesses econômicos e políticos, que, ancorados em argumentos religiosos e culturais, seccionaram povos inteiros de sua condição humana.

Em Ballestrin (2013), encontramos uma definição pertinente dos Estudos Decoloniais como caminho epistemológico: “Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico” [...] (p. 108). Podemos apreender, assim, que este campo de estudo desempenha uma dupla tarefa: identificar problemas e buscar soluções no percurso de verificação dos produtos de conhecimento histórico e cultural.

[...] “O M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no

“mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p.89).

Este processo de releitura visa ilustrar formas de dominação praticadas e que precisam ser desarraigadas, o que Mignolo (2010) identifica como racismo epistêmico. Essa “modalidade” de racismo tem por finalidade justificar a condição de um povo como inerentemente submisso, devido à ausência ou inadequação de seus saberes e práticas epistemológicas em relação aos princípios científicos ou culturais daqueles que se colocam em posição de progresso e dominância.

A junção desses elementos, utilizada como estratégia de desqualificação do outro para controle social, visa dar solidez a uma racionalização reducionista, instrumentalizada por grupos que se consideram portadores da cientificidade e da verdade, como discorre Morin (2005). O processo de “conquista” que precisa ser denunciado possui raízes profundas, e a dominação através do saber é uma delas. Como observa Mignolo (2010, p. 345): “O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos e pessoas [...] os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos”.

O pensamento decolonial surge como ferramenta de valorização dos saberes, culturas e cosmovisões marginalizadas pela narrativa eurocêntrica. Nesse sentido, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos corrobora esse entendimento ao propor o conceito de pensamento abissal. Esse termo refere-se a uma forma de sistematização baseada em divisões da realidade que não podem coexistir: uma considerada válida “visível” e outra invalidada “invisível”. As contradições entre essas dimensões formam uma linha divisória que sustenta a primeira e marginaliza a segunda (Santos, 2010).

Esta sistemática fundamenta-se na forma de conhecimento que está presente nestes polos “Assim a linha visível que separa a ciência dos [...] conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis, por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia” (Santos, 2010, p.25). A aplicação desta distinção assentou e ainda assenta muitos discursos e teorias raciais ao promover a negação do outro ao direito de interpretar a realidade “Do outro lado da linha [...] existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos [...]” (Santos, 2010, p.25).

É preciso também evidenciar o domínio através da prática de ensino decolonial “A educação dos sujeitos coloniais complementa sua produção dentro da lei” (Spivak, 2010, p.51). A importância do conhecimento é demonstrada ao percebermos como a posse e o uso do saber

serviu como mecanismo de controle e silenciamento por parte de grupos dominadores que produziram abstrações para respaldar seus “projetos” sociais.

A formação da América envolve entre outros aspectos a construção de identidades sociais que manifestam uma série de interesses por parte dos “descobridores” e as discussões sobre essas identidades são vitais para retificar a subalternidade imposta e que reverbera nas estruturais sociais até os dias de hoje. “O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que, internalizamos seus significados e valores tornando-os “parte de nós”, contribui para alinharmos nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (Hall, 2006, p.12-13).

Como campo epistemológico a decolonialidade possui um viés contraideológico, tendo por base as ideias de Gérard Fourez sobre discursos legitimadores “Denominam-se discursos ideológicos os discursos que se dão a conhecer com o uma representação adequada do mundo, mas que possuem mais um caráter de legitimação do que um caráter unicamente descritivo” (Fourez, 1995, p.179).

Assim sendo, colocar no centro da discussão povos, culturas e sociedades excluídas, ocultadas e subalternizadas implica combater discursos ideológicos que serviram aos interesses por trás dos processos coloniais. Ao longo do tempo, esses processos se travestiram de missão “civilizadora” e “modernizante”, validando a imposição da tutela e exclusão, usurpando a liberdade dos modos de viver e pensar de povos em vários cantos do mundo.

2.2 Do Movimento indígena à lei 11.645/2008

A legislação brasileira avançou significativamente com a Lei 11.645/2008, representando um marco importante na educação ao estabelecer a inclusão obrigatória da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, a lei valoriza esses grupos sociais e lhes oportuniza um espaço adequado na construção da história do país, paradoxalmente marcada pela subvalorização e subalternização de seu papel no panorama histórico e social nacional.

Essa lei complementa a Lei 10.639/2003, que já havia tornado obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, ampliando seu escopo para incluir também a história e a cultura indígenas. Sobre isso, Raquel da Silva Goularte e Karoline Rodrigues de Melo (2013) discutem a implementação da Lei 11.645/2008, que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo escolar.

O estudo de Goularte e Melo (2013) investiga como essa lei foi sendo abordada nos livros didáticos de português do 6º ano do ensino fundamental. O corpus de análise apresentado pelas autoras consiste em três livros didáticos, dois publicados após a promulgação da lei e um publicado anteriormente. Nesse sentido, as autoras nos informam:

Na tentativa de promover o conhecimento e o intercâmbio cultural da história e da cultura de dois povos formadores da população brasileira, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Em seguida, em 2008, essa Lei é alterada para a Lei 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. (Goularte; Melo, 2013, p. 3)

Pelo exposto, em 2003, a promulgação da Lei 10.639 representou um marco significativo na educação brasileira ao introduzir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Antes dessa lei, a presença das culturas afro-brasileira e indígena era notoriamente escassa e, muitas vezes, estereotipada ou distorcida nas escolas brasileiras. O reconhecimento formal dessas culturas no sistema educacional visava, portanto, corrigir essa lacuna e promover uma compreensão mais completa e justa da formação da identidade nacional.

A Lei 10.639 buscou atender a uma demanda social crescente por uma educação mais representativa. A presença da cultura afro-brasileira na educação não apenas honra as contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, mas também combate a marginalização e o preconceito que essas comunidades enfrentaram ao longo da história. Essa mudança foi essencial para valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural do país, refletindo a rica tapeçaria de influências que moldaram a nação.

Em 2008, a Lei 11.645 trouxe um avanço adicional ao expandir o foco da educação para incluir a história e a cultura dos povos indígenas. Essa alteração foi crucial, pois ampliou o compromisso do sistema educacional com interculturalidade, reconhecendo não apenas a importância da herança africana, mas também a rica e variada história dos povos indígenas. Ao incorporar ambos os elementos culturais, a lei buscou proporcionar uma visão mais abrangente e precisa da composição cultural do Brasil.

O impacto das leis pode ser observado na forma como as escolas abordam a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Com a implementação das diretrizes da Lei 10.639 e da Lei 11.645, as instituições educacionais são desafiadas a revisar e atualizar seus currículos para incluir essas perspectivas. Essa integração exige uma abordagem pedagógica sensível e bem informada, garantindo que o ensino seja representativo e respeitoso das realidades vividas por essas comunidades.

Além disso, a implementação dessas leis enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de formação adequada para os professores e a criação de recursos educacionais que reflitam com precisão as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Sem um treinamento adequado e materiais didáticos apropriados, a implementação pode se tornar superficial, comprometendo o potencial educativo das leis.

A Lei 10.639 e a Lei 11.645 também têm um papel crucial na promoção da justiça social e na construção de uma identidade nacional diversificada. Ao garantir que a história e a cultura de todos os grupos étnicos que contribuem para a formação do Brasil sejam ensinadas nas escolas, essas leis ajudam a promover uma maior compreensão e respeito entre diferentes grupos culturais e a combater preconceitos e subalternidades.

Além disso, ao incluir as histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, essas leis promovem uma educação pensada para a interculturalidade, mesmo que de maneira inicial. Esse processo educativo é fundamental para a construção de uma sociedade que percebe as identidades e diferenças como elemento de produção de modos de ser, de culturas, onde todos os cidadãos têm a oportunidade de reconhecer e valorizar as contribuições de diferentes grupos para a história e a cultura nacional.

A implementação dessas leis também oferece uma oportunidade para educadores e formuladores de políticas revisarem e reconsiderarem as narrativas históricas dominantes. Isso pode levar a uma reavaliação dos currículos existentes e à incorporação de múltiplas perspectivas, enriquecendo o conhecimento histórico dos alunos e incentivando um entendimento mais complexo e multifacetado do passado brasileiro.

As Leis 10.639 e 11.645 representam passos importantes para uma educação mais representativa no Brasil. Elas reconhecem a importância das contribuições das culturas afro-brasileira e indígena e buscam garantir que todas as dimensões da história e cultura nacional sejam refletidas no currículo escolar. O sucesso dessas leis, no entanto, depende de uma implementação eficaz e do compromisso contínuo com a educação voltada à justiça social.

Sendo assim, a efetivação dessa legislação é um passo crucial para promover a interculturalidade no sistema educacional brasileiro. Ao integrar a história dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares, a lei busca resgatar e valorizar as contribuições dessas comunidades para a formação da identidade nacional, além de combater a invisibilidade histórica e a subalternidade perpetuadas por uma educação eurocêntrica e colonialista.

A presença de conteúdos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos é essencial para o exercício de ofertar uma narrativa educacional outra, que reconheça a importância histórica, cultural e social desses grupos. Antes da criação deste dispositivo legal, os livros didáticos

frequentemente ignoravam ou marginalizavam as contribuições desses grupos, reforçando preconceitos e exclusões (Araújo, 2018).

Dessa forma, o estudo de Marcela Deyse Santos Araújo (2018) analisa a prática do ensino de história e cultura indígena nas escolas a partir da experiência do estágio supervisionado. A autora reflete sobre os desafios e as possibilidades dessa prática pedagógica, considerando a importância de uma formação docente que contemple a interculturalidade e a valorização das culturas indígenas. A partir das reflexões da autora, temos:

As iniciativas governamentais para a formação continuada de professores nas temáticas relativas às culturas afro-brasileiras e indígenas ainda são insuficientes. Os recursos didáticos de que os professores dispõem para o ensino das histórias e culturas indígenas são ainda menores. Os livros didáticos dedicam pouca atenção a tais temáticas e em muitos casos, infelizmente, ainda reproduzem os estereótipos acima mencionados. Quanto aos livros e materiais “alternativos”, como aqueles produzidos por autores indígenas que se dirigem ao público infanto-juvenil, têm circulação e divulgação muito limitadas e, em sua maioria, são desconhecidos pelos professores. (Araújo, 2018, p. 72)

Essa citação aponta para uma lacuna significativa na educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino das culturas afro-brasileira e indígena. A formação continuada de professores/as nessas áreas é essencial para garantir uma abordagem educativa com foco na interculturalidade, mas ainda há insuficiência nas iniciativas governamentais. Isso resulta em uma carência de recursos didáticos adequados e em uma limitação na circulação e divulgação de materiais produzidos por autores indígenas.

Os livros didáticos, que deveriam ser uma ferramenta para a educação, muitas vezes falham em representar de maneira precisa e respeitosa as histórias e culturas indígenas. Além disso, materiais alternativos, como os livros produzidos por autores indígenas para o público infanto juvenil, são frequentemente subutilizados devido à sua limitada divulgação e circulação, o que contribui para a perpetuação de uma visão incompleta e distorcida.

2.3 Ausências e silenciamentos do/no currículo de história

O estudo sobre o ensino de História e cultura indígena tem por finalidade lançar novos olhares sobre essa temática, buscando demonstrar os diversos aspectos envolvidos nos saberes já produzidos, bem como identificar novos caminhos para a continuidade das pesquisas e para a construção de conhecimentos que sirvam de base ao processo de ensino. Esmiuçar a complexidade da História indígena implica confrontar eventos históricos, interpretações e narrativas já estabelecidas, utilizando novas lentes para validar ou ressignificar o que for necessário, de forma articulada com as pesquisas científicas.

Analisar a história produzida sobre os grupos originários revela uma tendência à subalternização e a abordagens unilaterais, pois os registros e descrições sobre os povos indígenas, no contexto colonialista, baseiam-se em fontes elaboradas sob um prisma etnocêntrico. Refletir sobre o caminho percorrido na construção dessas narrativas é fundamental para demonstrar os elementos motivadores e compreender como eles contribuem para as interpretações sobre grupos sociais historicamente subalternizados.

A partir dos campos dos Estudos Decoloniais, da Modernidade/Colonialidade e dos Estudos Culturais, este trabalho busca estabelecer articulações acerca dos modos como a história produzida e ensinada deve evidenciar as relações de poder presentes nos discursos e seus reflexos nos saberes estabelecidos, utilizando a decolonialidade como estratégia para esclarecer quais são as bases epistemológicas que sustentam essas narrativas e quais estratégias discursivas são empregadas em sua construção.

Isso requer não apenas o questionamento dos modos como foram produzidas as fontes e interpretações históricas, elaboradas a partir dos discursos colonialistas, mas também a suspensão crítica desses discursos, discutindo, a partir das narrativas indígenas, o processo de colonização e o modo como cada cultura indígena passou a traduzir, negociar, subverter e rasurar as narrativas colonialistas que, no contexto escolar, são apresentadas por meio de uma tentativa de exclusão desses elementos da história do Brasil.

A partir desses pontos estabelecidos, a proposta central que orienta as discussões deste texto é debater o ensino de História, propondo reflexões e estratégias que contribuam para novas formas de pensar e compreender a cultura e a história indígena, possibilitando ressignificações a partir de interpretações que não inferiorizem nem desconsiderem os modos de ser desses povos. Dessa forma, busca-se instituí-los como elementos dinâmicos na construção da história brasileira, em articulação com os mecanismos colonizatórios.

Contrapor discursos historicamente instituídos tem possibilitado a construção de novas políticas curriculares que instituem transformações no modo como são enquadrados os modos de ser, a cultura e história indígena como percepção dos sistemas de conhecimentos e saberes indígenas como fontes legítimas de compreensão histórica.

O tema apresentado neste texto fundamenta-se nos tensionamentos que busca desconstruir papéis sociais arraigados e promover uma compreensão mais precisa da história e cultura indígenas. Essa metodologia é cuidadosamente construída através de uma revisão bibliográfica, em que se pretende pensar como se desenvolveu os debates sobre a construção da História Indígena.

Efetuamos uma contextualização teórica e conceitual, abordando os principais elementos da epistemologia colonizadora que precisam ser subvertidos, a fim de estabelecer um quadro teórico para a discussão subsequente. Tomando como base o campo da decolonialidade, procuramos identificar as narrativas e as estruturas que produziram o conhecimento histórico — de modo mais detalhado durante o período da colonização das Américas.

O procedimento de revisão bibliográfica em que consiste a discussão aqui proposta desempenha função essencial na metodologia deste texto, por examinar detalhadamente fundamentos epistêmicos da colonização europeia nas Américas realçando os impactos das visões eurocêntricas e colonialistas nas descrições produzidas sobre os povos indígenas. Analisar cuidadosamente este contexto histórico revela as complexidades e contradições subjacentes às narrativas históricas tradicionais, permitindo uma compreensão mais contextualizada do passado.

Para esta tarefa foi lançada mão do uso de fontes e referências de destaque no campo dos estudos decoloniais para produzir densidade a abordagem metodológica deste texto. Ao incorporar citações que são embasadas nas discussões que autores como Aníbal Quijano (2000 e 2005) e Gersem Baniwa (2012), buscamos desenhar tensionamentos que possam contribuir para a construção de dissertação de mestrado que se insere no debate sobre a temática História Indígena nos livros didáticos.

A educação brasileira tem como um de seus principais desafios promover um currículo que reflita a riqueza cultural do país, reconhecendo e valorizando a história e a cultura de todas as suas populações. Neste contexto, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emergem como instrumentos fundamentais para garantir a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, especialmente no Ensino Fundamental II.

A disciplina de História não apenas ensina sobre eventos passados, mas também ajuda os alunos a entenderem a construção das sociedades e as dinâmicas que moldaram o mundo contemporâneo. Ela desenvolve o pensamento crítico, permitindo que os estudantes analisem e questionem narrativas, compreendam contextos e identifiquem as continuidades e mudanças ao longo do tempo. Nesse sentido, a História é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e ativos, capazes de participar de maneira informada e ativa na sociedade. Neste sentido Luís Fernando Cerri, orienta o seguinte:

A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime

democrático limitado, o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos (Cerri, 1999, p. 142).

A citação de Cerri ressalta a importância do ensino de História não apenas como ferramenta para a formação de identidades individuais e coletivas, mas também como meio para desenvolver a consciência necessária à análise e à atuação como cidadãos. Em um regime democrático, o ensino de História pode ajudar os indivíduos a compreender seu papel na sociedade, as possibilidades e limitações de sua ação e a importância da participação ativa em processos políticos, como o voto e a organização popular. Esse entendimento é crucial para fortalecer a democracia e promover um engajamento mais consciente e efetivo na vida pública.

Nessa compreensão a disciplina de História desempenha um papel crucial na formação cidadã dos alunos, fornecendo-lhes ferramentas para uma compreensão profunda das transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. No contexto brasileiro, caracterizado por uma vasta e rica cultura, é essencial que o currículo escolar reflita de maneira significativa essa pluralidade, incluindo as contribuições e histórias das populações indígenas. As políticas educacionais brasileiras, especialmente a Lei 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são instrumentos fundamentais para garantir essa inclusão. Essas diretrizes promovem um ensino de História que valoriza e reconhece a cultural do país, combatendo preconceitos e a marginalização social fomentando uma sociedade mais consciente de sua rica herança cultural.

O Brasil é um país de imensa diversidade étnica e cultural, resultante de processos históricos complexos que envolveram povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos. As populações indígenas, em particular, possuem uma longa e rica história, com inúmeras contribuições para a cultura, a língua, a ciência e a tecnologia brasileiras. No entanto, por muito tempo, suas histórias e culturas foram marginalizadas ou distorcidas nos currículos escolares, perpetuando preconceitos e invisibilidades

A Lei 11.645/2008 expande os marcos legais anteriores ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas no currículo escolar, reconhecendo a necessidade de reparar uma invisibilidade histórica dessas populações nas narrativas educacionais tradicionais. A BNCC, por sua vez, reforça essa inclusão ao delinear diretrizes que asseguram que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a um conjunto de conhecimentos essenciais, incluindo aqueles que dizem respeito às culturas indígenas.

A implementação desses dispositivos legais nas escolas brasileiras enfrenta diversos desafios, desde a formação de professores adequadamente capacitados até a produção de

materiais didáticos que sejam autênticos e representativos. Além disso, há a necessidade de sensibilizar a comunidade escolar para a importância da valorização das culturas indígenas, combatendo preconceitos e a exclusão que ainda persistem na sociedade.

Nas Américas, ocorreu um encontro de culturas que se desdobrou em arranjos e questões sociais e culturais, originados pela imposição de estratégias colonizadoras, alinhadas aos objetivos dos grupos envolvidos na ocupação do continente. Tradicionalmente, os eventos desse contexto foram descritos de forma negligente ou distorcida, evidenciando a redução eurocêntrica a que os “colonizados” foram submetidos, justificando e legitimando a colonização.

Decolonizar a epistemologia colonial permite articular os atores sociais com seus impulsos e compreender como interesses econômicos, culturais e religiosos convergiram, moldaram as práticas coloniais e repercutiram nas interpretações históricas desse período. Para esse fim, é necessário explicitar como a visão eurocêntrica, enraizada na ideologia colonialista, perpetuou posicionamentos preconceituosos sobre os povos indígenas, retratando-os como primitivos e inferiores e justificando sua subjugação em nome do progresso e da civilização (Gomes, 1991).

A dinâmica de dominação política, econômica e cultural “*euromercantil*” manifestou-se na organização estamental de sociedades marginalizadas que com base nesta ideologia, foram classificadas de forma racial e étnica, ocasionando um fenômeno de hierarquização onde grupos sociais que representavam grandes parcelas da população mundial foram condensados. A colonialidade, conforme conceituada por Aníbal Quijano (2005), possui centralidade na perpetuação de um sistema global de poder capitalista onde a imposição de uma ideologia “legitimadora” pôs boa parte do mundo em estado de marginalização e exploração.

Contribuiu para essa hierarquização o cristianismo católico que desempenhou grande papel na dinâmica ideológica da colonização, fornecendo uma base moral e religiosa para a exploração e subjugação dos povos indígenas. A religião moldou as percepções e práticas coloniais, promovendo uma visão de superioridade cultural e religiosa que legitimava a dominação dos povos não cristãos (Febvre, 2009).

O pensamento eurocêntrico ancorou-se em boa parte no poder da igreja que foi perpetuado ao longo de séculos e subsidiou as práticas coloniais e as políticas de legitimação e controle dos povos nativos (Boxer, 1991). As bulas papais emitidas durante esse período, autorizando a escravização e dominação dos povos indígenas, são exemplos claros de como o conhecimento religioso foi instrumentalizado para justificar a violência e a exploração em nome da expansão do cristianismo e do domínio europeu.

Situar o conhecimento religioso dentro do processo de “descobrimento” é um exemplo de uma epistemologia inserida naquele contexto que precisa ser evidenciada. O conhecimento religioso possui caráter dogmático, e no caso do catolicismo, um dos dogmas contidos diz sobre as decisões do papa.

Diante disso: “Por exemplo: se você for católico apostólico romano, deve, necessariamente, acreditar no ‘dogma da infalibilidade papal’, que afiança ser impossível que o papa se engane sobre qualquer assunto, uma vez que ele seria, supostamente, o legítimo representante de Deus na Terra.” (Apollinnário, 2012, p.9).

São características como essas que precisam ser questionadas quando se analisa a construção do quadro social que resultou na situação das Américas, especialmente no que se refere aos seus povos originários. O papel da religião, os interesses mercantis e a mentalidade acumuladora capitalista precisam ser considerados para possibilitar a subversão das interpretações produzidas sobre esses povos.

A decolonialidade, como campo epistemológico aplicado ao ensino, contribui ao evidenciar as distorções e preconceitos presentes nas interpretações históricas tendenciosas sobre os povos indígenas. A racionalização que estereotipou esses grupos como primitivos e inferiores contribuiu para um quadro de submissão e exclusão social que, em considerável grau, persiste até os dias de hoje e precisa ser desconstruído. A análise dessas representações distorcidas é fundamental para promover uma apreensão mais completa e precisa da história e cultura dos povos indígenas, desafiando narrativas simplistas e preconceituosas (Lima, 1995).

Praticar o ensino de forma decolonial permite dimensionar as nuances da dominação praticada nas Américas. Walter D. Mignolo salienta estes níveis de controle, “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (Mignolo, 2003, p. 30). Colonizar não se encerra na busca por “especiarias” e nem os contatos resumiram-se ao “escambo”, este processo também abarcava uma dominação política e cultural com fins aparentemente civilizatórios revestindo os interesses dominantes presentes.

É possível evidenciar a manutenção da mentalidade colonial ao analisarmos as políticas e a legislação referentes aos direitos dos povos indígenas. Nota-se uma abordagem segregadora e tutelar que os coloca à margem da cidadania plena. Isso fica demonstrado, por exemplo, na forma como as constituições trataram da autonomia e dos direitos desses povos, sendo apenas na Constituição de 1988, a sétima da história brasileira, que se obteve o reconhecimento formal de sua autonomia e direitos. Houve avanços, mas ainda existem desafios significativos a superar na promoção da igualdade e no combate ao preconceito e à discriminação (Baniwa, 2012).

Constituiu grande avanço na transposição das narrativas ideologizadas contra os povos originários a Lei 11.645/2008 que ao determinar a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas abriu espaço para discussões sobre esta temática convergindo com a Lei 10.639/2003, que já obrigava o ensino da história e cultura afro-brasileira, ao abranger também o ensino de história e cultura indígenas.

A implementação dessa lei foi um passo significativo para a promoção da diversidade e da equidade no sistema educacional. Ao incluir a história dos povos indígenas e negros nos currículos escolares, a lei busca resgatar e valorizar as contribuições dessas comunidades para a formação da identidade nacional. Além disso, combate a invisibilidade histórica e a subalternidade que foram perpetuados por uma educação eurocêntrica e colonialista.

Inserir nos livros didáticos abordagens valorativas sobre o papel de grupos afro-brasileiros e indígenas contribui para transformar o cenário de injustiças, descasos, ocultações e violências que reiteradamente afligem grupos que historicamente foram destituídos de seus modos milenares de vida. Antes da implantação da lei, os livros didáticos frequentemente ignoravam ou marginalizavam as contribuições desses grupos, reforçando preconceitos e exclusões.

Convergem no mesmo objetivo tanto a Lei 11.645/2008 como o campo de estudos decoloniais, pois visam à construção de saberes que apresentem outros discursos, neste caso, sobre a história e cultura dos povos indígenas e negros. No entanto, é necessário que governos, educadores e sociedade civil sejam atuantes e vigilantes para obtenção de um resultado transformador.

Para retificar as falsas interpretações e representações dos povos indígenas na história, é necessário um esforço contínuo de desconstrução de estigmas e uma abordagem comprometida com a promoção da diversidade e do respeito à pluralidade cultural. (Feijó, 2014). O ensino de História desempenha um papel fundamental nesse processo, ao fornecer uma análise reflexiva das narrativas históricas dominantes e ao promover uma visão mais plural da história e identidade dos povos indígenas.

A decolonialidade como campo de produção e ressignificação de conhecimentos é caminho para o cumprimento de uma função relevante no fazer científico que é o de verificar e identificar variáveis que possam ter comprometido o conhecimento na sua constituição e torna questionável a sua validade. “O dever da filosofia científica parece então muito claro. É necessário limar por todos os lados as limitações iniciais, reformar o conhecimento não científico, que entrava sempre o conhecimento científico” (Bachelard, 1971 pág. 26).

Tratar do ensino de História com enfoque nas questões relacionadas aos povos originários

impele o pesquisador a uma prática científica voltada à desconstrução de estereótipos sociais estabelecidos, que subverta as interpretações sobre a relevância desses povos no processo histórico-social e objetive retificar e/ou estabelecer novas verdades em seu campo científico e social. O método decolonial se apresenta como uma ferramenta viável para o cumprimento desse objetivo.

2.4 PNLD e a BNCC na construção do estudo das populações indígenas e o ensino de história no contexto dos livros didáticos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil, buscando garantir uma formação abrangente para todos os alunos. No ensino de História, a BNCC traz orientações importantes sobre o estudo das populações indígenas, promovendo uma abordagem mais abrangente e representativa. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Criada pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo assegurar uma educação de qualidade e igualitária (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou seu processo de discussão em 2015, deixando de fora a disciplina de História, o que gerou vários questionamentos. Um documento com a inserção da disciplina de História foi desenvolvido em outubro de 2015. Depois, em 2016, com algumas modificações após uma discussão pública, o documento foi publicado, contudo, não sem receber críticas da comunidade acadêmica. Sobre isso tem-se:

O processo de construção das Bases Nacionais vem sendo marcado pelo autoritarismo em todas suas fases, desde a indicação dos especialistas que redigiram a proposta sem qualquer explicitação dos critérios adotados para sua escolha até a forma de gestão da chamada 'consulta pública', cuja avaliação e incorporação das contribuições são feitas de modo inteiramente opaco e sem qualquer informação pública de seus responsáveis. (Callil, 2015, p. 39).

O processo de construção das Bases Nacionais da educação brasileira, conforme mencionado, tem sido marcado por características autoritárias desde suas fases iniciais. Esse autoritarismo se manifesta na escolha dos especialistas responsáveis pela elaboração das propostas, onde não há clareza quanto aos critérios utilizados para selecionar esses profissionais. A falta de transparência na seleção desses especialistas levanta questões sobre a legitimidade e a representatividade das propostas desenvolvidas, o que pode afetar a qualidade e a adequação das diretrizes educacionais para a diversidade e a complexidade do sistema educacional brasileiro.

A opacidade na escolha dos especialistas cria um ambiente de desconfiança e ceticismo, tanto por parte dos profissionais da educação quanto da sociedade civil. Quando os critérios para a seleção desses especialistas não são divulgados, torna-se difícil avaliar se esses profissionais

possuem a expertise e a experiência necessárias para abordar de forma adequada os desafios da educação. Esse processo, portanto, pode gerar questionamentos sobre a falta de legitimidade das decisões tomadas e sobre o impacto dessas decisões na prática educacional.

A construção de Bases Nacionais educacionais deve ser um processo inclusivo e colaborativo para garantir que as diretrizes reflitam a diversidade de perspectivas e necessidades. A falta de abertura e de mecanismos claros de participação pode resultar em uma visão limitada e desatualizada das necessidades educacionais. Portanto, é essencial que haja um esforço para melhorar a transparência e a inclusão no processo de elaboração das diretrizes educacionais.

A construção das Bases Nacionais da educação não pode se dar de maneira autoritária e opaca. A inclusão, a transparência e a participação ativa dos diversos *stakeholders* são essenciais para o desenvolvimento de diretrizes educacionais que atendam às necessidades reais das escolas e dos alunos. Somente com um processo democrático e transparente será possível criar políticas educacionais eficazes e amplamente apoiadas.

No que tange ao documento da BNCC, ele é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, devendo-se respeito ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A BNCC está dividida em áreas do conhecimento, e a História está inserida na área de Ciências Humanas.

A BNCC define que a História, enquanto disciplina escolar, deve: "contribuir para a construção da identidade dos indivíduos e dos grupos sociais dos quais fazem parte, reconhecer a diversidade de costumes, comportamentos e crenças, assim como o papel das diferentes sociedades na construção do conhecimento histórico, estabelecendo relações entre o presente e o passado, nas mais diversas escalas." (Brasil, 2017, p. 402).

A BNCC organiza o currículo em áreas do conhecimento, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No componente de História, a BNCC especifica os temas e conteúdo a serem abordados (Brasil, 2017).

A inclusão das populações indígenas no currículo escolar é crucial para a construção de uma educação que reflita a verdadeira interculturalidade e histórica do Brasil. Tradicionalmente, o ensino de História no Brasil frequentemente marginalizou ou tratou de maneira superficial as culturas e contribuições dos povos indígenas. Essa abordagem não apenas empobreceu a compreensão dos alunos sobre a riqueza cultural do país, mas também perpetuou uma visão distorcida e incompleta da história nacional.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui uma das políticas públicas mais longevas e estruturantes no âmbito educacional brasileiro. Conforme

destaca Mantovani (2009), trata-se de um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo, representando um mecanismo fundamental para a democratização do acesso ao conhecimento nas escolas públicas do país. O PNLD é definido oficialmente como “uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita” (Brasil, 2023).

A análise do relatório de escolha do PNLD 2024 para os Anos Finais do Ensino Fundamental revela tendências significativas que merecem aprofundamento crítico, tanto pela dimensão quantitativa dos dados apresentados quanto pelas implicações qualitativas que deles emergem para o cenário educacional brasileiro. Como aponta Rosa *et al.* (2021), o livro didático é um recurso decorrente de um processo de múltiplas determinações e faz parte da história da Educação Brasileira, seja na compreensão das práticas escolares, nas concepções de ensino e aprendizagem ou pela discussão em torno de sua função na democratização de saberes socialmente legitimados.

Segundo Bittencourt (1993), o livro didático deve ser compreendido como um objeto cultural complexo, que estabelece grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitas escolas brasileiras. Nesse sentido, a análise das escolhas realizadas no âmbito do PNLD 2024 permite não apenas identificar padrões de distribuição e preferências, mas também refletir sobre as condições estruturais do sistema educacional brasileiro e as dinâmicas de mercado que permeiam a produção e distribuição de material didático no país.

Este estudo se justifica pela relevância do PNLD como política pública e pela necessidade de compreender criticamente seus desdobramentos no contexto educacional contemporâneo, especialmente considerando a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 ao sistema educacional brasileiro. Como argumenta Höfling (2000), a análise de programas de distribuição de material escolar e livros didáticos é fundamental para a compreensão do papel do Estado na educação e das relações entre política educacional e política social no contexto brasileiro.

A análise da distribuição geográfica das escolhas revela uma concentração significativa em determinadas regiões do país. São Paulo lidera com 41.407 registros, seguido por Minas Gerais (32.864), Rio Grande do Sul (27.056), Maranhão (24.432) e Bahia (23.104). Esta distribuição não apenas reflete a densidade populacional desses estados, mas também sugere disparidades na infraestrutura educacional e na capacidade de participação efetiva das escolas no processo de escolha.

Estados como Amapá (768) e Roraima (520) apresentam números significativamente

inferiores, o que pode indicar tanto questões logísticas quanto limitações no acesso à informação e participação no programa. Como observa Freitag *et al.* (1987), as desigualdades regionais historicamente presentes no sistema educacional brasileiro tendem a se refletir também nas políticas de distribuição de material didático, criando um ciclo de reprodução de assimetrias educacionais.

A análise regional dos dados do PNLD 2024 para o Amazonas revela particularidades importantes que merecem destaque no contexto das políticas públicas de material didático. O estado registrou um total de 9.600 escolhas, representando aproximadamente 3% do total nacional, um número significativo considerando os desafios logísticos e de infraestrutura característicos da região amazônica.

A distribuição geográfica dentro do estado apresenta uma concentração expressiva na capital, Manaus, com 2.024 registros (21,1% do total estadual), seguida por municípios como Maués (928), Itacoatiara (616) e Manacapuru (416). Esta distribuição reflete não apenas a densidade populacional desses municípios, mas também os desafios de acesso e participação enfrentados pelas escolas em localidades mais remotas do estado, onde questões como conectividade e infraestrutura podem impactar significativamente o processo de escolha dos materiais didáticos.

No que se refere à esfera administrativa, observa-se no Amazonas uma predominância ainda mais acentuada das redes municipais em comparação com o cenário nacional. As escolas municipais respondem por 71,8% das escolhas (6.896 registros), enquanto as estaduais representam 28,2% (2.704 registros). Esta configuração diverge da média nacional, onde a participação municipal é de 59,5%, indicando uma maior municipalização do ensino fundamental no estado amazônico, com implicações diretas para a gestão e distribuição dos materiais didáticos.

Um aspecto particularmente interessante diz respeito ao modelo de escolha adotado. Enquanto no cenário nacional predomina a opção “único para cada escola” (54%), no Amazonas esta tendência é ainda mais acentuada, com 65,3% das escolhas (6.264 registros) seguindo este modelo, contra 34,7% (3.336 registros) optando pelo modelo “único para todas as escolas da rede”. Esta preferência pela autonomia escolar na escolha dos materiais pode refletir a diversidade de contextos educacionais no estado e a necessidade de adaptação às realidades específicas de cada comunidade.

Contudo, ao analisarmos especificamente o município de Manaus, observamos um padrão distinto: 54,5% das escolhas (1.104 registros) seguem o modelo “único para todas as escolas da rede”, enquanto 45,5% (920 registros) adotam o modelo “único para cada escola”.

Esta inversão em relação ao padrão estadual sugere uma abordagem mais centralizada na gestão educacional da capital, possivelmente visando maior padronização curricular e otimização de recursos.

No que tange à distribuição por editora, o Amazonas apresenta particularidades significativas em relação ao cenário nacional. Enquanto no Brasil a Editora Moderna lidera com 39,6% das escolhas, no Amazonas a liderança é da Editora FTD, com 34,5% (3.282 registros), seguida pela Moderna com 25,6% (2.436 registros). Essa diferença pode indicar estratégias específicas de marketing e distribuição das editoras na região, bem como preferências pedagógicas distintas.

Em Manaus, o padrão de distribuição por editora segue tendência similar à estadual, com a FTD liderando com 32,8% das escolhas (659 registros), seguida pela Moderna com 29,5% (594 registros). Contudo, observa-se uma maior diversificação nas escolhas da capital em comparação com o interior do estado, com editoras como Saraiva (13%), Ática (10%) e Scipione (5,5%) apresentando participação significativa.

Embora o relatório analisado não permita identificar diretamente as escolhas específicas para o componente curricular História, a análise comparativa das preferências editoriais pode oferecer alguns indícios. Considerando que editoras como FTD, Moderna e Ática tradicionalmente apresentam abordagens distintas para o ensino de História, a predominância da FTD no Amazonas e em Manaus pode sugerir uma preferência por materiais que dialoguem mais diretamente com as especificidades regionais ou que apresentem abordagens metodológicas particulares.

Bittencourt (2018) destaca que os livros didáticos de História desempenham papel fundamental na construção de identidades regionais e na valorização de narrativas locais, aspecto particularmente relevante em um estado como o Amazonas, com sua rica variedade cultural e histórica. Nesse sentido, a escolha dos materiais didáticos de História nas escolas amazonenses pode refletir a busca por obras que contemplem adequadamente as especificidades históricas, culturais e sociais da região amazônica.

Miranda e Luca (2004) argumentam que, apesar dos avanços nos critérios de avaliação do PNLD, persistem desafios relacionados à representatividade regional nos livros didáticos de História, com frequente predominância de narrativas centradas no eixo Sul-Sudeste. No contexto amazônico, esta questão ganha contornos ainda mais complexos, considerando a histórica invisibilização das populações indígenas e ribeirinhas nas narrativas históricas oficiais.

A análise dos dados do PNLD 2024 para o Amazonas e Manaus, portanto, não apenas revela padrões específicos de distribuição e preferência, mas também suscita reflexões

importantes sobre a adequação dos materiais didáticos às realidades regionais e o papel das políticas públicas de livro didático na promoção de uma educação contextualizada e culturalmente relevante.

Zambon e Terrazzan (2013) destacam que a organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas é influenciada por diversos fatores contextuais, incluindo a infraestrutura disponível, o acesso à informação e a capacidade técnica das equipes escolares. Nesse sentido, a distribuição geográfica observada no relatório do PNLD 2024 pode ser interpretada como um reflexo das desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

No que tange à esfera administrativa, observa-se uma predominância das redes municipais, responsáveis por 59,5% das escolhas (188.229 registros), enquanto as redes estaduais respondem por 40,5% (128.056 registros). A participação federal é praticamente residual, com apenas 152 registros (0,05%). Esta configuração reflete a estrutura do sistema educacional brasileiro, onde os municípios assumem progressivamente a responsabilidade pelo ensino fundamental, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Segundo Batista (1999), esta distribuição suscita questionamentos sobre as capacidades técnicas e pedagógicas das diferentes redes para realizar escolhas qualificadas de material didático. O autor argumenta que as redes municipais, especialmente em municípios de pequeno porte, frequentemente enfrentam limitações em termos de recursos humanos especializados e infraestrutura para análise criteriosa dos materiais disponíveis.

O Guia do PNLD 2024 (Brasil, 2023) estabelece que “compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente”. Contudo, como aponta Lajolo (1996), a efetivação desse princípio democrático enfrenta desafios práticos relacionados às condições de trabalho docente, ao tempo disponível para análise dos materiais e à própria formação dos professores para avaliação dos livros didáticos.

Um dado particularmente relevante diz respeito à situação das escolhas: 99,7% delas (315.535) encontram-se na condição “Finalizada”, com apenas 824 registros “Registrada” e 182 “Reaberta”. Este alto índice de finalização sugere eficiência operacional no processo, mas também pode mascarar eventuais dificuldades enfrentadas pelas escolas para cumprir os prazos estabelecidos ou mesmo para exercer plenamente sua autonomia na seleção dos materiais.

O Guia do PNLD (Brasil, 2023) estabelece que “se a escola não acessar o Sistema PNLD Digital e/ou não gravar o registro de escolha dentro dos prazos estabelecidos, será encaminhado um dos títulos dentre aqueles aprovados e constantes no Guia, para cada componente curricular,

conforme critérios técnicos definidos pelo FNDE”. Esta disposição, embora necessária do ponto de vista operacional, pode comprometer o princípio da autonomia escolar na escolha dos materiais mais adequados ao seu projeto pedagógico.

Britto (2011) argumenta que os prazos e procedimentos estabelecidos para a escolha dos livros didáticos nem sempre consideram adequadamente a realidade das escolas brasileiras, especialmente aquelas localizadas em regiões com infraestrutura precária ou com equipes reduzidas. Nesse contexto, o alto índice de finalização pode refletir mais uma adequação formal às exigências burocráticas do que um processo efetivamente deliberativo e qualificado de escolha.

Quanto ao modelo de escolha adotado, predomina a opção “único para cada escola” com 170.688 registros (54%), seguida por “único para todas as escolas da rede” com 129.373 registros (41%) e “único para cada grupo de escolas” com 16.440 registros (5%). Esta distribuição revela diferentes concepções sobre autonomia escolar e gestão educacional: enquanto o primeiro modelo privilegia a especificidade de cada unidade escolar, o segundo prioriza a padronização em nível de rede, possivelmente visando facilitar a formação continuada e o acompanhamento pedagógico.

O Guia do PNLD 2024 (Brasil, 2023) estabelece que “as Secretarias de Educação, com base em decisão conjunta com os gestores escolares, devem decidir como o material será distribuído nas escolas da rede”. Esta orientação busca equilibrar a autonomia escolar com as necessidades de gestão das redes de ensino, mas pode gerar tensões entre estas duas dimensões.

Segundo Di Giorgi et al. (2014), a tendência à padronização das escolhas em nível de rede, embora possa trazer benefícios em termos de gestão e formação continuada, pode comprometer a adequação dos materiais às realidades específicas de cada escola e comunidade. Os autores argumentam que a diversidade de contextos educacionais brasileiros demandaria maior flexibilidade na escolha dos materiais didáticos.

Talvez o aspecto mais crítico revelado pela análise seja a concentração do mercado editorial. Apenas 18 editoras foram identificadas no relatório, com uma distribuição extremamente desigual: a Editora Moderna lidera com 123.382 escolhas (39% do total), seguida pela FTD (74.426 escolhas, 23,5%), Saraiva (36.202, 11,4%) e Ática (36.009, 11,4%). Juntas, estas quatro editoras respondem por 85,3% de todas as escolhas, configurando um oligopólio que suscita preocupações quanto à diversidade de abordagens pedagógicas e perspectivas epistemológicas disponíveis para as escolas.

Cassiano (2007) demonstra que esta concentração editorial não é fenômeno recente nem exclusivo do PNLD 2024, mas representa uma tendência histórica do mercado de livros didáticos

no Brasil, intensificada nas últimas décadas por processos de fusão e aquisição que resultaram na formação de grandes grupos editoriais, muitos deles vinculados a conglomerados internacionais. A autora destaca que, a partir da década de 1990, o mercado brasileiro de livros didáticos passou por um intenso processo de desnacionalização, com a entrada de capital espanhol e a formação de grandes grupos editoriais.

Munakata (2012) argumenta que o impacto desta configuração transcende aspectos meramente econômicos, incidindo diretamente sobre a pluralidade de visões de mundo, abordagens metodológicas e repertórios culturais disponibilizados aos estudantes brasileiros. O autor caracteriza o livro didático como uma mercadoria *sui generis*, que combina valor de uso (pedagógico) e valor de troca (econômico), sendo que a concentração do mercado tende a privilegiar o segundo em detrimento do primeiro.

A análise dos dados permite identificar correlações significativas entre as variáveis. Estados com maior número de escolas tendem a apresentar maior diversificação nas escolhas editoriais, enquanto estados menores frequentemente concentram suas escolhas em poucas editoras. Similarmente, redes que optam pelo modelo “único para todas as escolas” tendem a favorecer as editoras já dominantes, possivelmente pela maior capacidade destas em oferecer serviços complementares como formação de professores e suporte técnico-pedagógico.

É importante ressaltar que o processo de escolha do PNLD não ocorre em um vácuo institucional ou pedagógico. Ele é influenciado por múltiplos fatores, desde a tradição de uso de determinados materiais nas escolas até estratégias agressivas de marketing das editoras, passando por questões logísticas, limitações de tempo para análise e, não raro, insuficiente formação dos professores para avaliação dos materiais disponíveis.

Mantovani (2009) argumenta que, apesar dos avanços significativos na qualidade dos livros didáticos brasileiros desde a implementação do PNLD, persistem desafios relacionados à formação docente para uso qualificado desses materiais e à própria concepção do livro didático como recurso pedagógico. A autora destaca que “o papel são os discípulos cujas inteligências hão de ser impressas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos”, evidenciando a centralidade desses materiais na mediação do conhecimento escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2018, constitui outro fator determinante nas escolhas do PNLD 2024, uma vez que todos os materiais aprovados precisam estar alinhados a este documento normativo. Se por um lado esta exigência garante certa padronização curricular nacional, por outro pode restringir abordagens pedagógicas mais inovadoras ou contextualizadas às realidades locais, especialmente considerando as avaliações que a própria BNCC recebeu quanto ao seu processo de elaboração e conteúdo.

Choppin (2004) destaca que os livros didáticos desempenham funções que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. O autor identifica quatro funções essenciais: referencial (suporte privilegiado dos conteúdos educativos), instrumental (métodos de aprendizagem), ideológica e cultural (vetor essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes) e documental (fornecimento de documentos textuais ou icônicos). A concentração editorial observada no PNLD 2024 pode comprometer especialmente as funções ideológica-cultural e documental, limitando a diversidade de perspectivas disponíveis para estudantes e professores.

O relatório analisado não permite identificar diretamente quais componentes curriculares apresentam maior demanda, nem avaliar a qualidade pedagógica dos materiais escolhidos. Contudo, pesquisas anteriores sobre o PNLD indicam que disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática frequentemente recebem maior atenção no processo de escolha, refletindo tanto sua carga horária ampliada no currículo quanto sua valorização em avaliações externas como o SAEB e o IDEB.

A pandemia de COVID-19, que impactou profundamente o sistema educacional brasileiro entre 2020 e 2022, possivelmente influenciou o processo de escolha do PNLD 2024, seja pela maior valorização de materiais com recursos digitais complementares, seja pelas dificuldades logísticas para reuniões coletivas de análise dos materiais. Embora o relatório não forneça dados específicos sobre estes aspectos, é razoável supor que as experiências e desafios do ensino remoto emergencial tenham sensibilizado as equipes escolares para a importância de materiais didáticos mais flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos de aprendizagem.

A transição digital representa outro desafio significativo para o PNLD. Embora o programa já incorpore materiais digitais complementares, a migração para formatos predominantemente digitais enfrenta obstáculos consideráveis, desde a infraestrutura tecnológica deficiente em muitas escolas até questões pedagógicas sobre o uso efetivo destes recursos. O relatório analisado não fornece dados sobre a preferência por materiais com componentes digitais, mas esta dimensão certamente ganhará relevância crescente nos próximos ciclos do programa.

Silva et al. (2023) destacam que a incorporação de recursos educacionais digitais no PNLD representa um avanço importante, mas também impõe novos desafios para a formação docente e para a infraestrutura das escolas. Os autores argumentam que a simples disponibilização de recursos digitais, sem o devido suporte técnico e pedagógico, pode ampliar as desigualdades educacionais, em vez de reduzi-la.

Um aspecto frequentemente negligenciado nas análises sobre o PNLD refere-se às obras não selecionadas ou às escolas que optam por não participar do programa. O relatório indica 156 registros de “Não Escolher”, um número pequeno, mas significativo, que pode refletir tanto insatisfação com as opções disponíveis quanto preferência por materiais próprios ou alternativos. Compreender as motivações dessas escolhas negativas poderia fornecer insights valiosos para o aperfeiçoamento do programa.

A formação docente para a escolha e uso qualificado dos materiais didáticos constitui outro aspecto crucial, frequentemente negligenciado nas políticas públicas. Não basta disponibilizar obras de qualidade se os professores não dispõem de tempo, formação e condições institucionais para analisá-las criticamente e integrá-las de forma significativa em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, o PNLD poderia beneficiar-se de maior articulação com políticas de formação continuada e valorização docente.

Lajolo (1996, p. 4) argumenta que “nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações”. A autora defende que o livro didático não deve ser o único suporte do trabalho pedagógico do professor, mas sim um entre outros recursos disponíveis. Para que esta perspectiva se concretize, contudo, é fundamental investir na formação docente e nas condições estruturais das escolas.

Historicamente, as populações indígenas foram frequentemente apresentadas de forma subalternizada e periférica na história brasileira, o que contribuiu para sua marginalização e invisibilização no processo educativo. Essa omissão não apenas nega a complexidade e a importância das culturas indígenas, como também perpetua a falta de reconhecimento de suas contribuições significativas para a sociedade brasileira (Santos, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um esforço crucial para reverter essa situação. Ao incorporar diretrizes que exigem a inclusão das populações indígenas no currículo escolar, a BNCC busca corrigir a lacuna histórica e promover um ensino mais equilibrado e inclusivo. A BNCC não apenas orienta a inclusão dos temas relacionados às culturas e histórias indígenas, mas também enfatiza a necessidade de um tratamento respeitoso e crítico desses conteúdos. Assim, a BNCC representa um avanço significativo ao exigir que as escolas apresentem as populações indígenas de maneira mais justa e abrangente, destacando suas contribuições e reconhecendo a interculturalidade como um elemento central na construção da identidade nacional (Brasil, 2017).

2.5 Análise Bibliométrica dos Estudos sobre a Representação dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História (2010–2025)

A promulgação da Lei 11.645/2008 representa um divisor de águas no cenário educacional brasileiro, ao determinar a inclusão obrigatória da temática indígena e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Tal legislação não surge de maneira isolada; ela é resultado de décadas de luta dos movimentos sociais e de pressões por uma educação que reconheça e valorize a pluralidade étnico-racial do Brasil. A obrigatoriedade de abordar a história e a cultura dos povos indígenas no ensino não apenas busca ampliar o conhecimento sobre esses grupos, mas também pretende romper com a exclusão e a invisibilização histórica a que foram submetidos.

A análise da representação indígena nos livros didáticos de História torna-se, assim, um campo privilegiado para compreender como essas diretrizes legais vêm sendo efetivamente implementadas. Os materiais didáticos, enquanto instrumentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, desempenham papel decisivo na formação de representações sociais e, conseqüentemente, na reprodução ou superação de preconceitos. Como aponta Lopes (2011), o livro didático não é apenas um repositório de informações, mas também um mediador cultural que participa ativamente da construção de identidades e da legitimação de determinadas narrativas históricas.

As investigações acadêmicas realizadas após a sanção da Lei 11.645 têm se debruçado sobre esse tema, evidenciando avanços tímidos, mas também significativos desafios. A pesquisa bibliométrica realizada no portal *SciELO*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFAM (PPGCEH-UFAM) oferece um panorama crítico da produção acadêmica voltada à análise dessa implementação. Os estudos indicam que, embora tenha havido uma ampliação da presença da temática indígena nos livros didáticos, muitas vezes essa representação ainda se apresenta de maneira superficial, presa a uma visão folclorizada ou a um enfoque excessivamente histórico, desconsiderando a contemporaneidade e a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Uma das questões centrais levantadas por esses trabalhos é o caráter normativo e pouco problematizador das abordagens sobre os povos indígenas. Como observa Baniwa (2019), a representação escolar muitas vezes ainda perpetua uma visão do indígena como figura do passado, congelada no tempo, ignorando sua atuação política e cultural nos dias atuais. Essa constatação reforça a ideia de que, apesar da existência de uma legislação avançada, o desafio maior reside na sua efetiva concretização no cotidiano escolar.

Além disso, destaca-se a carência de formação inicial e continuada de professores para lidar com essas temáticas de modo crítico e aprofundado. Como aponta Freire (2016), a simples inserção de conteúdos nos livros didáticos não garante uma prática pedagógica transformadora; é imprescindível que os docentes estejam preparados para contextualizar e problematizar essas questões em sala de aula, desconstruindo visões coloniais e etnocêntricas.

Outro aspecto relevante identificado nas pesquisas é a disputa de narrativas em torno da identidade nacional. A obrigatoriedade do ensino da história indígena, ao tensionar a narrativa oficial da formação do Brasil, desafia a monocultura histórica centrada na perspectiva eurocêntrica. Nesse sentido, o campo educacional torna-se um espaço privilegiado de luta simbólica, no qual se travam embates pelo reconhecimento e pela valorização da cultura.

Portanto, ao analisar os avanços e desafios da implementação da Lei 11.645/2008 no âmbito dos materiais didáticos, é possível afirmar que, embora a legislação tenha estabelecido bases sólidas para uma reconfiguração das narrativas sobre os povos indígenas, sua eficácia plena ainda depende de um conjunto de fatores interligados: políticas públicas consistentes, investimento na formação de professores, produção de materiais didáticos de qualidade e, sobretudo, de uma mudança paradigmática no modo como a sociedade brasileira enxerga sua própria história e interculturalidade.

Assim, a Lei 11.645/2008 não pode ser compreendida apenas como um marco legal, mas como parte de um movimento mais amplo de subversão e de reivindicação por uma educação que efetivamente reconheça e valorize as múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro. A análise dos livros didáticos, nesse contexto, revela-se não apenas uma exigência acadêmica, mas uma ferramenta essencial para a construção de um ensino de História mais inclusivo, plural e emancipador.

Quadro 1 - Artigos sobre Representação dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História (1999–2025)

Nº	Título	Autores	Ano	Nível de Ensino	Fonte
1	A questão indígena no livro didático: toda a história	Lúcio Tadeu Mota, Isabel Cristina Rodrigues	1999	Ensino Médio	História & Ensino
2	Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais	Teresinha Silva de Oliveira	2003	Ensino Fundamental e Médio	SciELO

Nº	Título	Autores	Ano	Nível de Ensino	Fonte
3	História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang	Maria Aparecida Bergamaschi, Juliana Schneider Medeiros	2010	Educação Escolar Indígena	<u>Revista Brasileira de História</u>
4	A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013)	Edgar Ávila Gandra, Felipe Nunes Nobre	2015	Ensino Fundamental	<u>Revista do Lhiste</u>
5	A LEI 11.645/2008 E A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS	Isaíde Bandeira da Silva, Fátima Maria Leitão Araújo, Joilson Silva de Sousa	2015	Ensino Fundamental	<u>Revista Educativa</u>
6	Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil	Autores não especificados	2016	Ensino Médio	<u>SciELO</u>
7	A história indígena e sua presença nos livros didáticos	Joilson Silva de Sousa	2017	Ensino Fundamental	<u>Revista de História da UFBA</u>
8	HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: a guerra ameríndia nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017	Lígio de Oliveira Maia	2017	Ensino Fundamental	<u>Outros Tempos</u>
9	Ensino de História e seus conteúdos	Circe Maria F. Bittencourt	2018	Ensino de História	<u>Estudos Avançados</u>
10	O lugar dos povos indígenas e a história oficial do Pará nos livros didáticos no início do século XX (1900-1910)	Vinícius Machado Ferreira, Geraldo Magella de Menezes Neto	2019	Ensino Fundamental	<u>Cadernos de Pesquisa do CDHIS</u>
11	O DIREITO DE ESTUDAR O INDÍGENA: SEDUÇÃO, ESTRANHAMENTOS E DIFERENÇA EM SALAS DE AULA	Danielle Bastos Lopes	2019	Ensino Fundamental e Médio	<u>Cadernos CEDES</u>
12	DAS RUAS PARA OS CURRÍCULOS: PRECURSORES SOCIAIS E JURÍDICOS DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08	Ana Paula G. da Silva, Ana Lúcia G. da Silva	2021	Legislação Educacional	<u>Educação em Revista</u>
13	A questão indígena presente nos Livros Didáticos de História	Arnaldo Martin Szlachta Junior, Wilian Junior Bonete	2023	Ensino Fundamental	<u>Saeculum - Revista de História</u>

Nº	Título	Autores	Ano	Nível de Ensino	Fonte
14	As representações indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental no período de 2013 a 2022	Ilma Maria de Oliveira Silva, Arlete de Sousa Coelho	2025	Ensino Fundamental	<u>Caderno Pedagógico</u>

Fonte: Próprio Autor

Os dados para esta análise foram extraídos de 14 artigos identificados no portal SciELO Brasil e em periódicos acadêmicos associados, conforme a tabela e observações fornecidas. A seleção dos artigos focou naqueles que abordam diretamente a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História. A análise se baseia na categorização e interpretação das informações contidas na tabela e nas observações, permitindo identificar padrões e tendências na pesquisa sobre o tema.

Os artigos analisados foram publicados em um período que se estende de 1999 a 2025. Essa abrangência temporal demonstra um interesse contínuo e crescente na temática ao longo de mais de duas décadas. A presença de um artigo com data de publicação em 2025 (*As representações indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental no período de 2013 a 2022*, de Ilma Maria de Oliveira Silva e Arlete de Sousa Coelho) sugere que a pesquisa na área é proativa e busca analisar períodos recentes, indicando uma preocupação em compreender as tendências mais atuais na representação indígena. A distribuição das publicações ao longo dos anos pode indicar picos de interesse, possivelmente influenciados por eventos sociais, mudanças curriculares ou marcos legislativos.

A análise revela que a maioria dos estudos concentra-se no Ensino Fundamental, embora alguns também abordem o Ensino Médio. Essa predominância é particularmente significativa, pois é no Ensino Fundamental que os alunos têm o primeiro contato formal e sistematizado com a história do Brasil e, conseqüentemente, com as narrativas sobre os povos indígenas. A ênfase atribuída a esse nível de ensino reflete a importância de formar percepções desde os primeiros anos escolares, de modo que as representações sejam construídas de maneira precisa, respeitosa e abrangente. A menor quantidade de estudos focados no Ensino Médio pode indicar uma lacuna na pesquisa, sugerindo a necessidade de aprofundar a análise sobre como a temática indígena é abordada em níveis mais avançados da educação básica.

As temáticas recorrentes nos artigos incluem a discussão sobre a presença de estereótipos, a invisibilidade dos povos indígenas nos materiais didáticos e a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e representativa. A persistência de estereótipos é um desafio histórico

na educação brasileira, onde os povos indígenas são frequentemente retratados de forma homogênea, anacrônica ou folclórica, desconsiderando a diversidade de suas culturas, línguas e histórias. A invisibilidade, por sua vez, manifesta-se na ausência ou na superficialidade com que a participação e a contribuição dos povos indígenas são abordadas nos currículos e materiais didáticos. A pesquisa acadêmica, ao identificar essas lacunas, aponta para a urgência de construir narrativas que valorizem a agência indígena, suas lutas, resistências e legados, promovendo uma compreensão mais complexa e justa de sua história e presença na sociedade brasileira.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 é destacada como um marco importante, influenciando a produção acadêmica e a análise crítica dos livros didáticos. Esta lei tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio. A existência de artigos que abordam diretamente o impacto dessa legislação, como “*A Lei 11.645/2008 e a Questão Indígena Nos Livros Didáticos*” (Isáide Bandeira da Silva, Fátima Maria Leitão Araújo, Joilson Silva de Sousa, 2015), demonstra a relevância da norma para a pesquisa e para a prática pedagógica. A lei impulsionou a reflexão sobre a adequação dos materiais didáticos às novas diretrizes, estimulando a produção de estudos que avaliam o cumprimento da legislação e seus efeitos na representação dos povos indígenas. No entanto, a continuidade das pesquisas sobre estereótipos e invisibilidade sugere que, apesar da legislação, os desafios persistem e exigem um esforço contínuo de revisão e aprimoramento dos livros didáticos e das práticas pedagógicas.

A análise bibliométrica realizada, ao integrar os dados fornecidos inicialmente com a pesquisa aprofundada na base SciELO, permite uma compreensão mais robusta dos desafios e das perspectivas futuras na representação dos povos indígenas em livros didáticos de História. A persistência de estereótipos e a invisibilidade, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, indicam que a legislação, por si só, não é suficiente para transformar práticas arraigadas e concepções preconceituosas. É fundamental que a implementação da lei seja acompanhada de políticas públicas eficazes que garantam a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos de qualidade e a promoção de um diálogo contínuo com as comunidades indígenas.

Um dos pontos cruciais que emergem da discussão é a necessidade de descolonizar o currículo e as narrativas históricas. Isso implica em ir além da mera inclusão de conteúdos sobre os povos indígenas, buscando uma abordagem que reconheça a complexidade de suas culturas, suas lutas por direitos e sua agência histórica. A representação dos povos indígenas não deve se limitar a um passado distante ou a uma visão folclórica, mas sim contextualizá-los como sujeitos históricos e contemporâneos, com diversidade de modos de vida, línguas e cosmovisões. A

inclusão de autores indígenas e a valorização de suas perspectivas na produção de materiais didáticos são passos essenciais para construir uma narrativa mais autêntica e respeitosa.

Outro aspecto relevante é a importância da interdisciplinaridade na abordagem da temática indígena. A história dos povos indígenas não pode ser compreendida isoladamente, mas sim em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a geografia e a literatura. A integração de diferentes saberes e metodologias pode enriquecer a compreensão dos alunos e promover uma visão mais holística e complexa sobre a diversidade cultural do Brasil. Além disso, a utilização de recursos didáticos variados, como filmes, documentários, músicas, obras de arte e visitas a museus e comunidades indígenas, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

A pesquisa também aponta para a necessidade de um maior foco no Ensino Médio. Embora o Ensino Fundamental seja crucial para a formação inicial dos alunos, o Ensino Médio oferece a oportunidade de aprofundar a discussão sobre temas mais complexos, como as relações de poder, o etnocentrismo, o colonialismo e as políticas indigenistas. A análise da representação indígena nesse nível de ensino pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e engajados na defesa dos direitos dos povos indígenas e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Finalmente, a continuidade da pesquisa bibliométrica é fundamental para monitorar as tendências na produção acadêmica, identificar novas lacunas e desafios, e avaliar o impacto das políticas públicas e das práticas pedagógicas na representação dos povos indígenas em livros didáticos. A colaboração entre pesquisadores, educadores, formuladores de políticas e representantes das comunidades indígenas é essencial para avançar nessa agenda e garantir que a história e a cultura dos povos originários sejam devidamente reconhecidas e valorizadas no sistema educacional brasileiro.

A varredura sistemática na base de dados *SciELO* revelou artigos adicionais que enriquecem significativamente a compreensão sobre a representação dos povos indígenas em livros didáticos de História. Estes novos estudos, publicados entre 2010 e 2021, demonstram a continuidade e a evolução das preocupações acadêmicas sobre o tema, oferecendo perspectivas complementares e aprofundando questões já identificadas na análise inicial.

O artigo de Danielle Bastos Lopes, *"O Direito de estudar o indígena: Sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula"* (2019), publicado nos Cadernos CEDES, representa uma contribuição particularmente relevante para o campo. Este estudo analisa a implementação da Lei 11.645/08 no Estado do Rio de Janeiro, examinando tanto escolas da rede pública quanto um instituto de aplicação que desenvolve projetos relacionados à lei e à produção

de materiais didáticos sobre povos indígenas. A pesquisa de Lopes não se limita a uma análise comparativa entre instituições, mas busca compreender os conflitos, a sedução e os estranhamentos que emergem quando mundos indígenas são apresentados a crianças em idade escolar. Esta abordagem fenomenológica oferece insights valiosos sobre as dimensões psicológicas e culturais do ensino sobre povos indígenas, complementando as análises mais tradicionais focadas no conteúdo dos livros didáticos.

A contribuição de Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Schneider Medeiros, *"História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang"* (2010), publicada na Revista Brasileira de História, oferece uma perspectiva única ao abordar a educação escolar indígena a partir da experiência de uma escola específica. Este estudo demonstra como os povos indígenas têm se apropriado da instituição escolar, transformando-a em um espaço de afirmação de suas identidades étnicas através de práticas que buscam na memória, na tradição e nos saberes ancestrais a base para o ensino de história. A pesquisa evidencia o processo de "indianização" das escolas nas aldeias, mostrando como a educação formal pode ser ressignificada para atender às necessidades e cosmologias indígenas. Esta perspectiva é fundamental para compreender que a questão da representação indígena nos livros didáticos não se limita aos materiais produzidos para escolas não-indígenas, mas também envolve a produção de materiais específicos para a educação escolar indígena.

O trabalho de Circe Maria Fernandes Bittencourt, *"Ensino de História e seus conteúdos"* (2018), publicado na revista Estudos Avançados, oferece uma análise histórica abrangente sobre os conteúdos de História ensinados na escola, incluindo especificamente a história dos povos indígenas e afro-brasileiros. Bittencourt examina as transformações nos conteúdos ao longo do tempo, analisando fontes como legislação e livros didáticos para identificar mudanças e permanências na abordagem destes temas. A autora demonstra como as solicitações contemporâneas para que os estudantes aprendam sobre povos indígenas no ensino de História se inserem em um contexto histórico mais amplo de debates sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Este estudo é particularmente valioso por sua perspectiva diacrônica, permitindo compreender como a representação indígena nos livros didáticos evoluiu ao longo das décadas e quais fatores influenciaram essas transformações.

O artigo de Ana Paula G. da Silva e Ana Lúcia G. da Silva, *"Das ruas para os currículos: Precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 E 11.645/08"* (2021), publicado na Educação em Revista, oferece uma análise crucial sobre os percursos sociais e jurídicos que levaram à promulgação das leis que tornaram obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira e indígena. Este estudo é fundamental para compreender que

essas políticas educacionais não surgiram espontaneamente, mas resultaram de lutas históricas dos movimentos negro e indígena. As autoras demonstram como essas medidas se alinham a um processo de descolonização do sistema educacional, questionando a matriz colonial que historicamente marcou os currículos e escolas brasileiras. A análise comparativa entre as demandas dos movimentos negro e indígena revela tanto convergências quanto especificidades em suas lutas por representação adequada no sistema educacional.

A análise dos artigos da *SciELO* confirma e aprofunda a compreensão sobre o impacto da Lei 11.645/08 na representação dos povos indígenas em livros didáticos de História. Por um lado, a legislação claramente impulsionou a produção acadêmica sobre o tema e estimulou reflexões críticas sobre os materiais didáticos. Por outro lado, os estudos revelam que os desafios persistem e que a mera existência da lei não garante sua implementação efetiva ou a superação de representações estereotipadas.

O estudo de Lopes (2019) é particularmente revelador neste aspecto, ao mostrar como a obrigatoriedade do ensino sobre povos indígenas pode gerar tanto "sedução" quanto "estranhamentos" entre educadores e estudantes. A sedução refere-se ao interesse genuíno que o tema pode despertar, enquanto os estranhamentos relacionam-se às dificuldades de compreender e representar adequadamente culturas tão diferentes da matriz cultural dominante. Esta tensão sugere que a implementação efetiva da lei requer não apenas mudanças nos conteúdos, mas também transformações mais profundas nas concepções de mundo e nas práticas pedagógicas.

O trabalho de Silva e Silva (2021) oferece uma perspectiva histórica valiosa ao mostrar como as leis 10.639/03 e 11.645/08 resultaram de décadas de luta dos movimentos sociais. Esta contextualização histórica é fundamental para compreender que a representação adequada dos povos indígenas nos livros didáticos não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas também uma questão política e de justiça social. A análise das autoras sobre os diferentes percursos dos movimentos negro e indígena também revela a complexidade das demandas por representação, mostrando que não existe uma solução única ou simples para os desafios envolvidos.

Essa constatação reforça a necessidade de ampliar a agenda de pesquisas para contemplar não só a produção editorial e os discursos impressos, mas também as práticas pedagógicas e as experiências escolares reais, de modo a oferecer um retrato mais completo e crítico sobre os impactos da Lei 11.645/2008. Em suma, embora haja avanços importantes, o campo ainda carece de investigações mais robustas sobre o cotidiano escolar e as estratégias efetivas para que a educação indígena seja tratada não apenas como conteúdo obrigatório, mas como parte de uma pedagogia comprometida com a valorização e o reconhecimento das identidades indígenas.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), consolidou-se como uma das mais importantes ferramentas de disseminação da produção acadêmica no Brasil. Desde sua criação, em 1999, em parceria com a CAPES, a BDTD vem desempenhando um papel estratégico ao integrar, em uma única plataforma, teses e dissertações defendidas em instituições de ensino e pesquisa de todo o país, além de trabalhos produzidos por brasileiros no exterior.

O grande diferencial da BDTD está na sua arquitetura, baseada no modelo da Open Archives Initiative (OAI), que permite uma interoperabilidade eficiente entre os diversos repositórios das universidades e centros de pesquisa. Essa estrutura viabiliza não apenas a coleta automatizada de metadados, mas também garante ao usuário uma busca centralizada e ágil por textos completos. A padronização das informações, assegurada pelo Padrão Brasileiro de Metadados de Teses e Dissertações (mtd-br), é fundamental para manter a qualidade e a consistência dos registros, facilitando o acesso e a recuperação da informação.

Mais do que um repositório digital, a BDTD materializa um projeto político e acadêmico de democratização do conhecimento. Ao proporcionar acesso aberto e gratuito à produção científica nacional, a biblioteca digital não só amplia a visibilidade das pesquisas realizadas no Brasil, mas também fortalece a circulação de saberes, contribuindo para a construção de uma ciência mais aberta e diversa. A recente modernização da plataforma, que trouxe melhorias na interface e ferramentas como a exportação de resultados de busca em grande escala, responde diretamente às necessidades da comunidade acadêmica, evidenciando um compromisso constante com a inovação e a eficiência.

Com mais de um milhão de registros provenientes de mais de 150 instituições, a BDTD se afirma como o maior agregador de teses e dissertações do país, desempenhando um papel essencial na memória científica brasileira. Trata-se de uma fonte indispensável para pesquisadores, estudantes e interessados em mapear tendências, identificar lacunas de pesquisa e acompanhar o estado da arte em diversas áreas do conhecimento. Em um cenário em que o acesso à informação qualificada é cada vez mais estratégico, a BDTD reafirma a centralidade das universidades e instituições públicas na produção e difusão do conhecimento científico.

Portanto, a BDTD não é apenas uma ferramenta de pesquisa, mas um verdadeiro patrimônio intelectual, que contribui para o fortalecimento da ciência brasileira e para a consolidação de uma cultura acadêmica pautada pela transparência, acessibilidade e pelo compromisso social.

No levantamento realizado na BDTD/IBICT, foram identificadas 12 dissertações e teses defendidas entre 2013 e 2021 que abordam diretamente a representação dos povos indígenas nos

livros didáticos de História, revelando um campo de pesquisa em crescente expansão ao longo das últimas décadas. Um dado relevante desse mapeamento é a concentração geográfica das produções acadêmicas, majoritariamente nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Universidades como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) aparecem como polos de referência nessa área, sinalizando não apenas o fortalecimento institucional dessas temáticas nessas regiões, mas também a existência de grupos de pesquisa consolidados e uma tradição voltada para os estudos sobre etnicidade, interculturalidade e educação escolar indígena.

Esse padrão regionalizado, entretanto, suscita reflexões sobre as assimetrias no desenvolvimento das pesquisas no Brasil. Embora o tema da representação indígena nos livros didáticos seja de interesse nacional, percebe-se uma menor presença de trabalhos nas regiões Norte e Nordeste, justamente onde se concentra uma significativa parte da população indígena brasileira. Esse dado aponta para a necessidade de fomentar políticas de incentivo à pesquisa nessas regiões, visando à produção de conhecimentos que dialoguem mais diretamente com as realidades locais e regionais. Além disso, a concentração de estudos em determinadas instituições revela que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei 11.645/2008, ainda há desafios para ampliar a capilaridade das investigações e diversificar os olhares sobre a questão indígena na educação.

Outro aspecto que merece destaque é a temporalidade dos trabalhos encontrados, que acompanham, em grande parte, os desdobramentos da legislação e das políticas curriculares, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/2008 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal contexto reforça que a produção acadêmica não está dissociada das transformações legais e sociais, respondendo a uma demanda crescente por práticas pedagógicas que rompam com os preconceitos e promovam uma abordagem, plural e descolonizadora sobre os povos indígenas no ensino de História.

Entre os trabalhos identificados, merece destaque a dissertação de Myziara Miranda da Silva Vasconcelos (2016), intitulada Povos indígenas na Paraíba: prescrições legais e representações nos materiais didáticos da história local para o ensino fundamental (1996-2015) que oferece uma contribuição significativa ao aprofundar a análise da iconografia presente nos materiais didáticos. Vasconcelos investiga de maneira rigorosa como as imagens inseridas nos livros didáticos não apenas ilustram conteúdos, mas cumprem um papel ativo na construção e manutenção de visões estereotipadas sobre os povos indígenas. Sua pesquisa revela que tais representações visuais frequentemente reforçam perspectivas exóticas, hierarquizadas e

folclorizadas, perpetuando imaginários sociais que desumanizam e homogeneízam a pluralidade indígena existente no Brasil.

Um dos pontos centrais destacados pela autora é que, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008, marco legal que determinou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras, as editoras continuaram a reproduzir imagens cristalizadas, muitas vezes ligadas a uma visão estática e anacrônica dos indígenas, descolada da realidade contemporânea e das transformações socioculturais desses povos. Essa permanência de velhos padrões iconográficos, segundo Vasconcelos, evidencia não apenas uma negligência das editoras em reformular suas abordagens, mas também os limites das mudanças legais quando não acompanhadas por um compromisso efetivo com a revisão de conteúdos e a valorização da diversidade indígena.

A análise iconológica proposta por Vasconcelos amplia o debate ao mostrar que o currículo escolar não se constrói apenas pelo texto escrito, mas também, e de forma contundente, pela linguagem visual, que muitas vezes exerce um poder de naturalização ainda mais forte sobre os estudantes. Assim, sua dissertação evidencia a urgência de repensar não apenas o conteúdo textual, mas as imagens veiculadas nos materiais didáticos, considerando-as parte fundamental no processo de desconstrução e promoção de uma educação intercultural e descolonizadora.

Outro estudo de relevância é a dissertação de Welington Ernane Porfírio (2015), intitulada *Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade*, um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino, que realiza uma análise da abordagem simultânea das temáticas negra e indígena nos livros didáticos de uma das maiores editoras do país. Porfírio (2015) conclui que os materiais didáticos ainda tratam essas temáticas de forma secundária, muitas vezes restrita a quadros complementares ou seções destacadas, sem uma integração efetiva ao conteúdo principal da disciplina.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Representação dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História (2013–2021) na BDTD/IBICT

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Nível de Ensino	Instituição
1	Os índios nos livros didáticos de história do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da antropologia com a história	José Dalvo Santiago da Cruz	2013	Ensino Fundamental	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2	“Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de	Gleice Keli Barbosa Souza	2015	Ensino Fundamental	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Nível de Ensino	Instituição
	História				
3	Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade: um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino	Porfirio, Welington Ernane	2015	Ensino Fundamental	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
4	O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó	Aldrin da Costa Cruz	2016	Ensino Fundamental	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
5	Povos indígenas na Paraíba: prescrições legais e representações nos materiais didáticos da história local para o ensino fundamental (1996-2015)	Vasconcelos, Myziara Miranda da Silva	2016	Ensino Fundamental	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
6	Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História	Leonardo Machado Palhares	2016	Ensino Fundamental	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
7	Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História do ensino fundamental II, da Rede Municipal de Ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7.º e 8.º anos e os desafios propostos pela Lei 11.645/2008	Clemilda de Jesus Sena Brasil	2017	Ensino Fundamental II	Universidade Regional de Blumenau (FURB)
8	Representações sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil (1920/2010)	Kléber Rodrigues Santos	2017	Ensino Fundamental	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
9	Colonialidade do saber: narrativas e iconografias indígenas nos livros didáticos de história do colégio Ana Algemira do Prado, em Palestina de Goiás	Crisnamurte Alves Carneiro	2019	Ensino Fundamental	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
10	Educação e descolonização dos currículos: o ensino de História e Cultura indígena nos livros didáticos e as relações étnico-raciais nas escolas estaduais do município de Sete Quedas – Mato Grosso do Sul	Joselaine Dias de Lima da Silva	2019	Ensino Fundamental	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
11	Geografia e livro didático: representação dos povos indígenas	Airton Rosa Lucion Guites	2019	Ensino Fundamental	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
12	Os povos indígenas nos livros didáticos de História: dos avanços com a Lei 11.645/2008 aos impactos da BNCC	Paulo Cezar Camurça Melo	2021	Ensino Fundamental e Médio	Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A análise da produção acadêmica entre 2013 e 2021 sobre a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História revela um campo de pesquisa em crescimento, motivado, sobretudo pela promulgação da Lei 11.645/2008. Essa legislação determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras, estimulando

novos olhares críticos sobre os materiais didáticos utilizados no ensino fundamental e médio. A tabela apresentada mostra um conjunto de 12 dissertações e teses defendidas em diversas universidades brasileiras, o que já sinaliza o reconhecimento da importância do tema na formação escolar.

Observa-se, em primeiro lugar, que a maior parte das pesquisas se concentra no ensino fundamental, reforçando a percepção de que esse nível escolar é o principal espaço de disputa simbólica sobre a construção das identidades nacionais e das narrativas históricas. Essa ênfase não é casual: é no ensino fundamental que os alunos têm seu primeiro contato sistemático com as histórias dos povos originários, sendo crucial que esse contato se dê de maneira reflexiva e respeitosa.

Outro dado importante é a dispersão geográfica das instituições. Embora a literatura acadêmica sobre educação muitas vezes se concentre em polos tradicionais, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a tabela mostra um avanço significativo de universidades localizadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste — como a UEFS, UFPB, UFMT e UFGD —, indicando que regiões historicamente marcadas pela presença indígena também têm produzido reflexões fundamentais sobre o tema. Esse aspecto reforça o argumento de que as universidades periféricas, muitas vezes invisibilizadas nos grandes debates nacionais, desempenham papel central na denúncia das representações equivocadas e na busca de alternativas descolonizadoras.

Os temas abordados pelas dissertações e teses vão além da simples análise textual dos livros didáticos, incorporando também a dimensão iconográfica e metodológica, como exemplificado pelos trabalhos de Myziara Vasconcelos (2016) e Leonardo Palhares (2016), que exploram criticamente as imagens e ilustrações presentes nesses materiais. Tal aprofundamento é fundamental, pois, como mostram estudos de Barthes (1984) e Chartier (1990), as imagens também são portadoras de sentidos ideológicos e cumprem papel relevante na manutenção de distorções e incompreensões.

Por outro lado, a análise cronológica da produção revela que, mesmo com a criação de políticas públicas voltadas para a valorização das culturas indígenas, os questionamentos acadêmicos apontam continuidades preocupantes. Trabalhos como os de Gleice Souza (2015) e Aldrin Cruz (2016) mostram que, apesar das normativas legais, ainda persistem narrativas que folclorizam ou marginalizam os povos indígenas, desconsiderando sua contemporaneidade e diversidade sociocultural.

A tabela analisada reflete uma produção acadêmica consistente que cumpre papel essencial na vigilância das políticas educacionais e no aprimoramento dos materiais didáticos.

Contudo, também evidencia que ainda há um longo caminho a percorrer para que os livros didáticos deixem de ser instrumentos de reprodução de exclusão e passem a ser ferramentas efetivas de educação intercultural e antirracista. O desafio posto à pesquisa e à prática pedagógica é, portanto, avançar na descolonização dos currículos e na valorização das múltiplas vozes que compõem a história do Brasil.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com sede no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), no campus de Humaitá, representa um avanço significativo na interiorização da pós-graduação no sul do estado. Criado para atender às demandas específicas da formação docente na região amazônica, o PPGECH busca qualificar professores da educação básica, ensino médio e superior, oferecendo subsídios científicos e formação teórico-metodológica para aprimorar sua atuação no ensino, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática.

O programa é estruturado em duas linhas de pesquisa: "Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas" e "Fundamentos e Metodologias para o ensino das Ciências Naturais e Matemática". Essa organização permite uma abordagem interdisciplinar, essencial para enfrentar os desafios educacionais em contextos amazônicos, caracterizados por sua riqueza cultural e geográfica.

Além disso, o PPGECH tem se destacado por promover eventos acadêmicos que fortalecem a pesquisa e a troca de conhecimentos, como o III Congresso do Programa, realizado em Humaitá com apoio do Governo do Amazonas. Essas iniciativas evidenciam o compromisso do programa com a promoção de uma educação contextualizada e sensível às especificidades regionais, contribuindo para a valorização dos saberes locais e para o desenvolvimento sustentável da região.

O PPGECH-UFAM desempenha um papel fundamental na formação de educadores comprometidos com a realidade amazônica, promovendo uma educação que respeita e integra as múltiplas dimensões culturais, sociais e ambientais da região.

Compreender a produção acadêmica sobre os povos indígenas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é essencial para avaliar o compromisso da instituição com a valorização e inclusão dos saberes tradicionais na educação superior. Ao analisar os dados bibliométricos das dissertações defendidas entre 2018 e 2025, podemos identificar tendências, lacunas e avanços nas pesquisas que abordam as questões indígenas. Essa análise não apenas evidencia o interesse crescente pela temática, mas também destaca a necessidade de fortalecer a presença e o

protagonismo indígena na academia, promovendo uma educação intercultural que respeite e integre as diversas cosmovisões presentes na região amazônica.

Quadro 3 – Produção Acadêmica sobre os povos indígenas do PPGCEH/UFAM (2018-2025)

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2025	CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO TICUNA LOCALIZADO NA VILA BETÂNIA	LAZIOMAR MARTINS DOS SANTOS JUNIOR	ROZANE ALONSO ALVES
2024	MODOS DE SER YE'PA MAHSÃ: UMA NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA DE VIDA E DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES	ALDENICE FONSECA ALENCAR	ELRISMAR AUXILIADORA GOMES OLIVEIRA Coorientadora: ROZANE ALONSO ALVES
2024	PROJETO PIRAYAWARA E A EDUCAÇÃO NA FLORESTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE BERURI – AM	CRISTIANE DUARTE DA SILVA FEITOSA	EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA
2024	NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS SOBRE O ENSINO NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO AMAZONAS	GINO VIEIRA DOS SANTOS	MARIA ISABEL ALONSO ALVES
2021	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E DESAFIOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL – UNIR	LAURA MARCELA CUBIDES SÁNCHEZ	Não especificado
2020	POVO PARINTINTIN E SEUS SABERES SOBRE O CÉU: AS PERSPECTIVAS DOS CONHECEDORES TRADICIONAIS E DOS EDUCADORES	MÁRDILA ALVES BUENO	ELRISMAR AUXILIADORA GOMES DE OLIVEIRA
2019	IDEOLOGIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO POVO PARINTINTIN	LUCIANE ROCHA PAES	EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA
2019	PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DE POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO DIFERENCIADO, INTERCULTURAL E BILÍNGUE, LÁBREA-AM	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS
2018	SABERES TRADICIONAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E ETNOBOTÂNICA: Possibilidades e Desafios para a Educação Científica	PAULA REGINA MELO MEOTTI	ELIANE REGINA MARTINS BATISTA

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Com base na análise das dissertações defendidas entre 2018 e 2025 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do

Amazonas (UFAM), que abordam temas relacionados aos povos indígenas, é possível identificar tendências e contribuições significativas para a área da educação indígena.

As dissertações destacam a importância da interculturalidade na educação indígena, evidenciando a necessidade de currículos que respeitem e integrem os saberes tradicionais dos povos indígenas. A formação de professores indígenas é um tema recorrente, apontando para desafios e potencialidades na construção de práticas pedagógicas que valorizem as culturas indígenas.

Os trabalhos analisados ressaltam a relevância dos saberes tradicionais e das línguas indígenas no processo educativo. Há um reconhecimento da necessidade de incorporar esses elementos nos currículos escolares, promovendo uma educação que respeite e preserve as identidades culturais dos povos indígenas.

As dissertações apontam para dificuldades na implementação de políticas públicas voltadas à educação indígena, incluindo a falta de materiais didáticos adequados, infraestrutura precária e ausência de formação continuada para professores. Esses desafios impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido às comunidades indígenas.

As pesquisas realizadas no PPGECH/UFAM contribuem significativamente para o entendimento das especificidades da educação indígena, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas educacionais sensíveis às realidades culturais dos povos indígenas. Além disso, promovem reflexões sobre a prática docente e a necessidade de formação intercultural para educadores que atuam em contextos indígenas.

Apesar das contribuições existentes, observa-se a necessidade de ampliar as pesquisas na área, especialmente no que tange à participação ativa das comunidades indígenas na elaboração e condução dos estudos. A inclusão de perspectivas indígenas nas pesquisas é fundamental para garantir que as soluções propostas estejam alinhadas às necessidades e expectativas dessas comunidades.

As dissertações defendidas no PPGECH/UFAM entre 2018 e 2025 evidenciam um compromisso com a valorização da educação indígena, destacando a importância da interculturalidade, da formação docente específica e da integração dos saberes tradicionais nos processos educativos. No entanto, também revelam desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante para os povos indígenas.

A análise bibliométrica revela que, apesar do aumento significativo das pesquisas após 2008, a produção científica ainda apresenta desafios importantes. Primeiramente, há uma concentração regional e institucional das pesquisas, limitadas a universidades públicas de maior

porte, o que evidencia a necessidade de estimular estudos em outras regiões e instituições, especialmente no Norte e Nordeste.

Em segundo lugar, a ênfase majoritária na análise dos materiais didáticos enquanto objeto contrasta com o número reduzido de estudos que investigam a relação entre livro didático, prática docente e aprendizagem discente. Como salienta Bittencourt (2004), o livro didático deve ser compreendido não apenas como um repositório de conteúdo, mas como um mediador pedagógico cujos significados são construídos no cotidiano escolar. A carência de pesquisas etnográficas ou de campo sobre como os professores utilizam os livros didáticos em sala de aula limita a compreensão sobre os impactos reais da representação indígena no processo educativo.

Os dados sugerem que a legislação – embora tenha impulsionado a produção científica e gerado diretrizes curriculares importantes (BRASIL, 2017) – não garantiu, por si só, uma decolonização significativa nas representações indígenas veiculadas nos livros didáticos. Persistem narrativas eurocêntricas, simplificadas e, em muitos casos, estereotipadas, como também denunciado por Freire (2016). Além disso, embora a produção científica sobre o tema tenha crescido na última década, ainda há um descompasso entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica cotidiana. Persistem representações estereotipadas ou simplificadas dos povos indígenas, tratadas como “personagens do passado”, o que contradiz a pluralidade e contemporaneidade dos povos originários.

A centralidade do livro didático no processo de ensino, aliada à ausência da voz indígena nos processos de produção e escolha desses materiais, reforça a colonialidade do saber, a presença do indígena no livro didático é quase sempre controlada por narrativas eurocentradas, mesmo quando busca atender às exigências legais de inclusão. Dessa forma, os livros didáticos muitas vezes apresentam os povos indígenas como genéricos, homogeneizando culturas, histórias e cosmologias diversas. Neste sentido, os livros didáticos falam do indígena, mas raramente com os indígenas ou a partir de suas vozes.

A análise iconográfica também revela desafios. As imagens frequentemente reforçam o exotismo ou a nostalgia de um passado idealizado, invisibilizando as lutas contemporâneas dos povos indígenas por terra, saúde, educação e autodeterminação.

A análise bibliométrica evidencia avanços importantes na pesquisa sobre a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História, especialmente após 2008. No entanto, também aponta limites e lacunas que demandam atenção da comunidade acadêmica e dos formuladores de políticas públicas. Há necessidade de ampliar os estudos que conectem análise material e práticas pedagógicas, bem como de fomentar abordagens que deem visibilidade à contemporaneidade, à agência e à diversidade dos povos indígenas.

A adoção de uma perspectiva intercultural nos livros didáticos, como sugerem autores como Bittencourt (2004) e Freire (2016), depende não apenas de mudanças nos conteúdos impressos, mas também de processos formativos continuados para professores e de políticas editoriais comprometidas com a interculturalidade e história do Brasil.

SEÇÃO III

OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A CULTURA E HISTÓRIA INDÍGENA

Quando identificamos esses outros, os diferentes, os que devem ser incluídos em currículos e em práticas pedagógicas, estamos nos ocupando de nossa própria identidade e confirmando as certezas que construímos, uma vez que essa mudança não nos afeta, não possibilita alterar a ordem hierárquica que inventamos para nos resguardar. Sendo incluídos como temática escolar, os povos indígenas são transportados para dentro de práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas e de uma série de mecanismos utilizados para ordenar, conformar, estabelecer quais posições estes outros deverão ocupar.
(Bonin, 2010, p.76)

3.1 Experiências e silenciamentos do Ensino da Cultura Indígena Brasileira nos livros didáticos

O tratamento dispensado aos povos originários no desenrolar do processo de formação do país, nas suas várias fases, sempre esteve permeado de rótulos, preconceitos, estigmas, intolerância religiosa, etnocentrismo entre outras formas pejorativas de referência. Durante a história do Brasil colonial foram claramente relegados à condição de mão-de-obra e destituídos da condição de seres humanos o que contribui para o silenciamento e o não reconhecimento da participação indígena.

No Manual do Professor da coleção *Superação: História* (Chiba; Minorelli, 2022, p. XX), os autores orientam sobre a perspectiva da obra quanto ao tratamento das populações indígenas e indicam como o livro deveria contribuir para o trabalho docente:

Destacam-se, assim, alguns marcos que contribuíram para a implementação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas:

- conteúdos que abordam o modo de vida das populações indígenas tanto antes da chegada dos europeus ao atual território do Brasil quanto na atualidade;
- conteúdos que tratam sobre a escravização dos povos indígenas, bem como o genocídio dessas populações no decorrer dos séculos, a partir da chegada dos europeus;
- conteúdos que tratam sobre povos africanos da Antiguidade, seus costumes, modos de vida e organização social;

- conteúdos sobre a migração forçada de africanos para o Brasil e o processo de escravização sofrido por esses povos;

A passagem do Manual do Professor do referido material (Chiba; Minorelli, 2022) explicita uma abordagem pedagógica que busca romper com as narrativas tradicionais, colonialistas e eurocêntricas, propondo um ensino de História que desconstrua o silenciamento de saberes indígenas e africanos, reconheça violências históricas e destaque resistências. No entanto, ao mesmo tempo em que essa proposta pedagógica avança em relação a discursos anteriores, ainda apresenta limitações que merecem atenção crítica (Imagem 1).

A coletânea *Superação: História* do 7º ano lista requisitos que devem ser atendidos pelo livro. No entanto, ao se analisar os espaços destinados à abordagem da história dos povos indígenas antes da chegada dos europeus — como na Unidade 4, intitulada “A América antes da chegada dos europeus”, que apresenta, no capítulo 8, *Maias, Astecas e Incas*, e no capítulo 9, *Os indígenas do Brasil*, bem como em capítulos subsequentes da Unidade 7, que trata do Brasil colonial e da formação da sociedade — percebe-se que praticamente não há menções ou apenas um tópico é destacado para abordar os povos indígenas e inseri-los nas dinâmicas sociais ocorridas.

IMAGEM 1 – A sociedade Colonial brasileira



FONTE: (Chiba E Minorelli, 2024, P.224).

Embora a obra proponha avanços na linguagem e na inclusão de temas contemporâneos, ela contribui, de forma sutil, para confinar os indígenas a um lugar de subalternidade em um

passado remoto, desconectados das lutas e dos desafios do presente e apresentados como figuras não participantes do processo histórico e social. São silenciamentos dessa natureza que, com base na Lei 11.645/2008, devem ser subvertidos, discutindo-se o conteúdo e a forma de tratar temáticas indígenas.

Outro apagamento que pode ser identificado ocorre ao analisarmos a menção (IMAGEM-1), presente na obra de Chiba e Minorelli (2024), à política de catequese destinada a “integrar” e “salvar” os “gentios”, realizada de forma destacada no sistema de aldeamentos missionários praticados ao longo dos séculos XVI, XVII e boa parte do XVIII. Consta no capítulo 17, intitulado “Rumo ao interior da colônia”, que o texto aborda a relação entre jesuítas e indígenas, bem como a conversão destes ao cristianismo (Imagem 2).

IMAGEM 2 – A ação missionária e a catequese indígena

Questão 2. Quais produtos amazônicos são citados no texto? Algum deles faz parte do seu cotidiano? Comente com os colegas.

Questão 2. Resposta: Cacau, salsaparrilha, pau-cravo, noz de pixurim, castanha-do-pará, gergelim, pequi, anil e baunilha. O restante da resposta é pessoal.

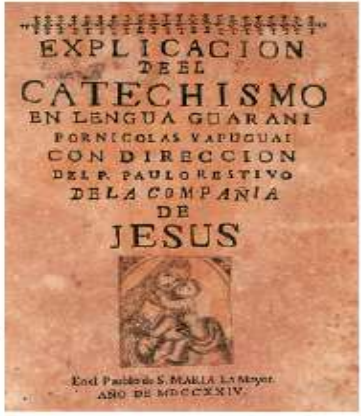
Jesuítas e indígenas

A grande presença de populações indígenas no norte da Colônia chamou a atenção de missionários religiosos europeus.

Os padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada na Europa, em 1534, empreenderam diversas ações na região com o objetivo de catequizar os povos indígenas, convertendo-os ao cristianismo. Os jesuítas (como eram chamados) também se destacaram por combater a escravização desses povos.

Para facilitar a conversão dos indígenas ao cristianismo, muitos jesuítas aprendiam as línguas nativas, entre elas o guarani.

Reprodução da capa da obra *Explicación de el catechismo en lengua guarani*, de Nicolas Yapugual, publicada pela Companhia de Jesus, em 1724.



246

FONTE: Chiba e Minorelli (2024, p.246).

Na sequência, o texto descreve sem promover ou suscitar uma reflexão mais aprofundada, como se davam atividades praticadas pelos indígenas que foram submetidos aos mecanismos de catequese.

Nos aldeamentos indígenas, administrados pelos jesuítas, o modo de vida dos nativos era completamente alterado. Além de serem submetidos a uma rígida rotina de trabalho,

eles estavam sujeitos a atividades como educação religiosa, leitura e escrita, além de aprender os hábitos e os costumes do colonizador, como usar roupas de algodão e fazer orações. (Chiba; Minorelli, 2024, p. 247).

Com base na perspectiva que visa decolonizar saberes instituídos, seria importante que a política estatal de catequese dos “gentios” fosse compreendida como um conjunto de medidas extremamente danosas à cultura indígena. Em muitos aldeamentos, não ocorria apenas o ensino de costumes considerados cristãos; existia, concomitantemente, a proibição da prática de hábitos culturais e religiosos por parte dos indígenas, configurando claramente um processo de aculturação. Esse processo implicava o silenciamento das tradições, da cultura e da religião indígenas, o qual a própria coletânea se propôs a enfrentar.

Fato semelhante está presente na outra coletânea analisada. Inicialmente, é apresentada a ideia de que o estudo da história indígena deve possuir um formato mais plural, e Boulos Júnior, no Manual do Professor, nos informa:

A lei nº 11.645/2008 modificou a lei no 10.639/2003 e acrescentou a obrigatoriedade de também se estudar história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares. Então, perguntamos nós, é por obediência à lei que se deve estudar a temática afro e a temática indígena? Não só, pois, além de obedecer à lei e contribuir, assim, para a construção da cidadania, há razões para se trabalhar a temática afro e a indígena na escola que merecem ser explicitadas, a saber:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não. Cabe lembrar também que a população indígena (817 mil pessoas), segundo o Censo do IBGE (2010), vem crescendo e continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena. Já os afro-brasileiros (pardos e pretos, segundo o IBGE) constituem cerca de metade da população brasileira. Além disso, todos os brasileiros, independentemente da cor ou da origem, têm o direito e a necessidade de conhecer a diversidade étnico-cultural existente no território nacional. (Boulos Jr., 2024, p. 26).

A citação de Boulos Júnior demonstra como a inclusão da história indígena e afro-brasileira nos currículos escolares vai além de uma mera obrigação legal, representando uma conquista fundamental dos movimentos sociais. O autor destaca que estudar essas temáticas não apenas atende a demandas históricas por reconhecimento, mas também contribui para a construção de identidades mais sólidas e para uma educação pautada no respeito à diversidade.

As leituras da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, de Boulos Júnior, destinadas aos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental II, apresentam discrepâncias. Por exemplo, no capítulo 9, intitulado “América Portuguesa: colonização” (Imagem 3), que trata da chegada dos europeus, dos primeiros contatos e de algumas atividades de cunho econômico, há uma seção

que se inicia na página 209 e demonstra os grupos que integraram e formaram a sociedade colonial existente naquela época.

IMAGEM 3 – A sociedade açucareira e a elite econômica

A sociedade colonial

Novos estudos lançam um novo olhar sobre a sociedade colonial.

Primeiramente, é preciso dizer que na América portuguesa havia várias regiões econômicas e diversas "sociedades".

A seguir, estudaremos alguns aspectos importantes da sociedade colonial açucareira. Além dos senhores de engenho, havia nela comerciantes, lavradores de cana, roceiros, vaqueiros, trabalhadores assalariados e escravizados. Os senhores de engenho eram livres e brancos; os que trabalhavam nos canaviais geralmente eram negros, em boa parte africanos. Mas havia também técnicos e artesãos livres, escravizados, brancos, mestiços ou negros.

A nobreza da terra

O grupo social de maior prestígio na sociedade açucareira era o dos senhores de engenho. Eram eles os donos das terras, do maquinário e dos escravizados.

Muitos senhores de engenho descendiam dos primeiros colonizadores portugueses e se consideravam a nobreza da terra. Os laços de sangue, reforçados por casamentos entre pessoas dessa nobreza, ajudavam a preservar o prestígio e o poder desse grupo social.

A nobreza da terra expandia seu poder para além do mundo rural, ocupando cargos importantes nas Câmaras Municipais das vilas e cidades coloniais.



Nas proximidades dos grandes engenhos viviam também homens livres, conhecidos como "lavradores de cana", assim chamados porque possuíam terras onde cultivavam cana-de-açúcar, mas dependiam do senhor para moê-la. Em troca, pagavam com uma parte do açúcar obtido.

A moradia do senhor de engenho era a casa-grande, assim descrita pelo escritor Gilberto Freyre:

[...] [possuía] grossas paredes de taipa ou de pedra e cal, coberta de palha ou de telha-vã, alpendre na frente e dos lados, telhados caídos em um máximo de proteção contra o sol forte e as chuvas tropicais, [...] cheia de salas, quartos, corredores, duas cozinhas [...], despensa, capela [...].

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. São Paulo: Global, 2006. p. 30-31.

Fac-símile da capa do livro *O Brasil colonial, v. 1 (1443-1500)*, organizado por João Fragoso e Maria de Fátima Gouvêa.

209

FONTE: Boulos Júnior (2024, pág., 209).

O livro (IMAGEM-3) cita, com destaque, a elite econômica de origem europeia, além de outros grupos sociais, como escravizados e comerciantes. No entanto, na seção cujo tema é o corpus da sociedade colonial, não há destaque para a presença, participação e contribuição dos povos indígenas, o que configura um silenciamento desses grupos no quadro social, provocando sua marginalização. Tal situação precisa ser subvertida e tensionada para que se tenha efetividade no reconhecimento da agência dos povos indígenas.

Ocorre, ainda, que de maneira não proposital, há o silenciamento histórico e cultural dos povos indígenas. Assim, a escola deve se tornar um espaço de desconstrução dos discursos dominantes e de valorização da diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e para a construção de uma sociedade que reconheça a diferença como caminho para a interculturalidade. A luta pela descolonização das representações visuais e textuais nos livros didáticos é, portanto, uma luta pela justiça cognitiva e pela construção de uma memória histórica mais plural e anticolonial (Hall, 1997).

IMAGEM 4 - Descrição da América antes da chegada europeia, reforçando a ideia de exotismo.



FONTE: Boulos Júnior., (2024, p.8).

Nesta obra, referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, foi destinada uma unidade intitulada “América e África antes dos Europeus” (IMAGEM-4), na qual, no capítulo 1, são discutidas e apresentadas características de sociedades pré-colombianas, como saberes e técnicas, organização política e social, bem como outros aspectos culturais dos povos Astecas, Maias, Incas e do povo Tupi. Essa abordagem abre espaço para o contato e desenvolvimento de uma compreensão sobre a realidade desses grupos sociais. Entretanto, ao se apresentar uma unidade que tece um panorama anterior à presença colonizadora, não há uma mesma destinação de enfoque aos fatos que ocorreram ao longo dos contatos e conflitos entre invasores e nativos. Decorre, então, uma carência de abordagem que contribui para o apagamento e a subalternização dos povos indígenas.

É necessário refletir sobre uma expressão presente nesta etapa e amplamente utilizada nos livros didáticos: “povos pré-colombianos”. Trata-se de um termo que merece problematização, pois reflete uma perspectiva eurocêntrica e colonial da história, ao impor uma temporalidade externa às ricas e diversas trajetórias dos povos originários das Américas.

Ao periodizar a história a partir da chegada de Cristóvão Colombo em 1492, essa nomenclatura não apenas subordina as complexas e milenares trajetórias civilizatórias dos povos indígenas a um evento exógeno, mas também invisibilizam e, por vezes, apaga suas próprias dinâmicas internas, desenvolvimentos culturais, políticos e sociais que existiam há milênios.

Essa crítica, amplamente debatida nos campos da história, da antropologia e, de forma mais contundente, nos estudos decoloniais, busca descolonizar o pensamento e reconhecer a agência, a soberania e a temporalidades intrínseca das sociedades ameríndias. Essas sociedades possuíam vastos conhecimentos, estruturas sociais sofisticadas, complexas organizações políticas, sistemas de escrita, astronomia e ricas cosmologias muito antes do contato europeu. Sua história, portanto, não pode ser definida ou limitada apenas em relação a um marco colonial. Optar por termos como "sociedades ameríndias", "povos originários" ou "civilizações ancestrais" em seus respectivos contextos temporais, quando possível, contribui para uma narrativa mais autônoma, centrada nas experiências e perspectivas dos próprios povos, e menos dependente de marcos colonial.

Essa escolha terminológica é um ato de desobediência epistêmica que promove uma compreensão mais justa, abrangente e respeitosa da história do continente, reconhecendo a pluralidade de temporalidades e a continuidade da existência indígena para além da chegada europeia. A manutenção do termo "pré-colombiano" em contextos acadêmicos, sem a devida problematização, pode inadvertidamente reforçar a ideia de que a história das Américas só começa com a chegada do europeu, perpetuando uma visão colonizadora do tempo e do espaço. Além disso, a própria noção de "descoberta" é posta em xeque, revelando a violência epistêmica de se narrar a história a partir do ponto de vista do colonizador, desconsiderando as complexas redes de relações e conhecimentos já existentes.

Aprofundar essa discussão implica em reconhecer a colonialidade do poder e do saber, como proposto por Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, que persistem na forma como a história é contada e ensinada, mesmo após o fim do colonialismo formal. A superação dessa perspectiva exige um esforço contínuo de descolonização do currículo e dos materiais didáticos, para que as vozes e as histórias dos povos originários sejam finalmente reconhecidas em sua plenitude e autonomia.

A complexidade da questão reside não apenas na terminologia, mas na própria estrutura do pensamento ocidental que a sustenta, um pensamento que, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), opera por meio de "linhas abissais" que separam o "lado de cá" (onde o conhecimento é produzido e legitimado) do "lado de lá" (onde outras formas de saber são invisibilizadas e desqualificadas).

A crítica ao "pré-colombiano" é, portanto, um convite a uma "ecologia de saberes", onde diferentes epistemologias possam coexistir e dialogar em pé de igualdade, promovendo uma compreensão mais rica e multifacetada da história e da diversidade humana. Aprofundando ainda mais, é fundamental reconhecer que a própria construção do "pré-colombiano" como um período homogêneo ignora a vasta diversidade de culturas, línguas e sistemas sociais que floresceram nas Américas.

Cada povo originário possuía sua própria cronologia, suas próprias formas de registrar e transmitir o conhecimento, e suas próprias narrativas sobre suas origens e desenvolvimentos. A imposição de uma única linha temporal, centrada no evento da chegada europeia, é uma forma de violência epistêmica que deslegitima e subalternizam essas múltiplas temporalidades.

A descolonização do currículo e da historiografia passa, necessariamente, pelo reconhecimento e valorização dessas outras temporalidades, permitindo que a história das Américas seja contada a partir de suas próprias lógicas e perspectivas, e não apenas como um apêndice da história europeia. Isso implica em um esforço contínuo de pesquisa e de diálogo com os próprios povos indígenas, para que suas vozes e suas memórias sejam os pilares de uma nova narrativa histórica, mais justa, inclusiva e representativa da complexidade do continente.

Analisando a ilustração utilizada na apresentação da Unidade I, podemos identificar uma abordagem visual que trata da contribuição dos povos indígenas no campo da culinária, de forma a tornar possível a compreensão dos indígenas como figuras exóticas e distantes do protagonismo. O livro didático, nesse cenário, não é apenas um mediador de conhecimento, mas também um ator político que participa da construção de consensos e da manutenção de determinadas visões de mundo. A análise aprofundada das duas coleções, portanto, permite desvelar as diferentes estratégias discursivas em disputa.

José Ribamar Bessa Freire, em seus estudos sobre a história indígena no Brasil, oferece uma análise contundente ao discurso colonial que justificou a dominação e a violência contra os povos originários em nome da "salvação" e da "civilização". Em seu livro *"Rio Babel: A História das Línguas na Amazônia"* (2011), ele analisa como a catequese e a imposição do trabalho forçado foram instrumentos de destruição cultural e física.

Os índios foram considerados pelo padre Vieira 'os pés e as mãos' do Grão-Pará, pois toda a produção era realizada a partir das atividades exercidas por eles, que constituíam a única força de trabalho da região, empregada não apenas para os produtos de exportação com destino à Europa, mas também para a produção dirigida ao consumo local. (Freire, 2011, p. 57)

A citação de José Ribamar Bessa Freire (2011) sintetiza a visão instrumental e desumanizadora que os colonizadores portugueses tinham dos povos indígenas no período colonial, especialmente no Grão-Pará. Ao descrevê-los como "os pés e as mãos" da colônia, o padre Antônio Vieira não apenas reduz os indígenas a meros instrumentos de trabalho, mas também reforça a lógica colonial que os via como força motriz indispensável para a extração de riquezas, sem reconhecer sua humanidade, autonomia ou direitos.

Outra forma de silenciamento praticada contra os povos indígenas é a generalização cultural, que ignora suas particularidades e provoca um desmonte de suas identidades. Um exemplo disso encontra-se no livro *História, Sociedade e Cidadania*, direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental II, no capítulo 3, intitulado *A Era Vargas*, que apresenta uma seção denominada *Os indígenas na Era Vargas*. Tal capítulo pode ser analisado no sentido de apontar que o silenciamento praticado contra os povos indígenas está relacionado ao quantitativo de espaço e à profundidade do debate promovido sobre essa temática.

O texto apresenta uma análise do governo Vargas, que, para efetivar o plano de ocupação territorial batizado de "Marcha para o Oeste", desrespeitou as identidades e singularidades culturais, tratando os povos indígenas de maneira genérica. Além disso, houve uma preocupação em mencionar que esses povos já estavam estabelecidos e possuíam modos de vida conectados àquelas terras.

A análise das representações visuais e textuais nos livros didáticos constitui um pilar fundamental desta investigação, uma vez que a imagem e a palavra operam como poderosos veículos de construção de sentidos e de naturalização de determinadas visões de mundo. As ilustrações, fotografias e mapas presentes nas coleções de Boulos Júnior. (2024) e Chiba e Minorelli (2024) não são meros adornos; elas participam ativamente da narrativa histórica, podendo tanto obstaculizar quanto promover uma compreensão mais complexa e respeitosa da diversidade indígena. A persistência de imagens que retratam o "índio genérico", com traços fenotípicos e vestimentas padronizados, descontextualizando sua etnia e seu território, é um sintoma da colonialidade visual que ainda permeia os materiais didáticos.

IMAGEM 5 – Ritual indígena do povo Xavante

Nesse ambiente, em 1943, Getúlio Vargas instituiu a data de 19 de abril como o **Dia do Índio**, ao mesmo tempo que incentivava a exibição de exposições, programas de rádio e filmes sobre as populações indígenas. No entanto, essa valorização simbólica da população indígena entrou em contradição com um projeto do governo Vargas chamado **Marcha para o Oeste** (1937-1945), que visava ocupar e desenvolver o interior do Brasil.

Com a **Marcha para o Oeste**, o governo Vargas procurou redefinir as fronteiras dos territórios indígenas. Estima-se que, à época, havia aproximadamente 200 grupos indígenas com línguas e culturas próprias; mas o Estado reduziu-os a uma só palavra: "Índios".

Os xavante, que chamavam a si próprios de "as pessoas" e tinham recordações dolorosas do contato com os colonizadores, recusaram-se a aceitar a **Marcha para o Oeste**. Uma tentativa de contato com os Xavante feita por uma equipe do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) acabou na morte do chefe da equipe e de cinco de seus assistentes. Dessa forma, os Xavante diziam **NÃO** à **Marcha para o Oeste**.

Donos de um extenso território no norte do Mato Grosso, os Xavante precisavam dele para praticar a caça de animais e a coleta de frutas, babaçu e raízes e, por isso, combatiam qualquer pessoa ou grupo que tentasse invadi-lo.



Indígenas da etnia xavante, na Aldeia Aldeiano, na corrida de revezamento com tora de buntá na cerimônia de escolha de padrinho por adolescentes. Campinápolis (MT), outubro de 2020.

ENCAMINHAMENTO

- Ressaltar que, na década de 1930, ocorreu uma mudança na abordagem do tema da diversidade étnica e cultural brasileira: passou a predominar a tese de convívio equilibrado entre indígenas, brancos e afrodescendentes e reconheceu-se as contribuições indígenas na formação histórica e cultural do Brasil.
- Enfatizar que a valorização simbólica da população indígena se chocava com o projeto do governo Vargas de ocupar e desenvolver o interior do Brasil, o que implicava em avançar sobre as terras dos povos indígenas.

71

FONTE: Boulos Júnior (2024, p. 71).

A generalização do "índio" como uma categoria única apaga as ricas particularidades culturais, linguísticas, históricas e sociais de centenas de etnias. Ao identificar e nomear o povo Xavante, você não apenas corrige uma imprecisão, mas também reforça o compromisso da dissertação com a valorização da pluralidade indígena e com a desconstrução de estereótipos. Este ponto pode ser expandido para discutir como a mídia e os materiais didáticos frequentemente contribuem para essa homogeneização, e como a nomeação específica de um povo é um ato de reconhecimento e respeito à sua identidade e agência.

A análise da representação visual e textual (IMAGEM-5) do livro do 9º ano revela a necessidade imperativa de uma abordagem mais específica, pois não se trata de um "indígena genérico", mas sim de elementos que referem explicitamente o povo Xavante. A persistência da generalização da figura indígena em materiais didáticos e narrativas históricas é uma prática

colonial que contribui ativamente para a invisibilização e a desumanização da vasta diversidade cultural, linguística, histórica e social dos povos originários do Brasil.

Ao agrupar centenas de etnias sob uma única e homogênea categoria de "índio", desconsideram-se suas particularidades históricas, suas cosmologias distintas, suas complexas organizações sociais e políticas, e suas lutas específicas por autodeterminação e reconhecimento. Essa homogeneização não é um mero erro factual, mas uma estratégia discursiva que serve para manter a subalternização e a negação da agência indígena. A nomeação precisa do povo Xavante, nesse contexto, transcende a correção factual; é um ato político e epistêmico fundamental que reconhece a singularidade, a agência e a soberania desse grupo, combatendo a homogeneização e reforçando o compromisso com uma representação mais autêntica, respeitosa e descolonizada da pluralidade indígena.

Essa especificidade é crucial para desconstruir estereótipos arraigados, para desafiar narrativas coloniais que apagam a riqueza das culturas indígenas e para promover uma compreensão mais aprofundada das contribuições e desafios enfrentados por cada povo indígena na contemporaneidade. Aprofundar essa discussão implica em questionar as bases do pensamento ocidental que permitiram e ainda permitem essa generalização, revelando como a categoria "índio" foi construída para facilitar a dominação e a exploração, e como a luta pela especificidade é parte integrante da luta pela existência e pela dignidade dos povos originários.

A descolonização do currículo, nesse sentido, exige não apenas a inclusão de conteúdos sobre os povos indígenas, mas, fundamentalmente, a desconstrução da própria categoria "índio" e a valorização das múltiplas identidades e vozes indígenas.

3.2 Pedagogias possíveis presentes no livro didático

Melhorar a educação sobre culturas afro-brasileiras e indígenas requer abordagens amplas que envolvam diferentes aspectos como a formação de professores, produção e disseminação de materiais didáticos, além de políticas públicas eficazes. Como aponta Almeida (2018), a capacitação dos educadores para ensinar sobre essas culturas de forma precisa e respeitosa é um desafio central. Isso exige investimentos em programas de formação continuada, que atualizem os professores sobre os temas, promovam discussões pedagógicas e ofereçam ferramentas para trabalhar essas questões de maneira reflexiva e sensível nas salas de aula.

Sobre isso, Alfredo Boulos Júnior (2024), no *Manual do Professor* da obra *História, Sociedade e Cidadania*, nos informa:

Por isso tomamos o documento como ponto de partida, e não de chegada, na construção do conhecimento e, além disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento. (Boulos Júnior., 2024, p. VII).

O trecho de Boulos Júnior (2022) evidencia a importância de repensar o ensino de História a partir de uma perspectiva mais abrangente e democrática. O autor propõe uma narrativa que inclui vozes tradicionalmente silenciadas, como indígenas, negros, mulheres e operários. Essa abordagem não apenas amplia o entendimento sobre o passado, como também permite tensionar o currículo ao tratar documentos como “pontos de partida” e não como verdades absolutas. Boulos Júnior incentiva uma leitura crítica das fontes, essencial para desconstruir narrativas e preconceitos enraizados.

Ao destacar a participação de grupos marginalizados, o texto demonstra que a História não é feita apenas por grandes nomes, mas por coletivos que resistiram e influenciaram mudanças. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto das culturas afro-brasileiras e indígenas, cujas contribuições muitas vezes foram apagadas ou reduzidas a aspectos folclóricos. Ao integrar essas narrativas, o manual não apenas cumpre a legislação, mas também promove uma educação antirracista e tolerante, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Dessa forma, o texto serve como um modelo para repensar o ensino de História, combinando rigor acadêmico com compromisso social.

Os indígenas foram marginalizados como figuras histórico-sociais, sendo, em muitas ocasiões, considerados um “obstáculo” ou “entrave” para o desenvolvimento desta terra. Isso ocorreu não apenas sob a perspectiva europeia colonizadora, mas também segundo a ótica de grupos dominantes nas fases pós-coloniais.

Surge, então, outro campo: o ensino de História torna-se palco de subversão e tensionamentos, à medida que a discussão e a decolonização do livro didático precisam estar associadas a estratégias pedagógicas que possibilitem a concretização desses objetivos. Pode servir como exemplo de esforço nesse sentido a apresentação que Chiba e Minorelli realizam no capítulo 9 do 7º ano, intitulado *Os povos indígenas do Brasil*, ao descrever características culturais desses povos:

Há grande diversidade cultural entre os povos indígenas que habitam o território brasileiro, e muitos dos seus costumes diferem, por exemplo, do modo de vida dos portugueses e europeus. Tradicionalmente, os indígenas costumam trabalhar para sua sobrevivência e não para acumular bens e riquezas. Para eles, viver de maneira harmoniosa com a natureza, preservando-a, e sem extrair dela mais recursos do que o necessário para seu próprio sustento, é uma forma de garantir a subsistência de seus descendentes. Dessa maneira, segundo as culturas indígenas, a terra continuará fornecendo alimentos às próximas gerações.

Para vivermos em um país mais justo e próspero, é importante conhecer e respeitar a cultura dos primeiros povos que habitaram esse território. (Chiba; Minorelli, 2024, p. 137).

Embora o texto promova o respeito às culturas originárias, sua abordagem corre o risco de reduzir os indígenas como "guardiões da natureza", desconsiderando suas complexas relações contemporâneas com o Estado e o mercado, que incluem tanto subversões quanto adaptações às pressões do mundo moderno.

Apresentações como essas avançam na subversão do currículo ao valorizar a interculturalidade e a relação sustentável com a natureza. No entanto, ainda preservam uma perspectiva idealizada ao contrapor o modo de vida “harmônico” dos povos indígenas à lógica europeia de acumulação, sem problematizar de forma suficiente como essa diferença foi historicamente mobilizada para justificar políticas assimilacionistas, supostamente voltadas à integração dos povos originários à sociedade nacional.

Sobre as questões relativas à integração das populações indígenas, Boulos Júnior assim apresenta a temática no livro do 9º ano, quando se fala da questão dos povos originários durante a primeira república no Brasil:

Por sua habilidade no trato com os povos indígenas do Mato Grosso, o marechal Cândido Rondon foi convidado para dirigir o SPI. A principal meta do SPI era a integração total dos indígenas à nação brasileira. E, para tal, Rondon propunha os seguintes passos: **atração, pacificação e civilização**.

Essa visão esteve presente também no Código Civil de 1916, que definia os indígenas como incapazes. Mas o marco legal da questão indígena na Primeira República foi a lei nº 5.484, de 1928, que colocava os indígenas sob a **tutela do Estado**. Eles foram classificados por essa lei em: nômades, aldeados, incorporados aos centros agrícolas e reunidos em povoações indígenas. Os nômades e os aldeados eram vistos como incapazes de responder por seus atos. E, por isso, se cometessem alguma infração, só poderiam ser presos com a permissão do SPI. Os inspetores do SPI adotavam a técnica de contato desenvolvida por Rondon, que consistia em manter uma atitude defensiva em relação aos indígenas até que o relacionamento com eles fosse estabelecido. Depois buscavam, junto aos governos estaduais, garantir uma terra para o grupo. O SPI atuou em áreas de colonização como São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, entre outras. Nessas áreas foram instaladas equipes de atração e postos indígenas. (Boulos Júnior., 2024, p.49, **grifos do autor**)

O trecho de Boulos Júnior sobre o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) revela a contradição do projeto integracionista da Primeira República, que, sob a liderança de Rondon, mesclou paternalismo e violência estrutural. A proposta de "atração, pacificação e civilização" mascarava uma política assimilacionista, que negava a autonomia indígena ao classificá-los como legalmente incapazes (Código Civil de 1916) e submetê-los à tutela estatal (Lei 5.484/1928). Apesar do discurso protetivo, o SPI facilitou a expropriação territorial, especialmente em regiões de expansão agrícola, onde postos indígenas serviam como instrumentos de controle social e apropriação de terras.

IMAGEM 6 - Representação de Rondon e indígenas em expedição: uma análise crítica das relações de poder e representação, com foco na construção histórica da imagem do "civilizador" e do "selvagem".

g) Significa, nesse contexto, que o indígena era considerado incapaz de assumir a responsabilidade por seus atos. Pela lei nº 5.484, os indígenas eram considerados incapazes de assumir integralmente suas responsabilidades, por isso tinham de ser tutelados pelo Estado até sua total integração à sociedade brasileira. Isto é, até deixarem de ser indígenas! Essa ambiguidade é própria da tutela: ao mesmo tempo que se baseia em princípios humanitários, éticos e jurídicos destinados a garantir a sobrevivência das sociedades indígenas, é um instrumento de dominação dessas sociedades.

Os indígenas na República

Para a maioria dos pensadores do início do século XX, a questão indígena era um problema nacional e precisava ser resolvida. Nos debates que se seguiram, surgiram diferentes propostas; uma delas foi a criação pelo governo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, cuja função era prestar assistência aos indígenas. Era a primeira vez que o governo brasileiro interferia na questão indígena. As autoridades responsáveis por essa lei não compreendiam que os indígenas são capazes, sim, ocorre que eles possuem culturas e modos de vida próprios.

Estado brasileiro, povos indígenas e o marechal Rondon

Por sua habilidade no trato com os povos indígenas do Mato Grosso, o marechal Cândido Rondon foi convidado para dirigir o SPI. A principal meta do SPI era a integração total dos indígenas à nação brasileira. E, para tal, Rondon propunha os seguintes passos: atração, pacificação e civilização.

Essa visão esteve presente também no Código Civil de 1916, que definia os indígenas como incapazes. Mas o marco legal da questão indígena na Primeira República foi a lei nº 5.484, de 1928, que colocava os indígenas sob a tutela do Estado. Eles foram classificados por essa lei em: nômades, aldeados, incorporados aos centros agrícolas e reunidos em povoações indígenas. Os nômades e os aldeados eram vistos como incapazes de responder por seus atos. E, por isso, se cometessem alguma infração, só poderiam ser presos com a permissão do SPI.

Os inspetores do SPI adotavam a técnica de contato desenvolvida por Rondon, que consistia em manter uma atitude defensiva em relação aos indígenas até que o relacionamento com eles fosse estabelecido. Depois buscavam, junto aos governos estaduais, garantir uma terra para o grupo. O SPI atuou em áreas de colonização como São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, entre outras. Nessas áreas foram instaladas equipes de atração e postos indígenas.

a) Na visão das autoridades, "integração" significava levar os povos indígenas a deixarem suas terras, suas culturas, para trabalharem e viverem em um lugar reservado a eles ou em cidades com os demais membros da sociedade nacional.



h) Marechal Rondon mostra o funcionamento de um relógio a um grupo de indígenas. Parque Indígena do Xingu (PII), 1916.

Dialogando

- 1. Qual era o objetivo do SPI?
- 2. O que as autoridades do SPI entendiam por "integração total do índio à sociedade brasileira"?
- 3. A lei nº 5.484, de 1928, colocou o indígena sob a tutela do Estado. Reflita e opine. Qual é o significado do termo "tutelado"?

b) Na visão das autoridades, "integração" significava levar os povos indígenas a deixarem suas terras, suas culturas, para trabalharem e viverem em um lugar reservado a eles ou em cidades com os demais membros da sociedade nacional.

49

ENCAMINHAMENTO

- Propor um debate contextualizado sobre a lei nº 5.484, marco legal da questão indígena na Primeira República.
- Debater sobre o papel do SPI na relação com os povos indígenas e avaliar seus desdobramentos.
- Trabalhar o conceito de tutelado.
- Refletir com os estudantes, no plano diacrônico, sobre as formas como a população indígena foi tratada nos diferentes períodos da história do Brasil.

Professor, a compreensão desses diferentes matizes está relacionada com a habilidade EF09HI08 e pode contribuir com a construção e o refinamento da análise que os alunos possam fazer das questões indígenas contemporâneas.

Dica de leitura

Dissertação de mestrado que trata de instituições cujo objetivo alegado era a proteção das populações indígenas durante a Primeira República. O texto aborda desde as missões Jesuíticas até as instituições de Estado, como o SPI.

- BAGOLIN, Darni Pillar. O indígena na República Velha: as instituições de "proteção" no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

FONTE: Boulos Júnior, (2024, p.49).

A imagem em questão (IMAGEM-6) do livro do 9º ano, que retrata Cândido Rondon em primeiro plano, trajando uniforme militar e em postura ativa, em contraste com a representação dos indígenas ao fundo, despidos e em atitude passiva, observando o que lhes é mostrado, é profundamente emblemática das relações de poder e das narrativas coloniais que historicamente moldaram a percepção sobre os povos originários no Brasil. A composição visual não é meramente descritiva; ela é performativa, na medida em que constrói e reforça uma hierarquia implícita entre o sujeito civilizador e o sujeito colonizado.

A centralidade e o destaque de Rondon, cuja vestimenta simboliza a civilidade e o controle estatal, o posicionam como o sujeito do conhecimento e da ação, o portador da “luz” civilizatória. Em contrapartida, os indígenas, relegados ao segundo plano, despidos e em atitude de observação passiva, são objetificados, destituídos de agência e reduzidos a uma condição de natureza a ser dominada ou “guiada”.

Essa representação visual ecoa e perpetua a lógica da colonialidade do ser, um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, que aponta para a construção de uma inferioridade ontológica dos povos colonizados. A imagem sugere que a existência indígena só se legitima ou se torna inteligível a partir do olhar e da intervenção do colonizador.

O contraste entre o traje militar e a nudez dos indígenas não é apenas estético; é um dispositivo simbólico que reitera a dicotomia entre "civilização" e "barbárie", justificando a intervenção e a tutela. Tal iconografia, comum em períodos de expansão territorial e de consolidação de projetos nacionais, contribui para a invisibilização do protagonismo indígena e para a perpetuação de estereótipos que os confinam a um passado estático, desconsiderando suas lutas, resistências e a complexidade de suas cosmologias e sistemas de conhecimento. A análise dessa imagem, portanto, deve ser feita à luz de uma perspectiva decolonial, que busca desvelar os mecanismos de poder inscritos nas representações visuais e resgatar a agência e a complexidade das culturas indígenas.

Autores como Daniel Munduruku e Edson Kaiyapó nos convidam a questionar essas narrativas visuais hegemônicas, propondo uma reinterpretação que valorize a autonomia e a diversidade dos povos originários, reconhecendo-os não como objetos de estudo, mas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A imagem de Rondon e os indígenas, nesse sentido, torna-se um ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre como a história é contada e quem tem o poder de contá-la.

Aprofundando essa análise, a imagem pode ser lida como um artefato da "pedagogia visual colonial", que, como discutido por Bonin (2025) no parecer, opera na construção de imaginários que reforçam a subalternidade e a passividade dos povos indígenas. A ausência de reciprocidade no olhar, a unidirecionalidade da ação (Rondon mostrando, indígenas observando) e a disparidade de vestimentas são elementos que, em conjunto, constroem uma narrativa visual de dominação e assimilação.

Essa análise crítica da imagem permite desvelar as camadas de significado que contribuem para a perpetuação de uma visão eurocêntrica e colonizadora da história, e a necessidade de se buscar representações que valorizem a agência e a diversidade dos povos indígenas. Essa discussão pode ser expandida para incluir a análise de outras imagens presentes nos livros didáticos, buscando identificar padrões de representação e como eles contribuem para a construção de narrativas hegemônicas ou decoloniais. A imagem, nesse sentido, não é apenas uma ilustração, mas um texto visual que precisa ser lido e desconstruído criticamente. Essa abordagem se alinha com a proposta de uma "ecologia de saberes" de Boaventura de Sousa Santos, que busca reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento, incluindo os visuais, e desvelar as hierarquias que as atravessam.

A atuação do SPI refletia o ideal republicano de "ordem e progresso", que via os indígenas como obstáculos à modernização. A técnica de contato defensiva de Rondon, embora

menos violenta que as expedições punitivas do período colonial, ainda impunha uma integração unilateral, desconsiderando culturas e formas de organização indígenas.

Essa política consolidou uma visão assimilacionista que perdurou no século XX, como evidenciado pelo Estatuto do Índio de 1973, e cujos efeitos se desdobram em conflitos fundiários atuais. O texto de Boulos Júnior, ao contextualizar essas medidas, permite criticar a noção de "integração" como um projeto civilizatório que serviu mais aos interesses do Estado e das elites agrárias do que aos povos originários.

Um dos objetivos desta pesquisa é incorporar a reflexão necessária e urgente sobre a subversão desse panorama. Gersem Baniwa, na obra *As Constituições Nacionais e os povos indígenas*, sintetiza bem o quadro das populações indígenas e o tratamento constitucional a elas dispensado, destacando alterações substanciais com o advento da Constituição de 1988.

Os direitos indígenas antes de 1988 no Brasil tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional, ou mesmo sua eliminação física, para abrir aos projetos de expansão territorial e econômica do poder colonial. (Baniwa, 2012, p.205)

Baniwa também elenca alguns pontos legais que exemplificam alguma mudança, mesmo que ainda mais no campo jurídico do que prático, na forma de tipificar o papel do indígena no corpo social. Tais mudanças significaram em relação a limitações e estigmas presentes em legislações antecedentes que nortearam a ação de órgãos governamentais e resultaram em práticas nocivas.

As alterações presentes na C.F/88 ressaltadas por (Baniwa, 2012, p.206), são:

- a) superação da tutela, reconhecendo a capacidade civil dos índios;
- b) abandono do pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas, na linha do multiculturalismo contemporâneo;
- c) reconhecimento da autonomia societária dos indígenas, garantindo para isso o direito ao território, à cultura, à educação, ao desenvolvimento econômico, de acordo com seus projetos coletivos presentes e futuros;
- d) reconhecimento do direito à cidadania híbrida: étnica e nacional e global.

Os elementos mencionados por Baniwa apontam o início de uma ressignificação político-social reconhecida aos indígenas, haja vista que o direito à autonomia lhes fora negado reiteradas vezes. Uma estratégia para trabalhar essa alteração seria contrastar, como observa Boulos Jr. (2022), a legislação do Código Civil de 1916, que atribuía aos indígenas uma condição literal de incapacidade e, por consequência, a situação de tutelados pelo Estado.

Ações dessa natureza exemplificam narrativas que buscaram legitimar a dominação e a constante prática de rotular, classificar e destituir os indígenas de sua autonomia, característica indissociável do exercício pleno da cidadania. Souza Lima (1995) identifica tais práticas e discorre sobre os objetivos que, ao serem empregadas, possibilitam atingi-los:

Conhecer as bases sobre as quais se assentam as taxonomias geradas e sua aplicação é conhecer os próprios contornos do modelo de governo que se lhes propõe. Ao mesmo tempo, é ter em mente que qualquer definição extra nativa do ser indígena é parte de dispositivos de poder. Por ela se desloca o “direito à identidade” para uma forma externa de atribuição. Aqui a análise de textos é também um desvendamento de exercícios de poder. (Souza Lima, 1995, p. 56).

Sucessivamente, os nativos foram taxados por parte dos poderes constituídos, nos quais o papel de subalternidade ou a usurpação do poder de decidir produziram uma condição de alienação social aos indígenas, em que muitas vezes não se utilizaram subterfúgios ou disfarces em sua realização.

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (Mignolo, 2003, p. 30). Houve, portanto, a presença nítida de um espírito modernizador, de influência positivista, no alvorecer da República, que, em certo aspecto, contribuiu para atribuir ao indígena a imagem de obstáculo ao progresso da nação.

Diante desse cenário, é imprescindível um ensino de História engajado, com práticas pedagógicas decolonizadoras, voltado a demonstrar como as ações do Estado brasileiro e de seus órgãos componentes — entre os quais se destacam aqueles cuja criação foi justificada pela necessidade de assistir os povos originários e proteger seus direitos e posses territoriais — contribuíram para a manutenção de relações de poder e tutela.

Por meio de documentos produzidos e reunidos no que ficou conhecido como Relatório Figueiredo, torna-se nítida a distinção entre a existência legal e a preservação dessas na prática, seja pelo SPI, seja por parte de seus membros. “O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram o mínimo de condições de vida compatíveis com a dignidade da pessoa humana.” (Brasil, 1967, p. 2).

A conduta do Estado relacionada aos povos indígenas deve ser rasurada em sala de aula. A escola precisa realizar abordagens direcionadas, com a possibilidade de abertura de um espaço para que, efetivamente, se discuta com maior profundidade os processos que os indígenas foram violentados. Exemplos de pedagogias possíveis e necessárias podem ser encontradas em ambas as coleções, ao descreverem as ações governamentais praticadas, à época do regime militar, contra os indígenas Waimiri-Atroari, ambas as coleções limitaram-se a uma abordagem

descritiva superficial, restringindo ao espaço de uma página no livro do 9º ano (IMAGEM-7), um acontecimento que provocou a morte em escala de milhares de vidas indígenas.

IMAGEM 7 - Mário Juruna, o primeiro indígena deputado federal.

sistência indígena a ditadura civil-militar brasileira, o conteúdo da página permite o diálogo com a habilidade EF09HI21, ao identificar nas demandas desses grupos sociais formas de contestação ao modelo desenvolvimentista do regime em vigor.

- Além disso, ao tomar a perspectiva de grupos marginalizados – indígenas e afrodescendentes – como foco da narrativa, estas páginas contemplam aspectos da **Competência específica de História 4** e da **Competência geral 9**, pois são discutidas interpretações de diferentes sujeitos, propiciando o exercício do diálogo, da empatia e da defesa dos direitos humanos.

Atividade a mais

- Comente que a União das Nações Indígenas (UNI) foi a primeira organização indígena de caráter nacional e que no início da década de 1990, com o fortalecimento de iniciativas indígenas regionais, ela deixou de existir. Depois, solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre outras organizações formadas pelos povos indígenas existentes na atualidade, de cunho regional (se possível, do estado onde vivem) ou nacional. Peça que identifiquem as características de cada uma dessas associações, como seus objetivos, líderes, principais lutas e conquistas, e oriente-os a identificar os elementos em comum entre essas organizações. Depois, peça que compartilhem as informações que descobriram com os colegas.

A resistência indígena na ditadura

Durante a ditadura, a política de Estado voltou-se também para a expansão econômica do interior do país. Essas medidas faziam parte do Plano de Integração Nacional (PIN), lançado pelo governo em 1970.

A construção de grandes obras, como rodovias e hidrelétricas, a concessão de áreas para empresas de mineração e o desmatamento de enormes extensões de terras para a agropecuária provocavam a expulsão dos povos indígenas que habitavam esses locais.

Vários deles acabaram vítimas de atos criminosos, como torturas e assassinatos. Por causa da censura, esses crimes não eram divulgados na imprensa.

Um recente estudo sobre a resistência indígena durante o período da ditadura é o livro do jornalista Rubens Valente, intitulado *Os fuzis e as flechas: a história de sangue e resistência indígena na ditadura*. O livro tem como base pesquisa nos arquivos oficiais abertos a partir de 2008, além de entrevistas com indígenas e ex-funcionários do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e de sua sucessora criada em 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Um dos casos abordados pelo autor foi a construção da BR-174 no território de Roraima, cujo traçado cortaria o território indígena Waimiri-Atroari. Conforme fontes consultadas pelo autor, as obras foram marcadas pela violência contra os indígenas e por uma série de epidemias causadas pelo contato com os trabalhadores.

Como forma de resistência, em 1980, lideranças indígenas formaram a **União das Nações Indígenas (UNI)**, a primeira organização indígena de caráter nacional em prol da luta pela demarcação de terras e da garantia de direitos dos povos indígenas. Uma das principais lideranças indígenas durante a ditadura civil-militar no Brasil foi Mário Juruna (1943-2002). Ele foi o primeiro indígena eleito deputado federal no país, cargo que exerceu entre 1983 e 1987.

Acesso: acervo Museu do Congresso Nacional, Brasília, DF. Imagem: Arquivo do Museu do Congresso Nacional, Brasília, DF.



Mário Juruna discursando na Câmara dos Deputados, em Brasília, DF, 1986.

222

FONTE: Chiba; Minorelli (2024, p. 222)

A produção de recursos educacionais que reflitam com precisão as realidades das culturas indígenas e afro-brasileiras, como enfatiza Almeida (2018), é essencial para evitar a manutenção de abordagens reducionistas. Materiais alternativos, como livros produzidos por autores indígenas e afro-brasileiros, têm um papel significativo nesse processo. Contudo, como mencionado por Carvalho (2019), esses materiais ainda enfrentam barreiras de circulação e divulgação, sendo muitas vezes subutilizados devido à sua limitada distribuição e à falta de visibilidade nos currículos escolares.

A BNCC, ao incluir a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo, oferece uma oportunidade importante para que essas práticas sejam implementadas

em nível nacional. No entanto, para que essa diretriz se torne realidade, é necessário que o investimento em recursos didáticos seja acompanhado de estratégias de distribuição e formação de professores, garantindo que o conteúdo seja ensinado de maneira significativa. Sobre isso, Chiba e Minorelli orientam:

Desde então, alguns documentos-referências foram criados com esse propósito, contribuindo para promover uma educação voltada à formação cidadã e valorizar a diversidade étnica e cultural de nosso país. As leis número 10.639/2003 e número 11.645/2008, por exemplo, instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

Do mesmo modo, no ano de 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com o objetivo de garantir a diversidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas, por meio de sistemas educacionais inclusivos que contemplam a educação escolar no campo, a educação ambiental, a educação especial, a educação escolar indígena e quilombola, a educação para as relações étnico-raciais e a educação em direitos humanos. (2022, p. IX)

A citação de Chiba e Minorelli (2024) destaca o importante marco legal representado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Essas legislações surgiram como resposta às demandas históricas dos movimentos sociais e representam um passo fundamental no reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira. No entanto, a mera existência dessas leis não garante sua efetiva implementação, sendo necessária uma alteração mais profunda nas estruturas educacionais.

A menção aos "documentos-referência" por Chiba e Minorelli aponta para a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e na produção de materiais pedagógicos que superem visões estereotipadas. Muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar essas temáticas, evidenciando a urgência de políticas públicas que garantam formação continuada qualificada. Além disso, é fundamental que os materiais didáticos, como o próprio manual analisado, incorporem perspectivas decoloniais e antirracistas de forma consistente, evitando abordagens tokenísticas ou meramente comemorativas.

Quando os alunos são expostos a uma visão mais completa e diversa da história do Brasil, que inclui as contribuições significativas de povos tradicionalmente marginalizados, há uma desconstrução de narrativas coloniais e a promoção de uma maior compreensão intercultural. Como destacado por Santos (2020), o ensino dessas culturas ajuda a combater a marginalização e a invisibilização histórica, oferecendo aos estudantes uma visão mais equilibrada e justa da formação da identidade brasileira.

A integração dessas culturas no ambiente escolar pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, informados e empáticos. Isso é especialmente relevante em um contexto

de desigualdades históricas e sociais, onde o desconhecimento sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras frequentemente perpetua preconceitos e discriminações. Assim, um currículo que promova o respeito e o reconhecimento dessas culturas, aliado a uma formação docente adequada e ao uso de materiais representativos, pode desempenhar um papel crucial na mudança social.

Para corrigir as falsas interpretações e representações dos povos indígenas na história, é necessário um esforço contínuo de desconstruir e rasurar realizando uma abordagem comprometida com a promoção da diversidade e do respeito à pluralidade cultural (Feijó, 2014).

Tratar do ensino de História com enfoque nas questões relacionadas aos povos originários exige uma prática científica voltada para a desconstrução dos quadros sociais estabelecidos, subvertendo interpretações que minimizam a relevância desses povos no processo histórico-social e oferecer uma oportunidade valiosa para promover uma educação mais representativa.

A implementação das diretrizes da BNCC pode facilitar parcerias com comunidades indígenas e organizações dedicadas à preservação e promoção das culturas indígenas. Essas parcerias podem enriquecer o currículo escolar, proporcionando aos alunos experiências mais diretas e autênticas com as culturas estudadas (Almeida, 2018, p. 139-141).

A BNCC para a área de História destaca a importância de estudar as sociedades indígenas antes e após a colonização, reconhecendo suas formas de organização social, cultural e política. Os alunos devem compreender os impactos da colonização sobre as populações indígenas e refletir sobre as subversões e adaptações dessas comunidades ao longo do tempo. A BNCC propõe também que os estudantes entendam as diferentes cosmologias e o impacto da colonização sobre essas sociedades. É essencial que os conteúdos abordem tanto a história pré-colonial quanto os processos históricos que envolveram as interações entre indígenas e colonizadores, até a atualidade.

3.3 Os povos indígenas e a representação das identidades produzidas nos livros didáticos

Para analisar se os livros didáticos *Superação: História e História Sociedade e Cidadania* estão de acordo com a Lei 11.645/2008, é fundamental fazer uma leitura que vá além de uma simples verificação de conteúdo. Precisamos correlacionar a estrutura e a abordagem do livro com as diretrizes que estabelecem a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e verificar se essas orientações são realmente respeitadas e aplicadas de maneira eficiente e abrangente.

A Lei 11.645/2008 exige que as escolas promovam a inclusão das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, com o objetivo de valorizar as histórias e culturas

marginalizadas. Isso implica que os livros didáticos devem ir além de uma abordagem pontual ou superficial. O conteúdo deve abordar a complexidade, diversidade e riqueza das culturas indígenas e afro-brasileiras de forma integrada ao restante do currículo, evitando relegar esses temas a um status secundário ou marginal.

Outro ponto crucial na análise é observar a profundidade e a consistência com que o *Superação: História e o História, Sociedade e Cidadania* exploram os temas indígenas e afro-brasileiros. Almeida (2018) destaca a importância da formação continuada de professores para garantir que temas sensíveis sejam abordados de forma correta e responsável. Assim, a estrutura do livro deve ser analisada quanto à sua adequação pedagógica, verificando se oferece recursos para que os professores possam trabalhar esses temas de maneira eficaz, mesmo que não tenham uma formação específica.

Uma análise deve correlacionar como cada conteúdo atende ou não às diretrizes da Lei 11.645/2008. Isso inclui avaliar se o livro dedica espaço adequado para interculturalidade e história sem relegar esses temas a capítulos isolados ou a seções de menor relevância. O tratamento das populações indígenas, por exemplo, precisa ir além dos capítulos introdutórios ou meramente descritivos, proporcionando uma análise mais atenta sobre sua participação histórica, suas lutas e contribuições à sociedade brasileira.

A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. Esta legislação surge como um importante reconhecimento das contribuições e da importância das populações afro-brasileira e indígena para a formação da identidade nacional. A BNCC, por sua vez, complementa esta legislação ao fornecer diretrizes para uma abordagem pedagógica decolonial, que deve ser refletida nos currículos e nas práticas educativas.

A Lei 11.645/2008 surgiu em um contexto de crescente valorização da diversidade e da necessidade de uma educação que refletisse as múltiplas identidades culturais do Brasil. Esta legislação não apenas amplia o escopo do ensino de História, mas também busca corrigir uma visão historiográfica tradicionalmente eurocêntrica e muitas vezes desconsideram a riqueza e a complexidade das culturas africanas e indígenas.

A representação dos povos indígenas no contexto escolar brasileiro é um campo complexo, atravessado por disputas epistemológicas, políticas e culturais. A escola, enquanto espaço de produção e reprodução de saberes, tem historicamente se constituído como um lugar de enunciação de discursos que ora reforçam, ora contestam narrativas hegemônicas.

O livro didático, principal instrumento pedagógico utilizado por professores e estudantes da Educação Básica, configura-se como um vetor privilegiado na disseminação dessas

representações. Portanto, analisar criticamente os modos pelos quais os povos indígenas são apresentados nas coleções didáticas é tarefa urgente para aqueles que se comprometem com uma educação anticolonial, plural e comprometida com os direitos humanos.

Um dos aspectos mais marcantes revelados pela pesquisa foi a discrepância entre as diretrizes legais e a realidade pedagógica dos livros didáticos. A Lei 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, mas, na prática, essa inclusão ocorre de forma superficial e fragmentada.

De acordo com Gohn (2010), quando os conteúdos sobre os povos indígenas são incluídos nos currículos escolares, isso ainda acontece sob uma perspectiva nacionalista e eurocêntrica. Nessa abordagem, os indígenas aparecem apenas em momentos pontuais da história, geralmente retratados como personagens secundários na chegada dos portugueses ou em conflitos coloniais. Destaca que há uma grande distância entre o que determinam as leis e o que de fato é aplicado nas práticas pedagógicas e nos livros didáticos. Essa discrepância evidencia não só falhas na execução das políticas educacionais, mas também a continuidade de estruturas coloniais e eurocêtricas que ainda orientam o currículo escolar brasileiro.

A Lei 11.645/2008 foi um avanço importante no reconhecimento da interculturalidade brasileira e no combate ao racismo e à discriminação. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu componente de História, reforça a necessidade de abordar a história indígena de forma contextualizada, destacando sua presença e contribuição para a formação da sociedade brasileira.

No entanto, como esta pesquisa demonstra, a aplicação dessas diretrizes na prática pedagógica é superficial e fragmentada. Em vez de uma abordagem integrada e analítica dos conteúdos indígenas, estes são frequentemente reduzidos a menções pontuais, descontextualizadas e desprovidas de profundidade. Isso revela uma desconexão entre as intenções das políticas educacionais e a realidade das salas de aula.

A análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos ganha contornos mais nítidos e críticos ao incorporar as contribuições de pesquisadoras como Joelma Sá Figueiredo. Em sua tese "Culturas Indígenas em Foco: Uma Análise das Representações em Livros Didáticos de Língua Portuguesa", Figueiredo não apenas mapeia a persistência de estereótipos e a invisibilização da diversidade cultural e histórica desses povos, mas aprofunda a compreensão sobre como essas representações são construídas e naturalizadas no material didático. Ela demonstra que a forma como os indígenas são retratados frequentemente os confina a um passado distante, a uma imagem homogênea e desprovida de agência, desconsiderando suas

realidades contemporâneas, suas lutas por direitos e suas múltiplas formas de organização social e cultural.

A autora argumenta que essa simplificação e exotificação contribuem para a manutenção de uma visão colonial, que impede o reconhecimento da complexidade e da vitalidade das culturas indígenas no presente. A perspectiva de Figueiredo corrobora a necessidade de uma abordagem crítica que desconstrua essas representações e promova uma visão mais complexa, dinâmica e respeitosa, alinhada com os princípios de uma educação decolonial que valorize a pluriversalidade dos saberes. Sua pesquisa, ao focar especificamente nos livros de Língua Portuguesa, revela como a linguagem e a iconografia, mesmo em disciplinas aparentemente distantes da História, atuam como veículos de construção de imaginários sobre o "outro", reforçando a urgência de uma vigilância epistemológica em todo o currículo escolar. Aprofundando sua análise, Figueiredo destaca a importância de se questionar a neutralidade dos materiais didáticos, que muitas vezes reproduzem discursos hegemônicos e eurocêtricos, perpetuando a colonialidade do saber.

Ela propõe que a escola, ao invés de ser um espaço de reprodução desses estereótipos, se torne um ambiente de desconstrução e de valorização das múltiplas narrativas e epistemologias indígenas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Além disso, Figueiredo ressalta a importância de se analisar as lacunas e os silêncios nos livros didáticos, que muitas vezes são tão reveladores quanto o que é explicitamente dito. A ausência de discussões sobre a contemporaneidade indígena, suas lutas por demarcação de terras, seus direitos constitucionais e suas contribuições para a sociedade brasileira atual, por exemplo, reforça a ideia de que os povos indígenas pertencem a um passado remoto, desconsiderando sua presença e relevância no presente.

Essa omissão contribui para a perpetuação de preconceitos e para a negação da diversidade cultural e social dos povos indígenas. A pesquisa de Figueiredo, portanto, serve como um guia para identificar e superar essas limitações, promovendo uma educação mais justa e representativa. Aprofundando ainda mais, a contribuição de Figueiredo pode ser articulada com a noção de "racismo epistêmico", que se manifesta na desqualificação e invisibilização dos saberes indígenas em favor de um cânone ocidental.

A análise dos livros didáticos, sob essa ótica, revela como a escola, muitas vezes de forma não intencional, se torna um espaço de reprodução desse racismo, ao apresentar as culturas indígenas como inferiores ou menos desenvolvidas. A superação desse quadro exige, como aponta a autora, uma formação de professores que seja crítica e reflexiva, capaz de

desconstruir seus próprios preconceitos e de buscar novas práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o diálogo intercultural.

Como observa Gohn (2010), a inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares ocorre, na maioria das vezes, dentro de um modelo nacionalista e eurocêntrico. Nesse modelo, os indígenas são mencionados apenas em momentos específicos da narrativa histórica, como:

- A chegada dos portugueses em 1500, onde aparecem como figuras passivas ou exóticas;
- Os conflitos coloniais, nos quais são retratados como coadjuvantes ou obstáculos ao processo de colonização;
- Eventos isolados, como a atuação de figuras indígenas específicas (por exemplo, Sepé Tiaraju, Cunhambebe ou Ajuricaba), sem uma contextualização mais ampla de suas culturas e lutas.

Essa abordagem fragmentada reforça uma visão que coloca os indígenas em posição subalterna, como personagens do passado, sem conexão com o presente ou com as complexidades de suas histórias e culturas. Além disso, a falta de integração desses conteúdos ao longo do currículo escolar contribui para a perpetuação de uma narrativa histórica que privilegia a perspectiva do colonizador e marginaliza as vozes indígenas.

O modelo nacionalista e eurocêntrico, criticado por Gohn (2010), reflete a colonialidade do saber (Quijano, 2005), que hierarquiza os conhecimentos e as formas de ver o mundo. Nesse modelo, a história indígena é subordinada à história nacional, sendo apresentada como um capítulo menor ou um apêndice da narrativa principal, que é centrada na trajetória do Estado e na perspectiva europeia. Essa abordagem não apenas nega a agência histórica dos povos indígenas, mas também ignora suas contribuições para a formação cultural, política e econômica do país.

Além disso, o modelo eurocêntrico tende a essencializar os povos indígenas, apresentando-os como grupos homogêneos e estáticos, sem reconhecer sua interculturalidade, suas transformações históricas e suas lutas contemporâneas. Isso reforça os preconceitos, dificultando o reconhecimento dos direitos indígenas e a valorização de suas culturas.

A voz de Daniel Munduruku, um dos mais proeminentes escritores, educadores e pensadores indígenas contemporâneos, é fundamental para aprofundar a compreensão sobre o caráter educativo do movimento indígena e a importância de suas narrativas para a descolonização do pensamento.

Em sua obra *"O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)"*, Munduruku (2012), não se limita a descrever a história das lutas indígenas, mas as ressignifica como um processo contínuo de produção de conhecimento e de afirmação de identidades. Ele enfatiza que a história dos povos indígenas não se restringe ao passado colonial, mas é uma

história viva de resistência, luta e produção de conhecimento, que desafia a linearidade temporal imposta pela visão eurocêntrica. Munduruku defende uma educação que valorize as epistemologias indígenas, reconhecendo o protagonismo desses povos na construção da sociedade brasileira e a necessidade de que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Sua contribuição é vital para desconstruir a imagem do "índio genérico" e para promover uma compreensão da diversidade e da riqueza das culturas indígenas, não como objetos de estudo, mas como sujeitos de conhecimento e de história.

A leitura de "Tempo, tempo, tempo", por exemplo, oferece uma imersão na cosmovisão indígena sobre a temporalidade, contrastando com a linearidade ocidental e evidenciando a riqueza de outras formas de conceber e narrar a existência, o que é diretamente relevante para a análise das representações históricas nos livros didáticos.

Além disso, Munduruku, em sua vasta produção literária e acadêmica, como em "O Banquete dos Deuses" (2009), convida o leitor a uma reflexão profunda sobre a relação entre o homem e a natureza, a importância da oralidade e da ancestralidade, e a necessidade de se construir um futuro mais justo e equitativo, onde as vozes indígenas sejam plenamente reconhecidas e valorizadas. Sua obra é um convite à descolonização do olhar e do pensamento, essencial para a análise crítica das representações em materiais didáticos. Aprofundando a contribuição de Munduruku, é crucial destacar como ele, através de sua escrita e ativismo, propõe uma pedagogia da alteridade, onde o encontro com o "outro" indígena não se dá pela assimilação, mas pelo reconhecimento e respeito às diferenças.

Ele advoga por uma educação que não apenas inclua conteúdos sobre os povos indígenas, mas que seja permeada por suas filosofias e modos de vida, transformando a própria estrutura do ensino. A ideia de "autoria indígena" é central em sua práxis, pois ele demonstra que a capacidade de narrar a própria história é um ato de soberania e resistência.

Ao ler Munduruku (2012, 2012 e 2025), percebe-se que a educação não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas a construção de pontes entre diferentes mundos, um processo de cura das feridas coloniais e de reafirmação da dignidade dos povos originários. Sua obra é um farol para a construção de um currículo verdadeiramente decolonial, que valorize a diversidade e promova o diálogo intercultural.

A desconexão entre as diretrizes legais e a realidade pedagógica dos livros didáticos revela os desafios persistentes na inclusão da história e cultura dos povos indígenas na educação brasileira. Superar essa lacuna exige mais do que cumprir leis e diretrizes; é preciso promover uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das narrativas históricas. Isso implica questionar o modelo nacionalista e eurocêntrico, valorizar as vozes e saberes indígenas e adotar

uma abordagem descolonizadora que reconheça a diversidade e a agência dos povos indígenas na construção da história do Brasil.

Além disso, a pesquisa evidenciou um padrão preocupante na representação visual dos povos indígenas nos materiais didáticos. As imagens predominantes reforçam o estereótipo do indígena "tradicional", restrito a aldeias e práticas ancestrais, sem conexão com a vida urbana, com a política institucional ou com os debates ambientais e sociais contemporâneos. Esse tipo de representação perpetua o mito do "índio autêntico", conceito criticado por Krenak (2019), pois implica que só aqueles que mantêm um estilo de vida estritamente tradicional são reconhecidos como indígenas legítimos. Essa visão ignora as complexidades da identidade indígena no século XXI e reforça a ideia equivocada de que a modernidade e a ancestralidade são incompatíveis.

A representação visual dos povos indígenas nos materiais didáticos é um aspecto crucial que a pesquisa evidenciou, e o padrão observado é, de fato, preocupante. A predominância de imagens que retratam os indígenas de forma estereotipada, restritos a aldeias e práticas ancestrais, reflete uma visão simplista e reducionista que ignora a diversidade e a complexidade das identidades indígenas no século XXI. O tema será explorado em detalhes a seguir:

As imagens que predominam nos materiais didáticos tendem a reforçar o estereótipo do indígena "tradicional", associado a um modo de vida rural, isolado e supostamente imutável. Essas representações visuais frequentemente mostram indígenas em contextos que remetem ao passado, como aldeias, rituais e práticas ancestrais, sem qualquer conexão com a vida urbana, a política institucional ou os debates contemporâneos. Esse tipo de representação cria uma dicotomia artificial entre o "índio autêntico" e o "índio moderno", sugerindo que apenas aqueles que mantêm um estilo de vida estritamente tradicional são reconhecidos como indígenas legítimos.

O conceito do "índio autêntico" foi criticado por Ailton Krenak (2019) e outros pensadores indígenas. Esse mito implica que a identidade indígena está condicionada à manutenção de práticas e modos de vida específicos, ignorando as transformações e adaptações que os povos indígenas vivenciaram ao longo dos séculos. A ideia de que só são "considerados indígenas" aqueles que vivem em aldeias e praticam rituais ancestrais é uma construção colonial que serve para negar a diversidade e a dinâmica das culturas indígenas.

A representação visual que reforça o estereótipo do indígena "tradicional" também perpetua a ideia equivocada de que a modernidade e a ancestralidade são incompatíveis. Essa visão ignora que muitos povos indígenas vivem em contextos urbanos, participam ativamente da política institucional, trabalham em diversas profissões e estão envolvidos em debates contemporâneos sobre meio ambiente, direitos humanos e justiça social. A identidade indígena

não é estática; ela é dinâmica e multifacetada, capaz de integrar elementos tradicionais e modernos sem perder sua essência.

A perpetuação da imagem do indígena "tradicional" e do mito do "índio autêntico" tem consequências profundas, tanto para os próprios indígenas quanto para a sociedade em geral. Entre essas consequências, destacam-se: a invisibilização dos indígenas urbanos. Em que a representação predominante nos materiais didáticos ignora a existência de indígenas que vivem em cidades, estudam em universidades, trabalham em diversas profissões e participam ativamente da vida política e cultural do país.

Além disso, a negação da multiplicidade cultural reforça uma visão homogênea e estática da identidade indígena, essas representações visuais apagam a pluralidade de culturas, línguas e experiências históricas dos povos indígenas. Outrossim, A perpetuação de preconceitos dando a ideia de que só são "de fato indígenas" aqueles que mantêm um estilo de vida tradicional contribui para a marginalização e a discriminação dos indígenas que não se enquadram nesse estereótipo.

Para superar esses problemas, é necessário adotar uma abordagem voltada a questionar e ressignificar a representação visual dos povos indígenas nos materiais didáticos. Algumas propostas incluem: Diversificar as imagens, incluindo representações visuais que mostrem a diversidade de contextos em que os indígenas vivem, desde aldeias até cidades, e que destaquem sua participação em diferentes áreas da vida social, política e cultural.

Valorizar a agência indígena, mostrando os indígenas como sujeitos ativos, que participam de debates contemporâneos, lutam por seus direitos e contribuem para a sociedade de diversas formas. Incluir perspectivas indígenas, dando espaço para que os próprios indígenas produzam e escolham as imagens que os representam, garantindo que suas vozes e perspectivas sejam ouvidas. Além disso, questionar estereótipos, promovendo uma reflexão sobre os preconceitos que permeiam as representações visuais dos indígenas, desconstruindo a ideia do "índio autêntico" e reconhecendo a diversidade e a dinâmica das identidades indígenas.

A representação visual dos povos indígenas nos materiais didáticos é um aspecto crucial que reflete e reforça visões equivocadas e reducionistas sobre esses grupos. A representação dos indígenas como figuras tradicionais e desvinculadas do presente reforça o mito do "índio autêntico" e desconsidera a diversidade e complexidade de suas identidades no século XXI. Para superar esses problemas, é necessário adotar uma abordagem, que valorize a agência indígena, reconheça a interculturalidade e questione as descrições que permeiam as representações visuais. Isso não apenas enriqueceria os materiais didáticos, mas também contribuiria para uma educação mais justa, plural e descolonizadora.

Edson Kayapó, historiador e pensador indígena, oferece uma perspectiva crucial para aprofundar a discussão sobre a pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil e a responsabilidade da escola nesse contexto. Em colaboração com Tamires Brito, em "A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?", Segundo Kayapó e Brito (2021) o currículo escolar deve ir além da mera menção aos povos indígenas, promovendo uma compreensão aprofundada de suas diversas culturas, línguas, cosmovisões e formas de organização social.

Essa abordagem desafia a homogeneização e a invisibilização das identidades específicas, que são frequentemente reduzidas a um "índio genérico" nos materiais didáticos. Além disso, Kayapó, em coautoria com Adriana Barbosa Pesca e Alexandre de Oliveira Fernandes, em *"Por uma escrita indígena: Meu ser, minha voz, minha autoria"*, destaca a urgência da autoria indígena.

Eles defendem que os próprios indígenas devem ter voz e espaço para narrar suas histórias, construir suas representações e produzir conhecimento, subvertendo a lógica colonial que historicamente os colocou como objetos de estudo e não como sujeitos produtores de saber. A incorporação dessas perspectivas é fundamental para uma educação verdadeiramente decolonial, que reconheça e valorize a riqueza das epistemologias indígenas e o direito desses povos à autodeterminação narrativa. A contribuição de Kayapó, como historiador indígena, é particularmente relevante para a sua dissertação, pois ele oferece uma crítica interna à historiografia tradicional e propõe caminhos para uma escrita da história que seja mais inclusiva e respeitosa com as temporalidades e narrativas dos povos originários, contribuindo para a construção de uma história "a partir de baixo", que dê voz aos subalternizados e que revele as múltiplas faces da experiência indígena no Brasil.

Aprofundando a análise de (Kayapó; Pesca; Fernandes, 2025), é importante ressaltar como ele, enquanto historiador indígena, não apenas critica a historiografia eurocêntrica, mas também propõe metodologias e abordagens que valorizam as fontes orais, as memórias coletivas e as cosmologias indígenas como formas legítimas de produção de conhecimento histórico.

Sua obra é um convite a repensar a própria noção de "história" e a reconhecer a existência de múltiplas histórias, cada uma com sua própria lógica e temporalidade. Ao integrar a perspectiva de Kayapó, a dissertação ganha em profundidade ao demonstrar como a descolonização do currículo não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas exige uma transformação radical da forma como a história é concebida, ensinada e aprendida, promovendo uma verdadeira "reparação histórica" no campo da educação.

A análise dos livros didáticos revelou que a produção de conhecimento escolar ainda se baseia majoritariamente em fontes eurocêtricas, sem espaço para as narrativas e perspectivas dos próprios indígenas. Esse padrão reflete o que Aníbal Quijano (2005) chamou de colonialidade do saber, ou seja, a hierarquização dos conhecimentos que privilegia os saberes europeus em detrimento dos saberes indígenas, africanos e de outros povos colonizados.

A colonialidade epistemológica se manifesta de várias formas nos materiais didáticos, como na exclusão de fontes indígenas, em que as narrativas históricas são construídas a partir de documentos, relatos e interpretações produzidos por não indígenas, sem a inclusão de vozes indígenas. A negação da agência histórica, quando os povos indígenas são frequentemente retratados como objetos passivos da história, em vez de sujeitos ativos que resistiram, adaptaram-se e transformaram-se ao longo do tempo. a homogeneização das culturas indígenas. A diversidade de saberes, práticas e cosmovisões indígenas é apagada em favor de uma visão simplificada e estereotipada.

Essa dinâmica reforça um ciclo de colonialidade, no qual a história dos povos originários continua a ser contada sob a ótica dos não indígenas, perpetuando visões distorcidas e marginalizadas.

A educação decolonial, como propõe Walsh (2013), não se limita a incluir conteúdos indígenas no currículo; ela busca transformar as estruturas de poder e saber que sustentam a colonialidade. Isso implica questionar as hierarquias de conhecimento, reconhecer a pluralidade epistemológica e promover uma educação que valorize a interculturalidade e a justiça social. No contexto dos povos indígenas, a educação decolonial é uma ferramenta essencial para combater a marginalização e o apagamento de suas histórias e saberes.

A análise dos achados da pesquisa com inspiração na educação decolonial e da epistemologia indígena revela que a produção de conhecimento nos livros didáticos ainda está profundamente enraizada em perspectivas eurocêtricas, perpetuando um ciclo de colonialidade epistemológica. Para superar essa dinâmica, é necessário adotar uma abordagem decolonial que inclua as vozes e saberes indígenas, o que não apenas enriqueceria os materiais didáticos, mas também contribuiria para a desconstrução das estruturas de poder e saber que sustentam a marginalização dos povos indígenas na sociedade brasileira.

Para assegurar uma perspectiva decolonial da história indígena, é fundamental questionar como os currículos escolares podem ser reformulados para reconhecer os povos indígenas não como meros coadjuvantes ou vítimas passivas, mas como sujeitos históricos ativos, cujas ações moldaram e continuam a influenciar a trajetória do Brasil. Isso implica, em primeiro lugar, a desconstrução de narrativas hegemônicas que marginalizam e invisibilizam as múltiplas vozes

indígenas. Em seu lugar, é necessário incorporar saberes pluriversais, que reconheçam a diversidade epistemológica e cultural dos povos originários, valorizando suas cosmovisões, práticas e conhecimentos.

Além disso, a reformulação do ensino de História deve passar por uma revisão dos métodos pedagógicos e dos conteúdos programáticos, de modo a integrar fontes e perspectivas indígenas de maneira autêntica. Isso requer a colaboração direta de intelectuais, educadores e lideranças indígenas na elaboração de materiais didáticos e na definição de diretrizes curriculares, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. A inclusão de narrativas polifônicas no ensino de História não apenas enriquece o entendimento do passado, mas também fortalece o compromisso com a justiça social e o reconhecimento da interculturalidade no presente.

A superação dos velhos paradigmas que ainda dominam o ensino de História no Brasil exige um esforço coletivo e multidisciplinar, que envolva não apenas a academia e os educadores, mas também a sociedade civil e os movimentos indígenas. A construção de uma abordagem genuína da história indígena não é apenas uma questão pedagógica, mas um imperativo ético e político, essencial para a descolonização do conhecimento e para a promoção de uma sociedade mais justa e plural.

Ao evidenciar as lacunas e os vieses presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, o estudo reforça a importância de reformulações curriculares que transcendam as narrativas hegemônicas e monoculturais, ainda predominantes no sistema educacional brasileiro. Tais reformulações devem ser orientadas por um compromisso ético e político com a interculturalidade, a justiça social e o reconhecimento da agência histórica dos povos indígenas.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de uma formação docente reflexiva, capaz de problematizar os paradigmas coloniais que permeiam o ensino de História. A capacitação de professores deve incluir não apenas o acesso a conhecimentos teóricos atualizados, mas também o contato direto com as epistemologias e narrativas indígenas, de modo a promover uma prática pedagógica intercultural. Além disso, é imprescindível investir na produção de materiais didáticos que valorizem as perspectivas indígenas, elaborados em colaboração com comunidades e intelectuais indígenas, garantindo que suas vozes sejam representadas de forma autêntica e respeitosa.

Somente por meio de uma abordagem que integre reformas curriculares, formação docente qualificada e a produção de recursos pedagógicos pluralistas será possível construir um ensino de História comprometido com a diversidade e a complexidade da experiência histórica brasileira. Essa subversão não se limita ao âmbito educacional, mas reflete um projeto mais

amplo de descolonização do conhecimento e de reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o passado e o presente do Brasil. Ao enfrentar esses desafios, a educação histórica pode se tornar um instrumento poderoso para a promoção da equidade, do diálogo intercultural e da construção de uma sociedade mais justa e plural.

Historicamente, observa-se que sua presença tende a ser restrita aos capítulos iniciais, nos quais são frequentemente retratados como "habitantes primitivos" ou "povos originários", ocupando um lugar estático e pré-histórico, anterior à chegada dos europeus. A partir desse ponto, sua participação na narrativa histórica torna-se progressivamente marginalizada, quase desaparecendo dos eventos subsequentes. Essa abordagem transmite a falsa ideia de que os indígenas não desempenharam um papel ativo ou relevante nos processos históricos que moldaram o Brasil, reforçando uma visão estereotipada e reducionista de sua existência e contribuição.

Essa fragmentação narrativa constrói uma falsa linearidade na história do Brasil, na qual os indígenas são relegados a um passado distante, como se fossem figuras estáticas e desconectadas das dinâmicas sociais, políticas e culturais que se desenvolveram ao longo dos séculos. Tal perspectiva participação na formação da sociedade brasileira, tanto no período colonial quanto nos contextos contemporâneos.

No Brasil, a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, sinalizou um avanço jurídico-institucional. No entanto, a implementação dessa exigência tem se mostrado desigual, muitas vezes reduzida à inserção pontual de conteúdos, sem um compromisso efetivo com a valorização das epistemologias indígenas e com o reconhecimento das lutas e contribuições desses povos. Assim, é necessário investigar como a representação indígena se materializa nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), considerando que tais obras moldam a percepção de milhões de estudantes brasileiros sobre o passado e o presente indígena.

Nesse momento será analisado criticamente a forma como os povos indígenas são representados nas coleções *Superação: História*, de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2022), e *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2022), ambas destinadas ao Ensino Fundamental II. Por meio de uma abordagem pós-crítica da educação, apoiada nas contribuições de Michel Foucault (1979, 1984), Jacques Derrida (1991), Aníbal Quijano (2000), Walter Dignolo (2005) e Fernando González Rey (2005), busca-se desvelar os regimes de verdade, as hierarquizações epistêmicas e as formas de subjetivação implicadas nas representações dessas obras.

Para tanto, adotaremos uma metodologia qualitativa, baseada na análise dos sumários, conteúdos e imagens dos livros, confrontando-os com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os marcos legais que regem a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa pretende contribuir com o campo da educação histórica, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para a construção de práticas pedagógicas decoloniais.

A análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos exige um aparato teórico que vá além da descrição temática e se proponha a desvelar os sentidos, tensões e dispositivos de poder que estruturam os discursos escolares. Para isso, este estudo ancora-se em uma perspectiva pós-crítica da educação, que problematiza as formas de produção do saber e as implicações políticas das representações curriculares.

Foucault (1979, 1984) é fundamental para compreendermos a constituição dos discursos sobre os povos indígenas nos livros didáticos enquanto práticas discursivas que operam regimes de verdade. Ao enfatizar a inseparabilidade entre saber e poder, Foucault nos mostra que as formas de nomear, classificar e narrar os indígenas não são meras descrições neutras da realidade, mas estratégias que regulam visibilidades, legitimidades e subjetividades. Nesse sentido, o conhecimento produzido e veiculado nas narrativas escolares funciona como uma tecnologia de poder que contribui para a manutenção de determinadas hierarquias sociais e simbólicas. Os enunciados que se consolidam como verdadeiros nessas práticas discursivas tornam-se normativos e naturalizados, o que reforça estigmas e contribui para o apagamento das experiências reais dos povos indígenas, reduzindo sua complexidade a representações simplificadas e muitas vezes depreciativas.

Essa construção discursiva não ocorre de forma aleatória, mas está inserida em contextos históricos e políticos que definem quais versões do “indígena” são autorizadas a circular nas instituições educacionais. O conceito foucaultiano de regimes de verdade ajuda a revelar que tais narrativas são produzidas e reproduzidas dentro de um sistema que privilegia o saber eurocêntrico, relegando os saberes indígenas a um estatuto marginalizado ou folclórico. Dessa forma, os livros didáticos acabam por cristalizar um imaginário em que o indígena é apresentado como figura do passado, um objeto de estudo estático, o que invisibiliza sua presença e atuação contemporâneas.

Além disso, os discursos escolares não apenas descrevem os indígenas, mas também produzem sujeitos, moldando identidades e subjetividades conforme as expectativas e normas da sociedade dominante. Ao impor uma representação homogênea, eles limitam a pluralidade cultural e política dos povos indígenas, dificultando a construção de suas próprias narrativas e a afirmação de suas identidades plurais e autônomas. Essa normatização discursiva é um processo

disciplinar que regula o que pode ser dito, pensado e reconhecido sobre os indígenas, constituindo uma exclusão epistemológica dos seus conhecimentos, línguas e cosmologias.

Dessa maneira, os livros didáticos operam como dispositivos que perpetuam a colonialidade do poder, conforme discutido por Aníbal Quijano (2000), ao manter relações de dominação e hierarquização cultural por meio da naturalização de práticas e discursos que marginalizam os povos originários. Essa reprodução simbólica legitima políticas de assimilação, exclusão e controle territorial, o que reforça a urgência de uma revisão dos conteúdos escolares.

Compreender os discursos escolares a partir da perspectiva foucaultiana implica, portanto, não apenas questionar o que é dito sobre os indígenas, mas também analisar as condições de possibilidade dessas verdades, desvelando os mecanismos de poder que regulam a produção e circulação do saber. Tal compreensão abre espaço para a construção de práticas educativas que valorizem a interculturalidade e a autonomia dos povos indígenas, rompendo com as antigas lógicas de poder e saber que os invisibilizam. Dessa forma, torna-se possível avançar rumo a uma educação plural e emancipatória, capaz de promover a justiça epistemológica e reconhecer os indígenas como sujeitos históricos, políticos e culturais centrais no processo de construção da identidade nacional.

Jacques Derrida (1991) oferece uma importante contribuição para a análise dos discursos sobre os povos indígenas ao propor o gesto da desconstrução, que visa tensionar e problematizar as dicotomias fundamentais do pensamento ocidental. Essas polarizações, como civilizado/selvagem, moderno/primitivo e razão/mito, funcionam como estruturas binárias que organizam e hierarquizam o conhecimento, estabelecendo uma lógica de exclusão e subalternização. Ao desconstruir essas oposições, Derrida expõe como elas não são meras categorias neutras, mas construções discursivas que servem para marginalizar e silenciar os saberes indígenas, relegando-os ao lugar do outro e, por vezes, do inexistente.

Esse gesto desconstrutivo revela que, ao colocar os povos indígenas no polo oposto da civilização ou da modernidade, os discursos oficiais negam sua presença efetiva no presente, pintando-os como vestígios de um passado atrasado ou como sujeitos incapazes de participação plena na vida social contemporânea. Essa representação, além de reduzir a interculturalidade e história dos povos indígenas, reforça um olhar etnocêntrico que naturaliza a superioridade dos saberes ocidentais, consolidando uma epistemologia colonial que despreza outras formas de conhecimento e existência. A desconstrução, portanto, não apenas desmonta as dicotomias, mas também permite evidenciar a violência simbólica inerente a esse processo de categorização, que opera para manter a exclusão dos povos originários das narrativas hegemônicas.

Além disso, ao tensionar essas oposições, Derrida aponta para a necessidade de reconhecer a complexidade e a ambivalência das identidades indígenas, que não podem ser reduzidas a categorias fixas ou essencializadas. A desconstrução abre espaço para a problematização da noção de alteridade, indicando que a construção do “outro” indígena é um processo permeado por contradições e deslocamentos, que desafia as fronteiras rígidas impostas pelo pensamento binário. Isso é fundamental para compreender como os saberes indígenas resistem e se transformam, afirmando sua agência e contemporaneidade diante de um sistema de conhecimento que tenta aprisioná-los em estigmas historicistas.

A abordagem *derridiana* nos convida a repensar os modos como os discursos escolares, acadêmicos e sociais representam os indígenas, revelando os mecanismos discursivos que perpetuam a exclusão e o silenciamento. Esse movimento crítico é indispensável para que se possam construir epistemologias que subvertam e valorizem a pluralidade cultural e reconheçam os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, com saberes próprios e legítimos, capazes de contribuir para a construção de um conhecimento descolonizado e mais justo.

A teoria da colonialidade, formulada por Aníbal Quijano (2000) sobre a qual também trata Walter D Mignolo (2005), oferece um aparato teórico potente para problematizar os modos pelos quais os livros didáticos — e, por extensão, o currículo escolar — reiteram uma visão de mundo ancorada em uma epistemologia eurocentrada. A colonialidade do saber, conceito central nessa abordagem, denuncia o processo histórico e contínuo de imposição da racionalidade ocidental como parâmetro universal de conhecimento, processo que não se limita ao período colonial formal, mas que persiste por meio das instituições modernas, incluindo a escola. Essa racionalidade estabelece uma hierarquia entre saberes, legitimando apenas aqueles reconhecidos como científicos dentro dos marcos da modernidade europeia, ao mesmo tempo que relega ao silêncio e à marginalização os saberes indígenas, afrodescendentes e de outras populações historicamente subalternizadas.

Nos livros didáticos, essa colonialidade manifesta-se na forma como os conteúdos são selecionados, organizados e apresentados. As epistemologias indígenas, quando não apagadas, são frequentemente representadas como “tradições” fixas, “mitos” ou práticas do passado, desprovidas de valor cognitivo e de presença no tempo presente. Essa representação sustenta o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chamou de “monocultura do saber e do rigor”, em que apenas o conhecimento ocidental é validado como legítimo e relevante para a formação escolar. O resultado é a perpetuação de uma pedagogia da exclusão, que impede o reconhecimento da diversidade epistêmica que compõe o tecido social brasileiro.

Walter Mignolo, ao propor o conceito de “desobediência epistêmica”, oferece uma resposta a essa lógica. A desobediência epistêmica não é apenas um gesto de negação, mas uma prática de insurgência e de reexistência: ela consiste em desafiar o monopólio epistêmico da modernidade ocidental e reivindicar a legitimidade de outros modos de conhecer e de narrar o mundo. Nesse sentido, os “pensamentos de fronteira”, formulados por Mignolo, representam espaços de diálogo, de tradução e de subversão, nos quais os saberes indígenas e outras epistemologias não hegemônicas emergem não como resquícios de um passado que precisa ser superado, mas como alternativas vivas e propositivas frente às crises do pensamento moderno.

Aplicar esse referencial ao campo educacional implica reconhecer que a escola, especialmente por meio dos livros didáticos, opera como um dos principais vetores da colonialidade do saber. Portanto, repensar os conteúdos escolares à luz da desobediência epistêmica exige mais do que a inclusão pontual de temas ou autores indígenas. Trata-se de reconfigurar os fundamentos da própria produção do conhecimento escolar, abrindo espaço para uma educação pluriepistêmica, que acolha a diversidade dos saberes presentes no território e valorize os sujeitos historicamente silenciados. Questionar a colonialidade não visa apenas desconstruir o que está posto, mas também afirmar outras possibilidades de existência, aprendizagem e pensamento, a partir das margens que historicamente foram vistas como carentes, mas que, na verdade, são portadoras de horizontes alternativos.

A psicologia histórico-cultural desenvolvida por Fernando González Rey (2005) oferece uma contribuição significativa para a análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos, ao incorporar a dimensão subjetiva como elemento constitutivo da experiência humana. Ao compreender a subjetividade não como uma instância interna e isolada, mas como uma produção simbólica gerada nas relações sociais e nos contextos históricos e culturais específicos, González Rey desloca o foco da subjetividade para os processos de sentido que são produzidos nas interações mediadas por linguagem, história e ideologia. Essa perspectiva amplia as possibilidades analíticas ao permitir que se observe não apenas o conteúdo das representações, mas os efeitos subjetivos que elas produzem nos sujeitos que as recebem, interpretam e reagem a elas, neste caso, os estudantes.

Nos livros didáticos, as imagens e narrativas sobre os povos indígenas não atuam apenas como informações cognitivas, mas mobilizam sentidos subjetivos que atravessam as dimensões afetiva, identitária e ético-política da formação discente. Quando os indígenas são representados de forma estereotipada: como exóticos, primitivos, folclóricos ou confinados ao passado, essas imagens não apenas distorcem realidades históricas, mas produzem efeitos simbólicos que influenciam a maneira como os alunos percebem esses povos e também a si próprios em relação

a eles. A análise desses sentidos subjetivos permite acessar como os estudantes significam tais representações, que emoções são evocadas, que posições são assumidas e que formas de adesão ou indiferença se estabelecem diante dessas construções simbólicas.

Esse olhar permite compreender, por exemplo, como discursos aparentemente neutros ou “didáticos” podem gerar distanciamento afetivo, reforçar preconceitos naturalizados ou, ao contrário, suscitar empatia e engajamento crítico, dependendo das condições em que o conhecimento é mediado. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade, ao articular o individual com o social e o afetivo com o simbólico, revela que os livros didáticos são também dispositivos formadores de subjetividades, pois participam da constituição das identidades sociais e das disposições éticas dos estudantes.

Em contextos marcados por desigualdades históricas, como o brasileiro, essa análise torna-se ainda mais urgente, pois permite reconhecer que a reprodução de estigmas ou apagamentos simbólicos nos materiais escolares impacta diretamente na forma como os sujeitos se posicionam frente à diversidade e à justiça social.

Portanto, incorporar o referencial de González Rey à análise das representações escolares sobre os povos indígenas significa reconhecer que essas representações não são apenas construções discursivas objetivas, mas também elementos que atravessam a constituição da subjetividade. Isso reforça a necessidade de se pensar uma educação que, além de descolonizar os conteúdos, seja capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis à alteridade e comprometidos com a construção de uma sociedade plural, ética e democrática.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada na análise documental, com o objetivo de compreender como os discursos sobre os povos indígenas são construídos e veiculados em materiais didáticos de História voltados ao Ensino Fundamental II. Foram examinadas duas coleções amplamente utilizadas na rede pública de ensino: Superação: História e História Sociedade e Cidadania, considerando os volumes que abrangem do 6º ao 9º ano. A escolha por essas coleções justifica-se tanto por sua presença recorrente em escolas brasileiras quanto pela sua adoção em processos de avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A análise incidiu sobre os sumários, os capítulos que tratam diretamente ou indiretamente das populações indígenas, bem como sobre as imagens e atividades propostas nesses materiais. Buscou-se identificar, de forma sistemática, os termos utilizados para referir-se aos povos indígenas, avaliando a permanência de nomenclaturas estigmatizantes ou anacrônicas. Além disso, examinou-se a diversidade étnica representada — ou sua ausência, as temporalidades históricas atribuídas aos indígenas (se restritas ao período pré-colonial ou reconhecidas em sua

presença contemporânea), e a forma como são abordadas suas cosmologias, formas de enfrentamento, lutas por direitos e territórios.

Outro eixo de análise foi a articulação dos conteúdos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, que determina a inserção da história e cultura indígena nos currículos escolares. A partir dessa articulação, buscou-se compreender se os livros didáticos promovem uma abordagem plural e descolonizada dos povos indígenas, ou se, ao contrário, reproduzem silenciamentos e enquadramentos coloniais.

O exame desses aspectos, sob uma perspectiva interdisciplinar, permitiu não apenas identificar os limites e possibilidades das representações presentes nos materiais analisados, mas também refletir sobre os efeitos formativos dessas narrativas na constituição de subjetividades e no reconhecimento da interculturalidade no ambiente escolar.

O volume destinado ao 6º ano da coleção *Superação: História* introduz a temática indígena com maior ênfase nas Unidades 2 e 3, especialmente no capítulo 4, intitulado “As sociedades indígenas do Brasil”. A narrativa apresenta os povos de Lagoa Santa, Umu e dos sambaquis, além dos grupos agricultores e ceramistas, com destaque para a cerâmica marajoara. No entanto, a abordagem adota predominantemente uma perspectiva arqueológica, com foco nas ocupações pré-históricas, o que reforça uma representação dos indígenas como pertencentes a um passado remoto e encerrado. Esse recorte temporal restringe a compreensão das continuidades históricas e da presença ativa e política dos povos indígenas na contemporaneidade, colaborando para o silenciamento de suas lutas atuais por território, identidade e reconhecimento.

Ainda que de forma pontual, o livro insere algumas imagens de indígenas contemporâneos, como a fotografia de uma mulher Guarani Mbya pintando uma criança (p.17). Esses elementos visuais, embora escassos, cumprem um papel significativo na construção de vínculos afetivos e na ativação de formas de reconhecimento que vão além da narrativa textual. Todavia, a ausência de uma articulação mais robusta entre essas imagens e o conteúdo escrito dificulta a construção de uma visão e complexa das múltiplas realidades indígenas.

A limitação se acentua na medida em que o material não explicita, por exemplo, os processos históricos de luta, as cosmologias e os direitos dos povos indígenas garantidos pela

Constituição Federal de 1988 e pela Convenção 169 da OIT³, tampouco estabelece relação com a obrigatoriedade legal de ensino da temática indígena conforme previsto na Lei 11.645/2008.

Com isso, o material termina por reforçar o modelo de representação que inscreve os povos indígenas como sujeitos do passado, ignorando sua agência histórica e sua participação ativa nos processos sociais, políticos e culturais do Brasil atual. A ausência de uma abordagem dialógica e pluriepistêmica resulta em uma narrativa que pouco contribui para o rompimento com os estigmas e a colonialidade presentes na historiografia tradicional, mantendo-se distante de uma proposta educativa comprometida com a diversidade, a justiça cognitiva e a valorização dos saberes originários.

No entanto, observa-se que os conteúdos ainda operam sob a lógica de uma “arqueologização” dos indígenas, ou seja, uma tendência a fixá-los no passado remoto, reduzindo-os à condição de vestígios de um tempo originário e ancestral. Essa abordagem compromete a possibilidade de reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, cujas existências são marcadas por ação e protagonismo político. Ao enfatizar aspectos como a produção cerâmica, os artefatos líticos e práticas agrícolas antigas, o material didático privilegia uma leitura estetizante do indígena — um sujeito vinculado à arte, à natureza e à tradição — mas frequentemente desprovido de voz e ação no presente.

Essa estetização opera não apenas como apagamento, mas como forma sutil de exotização, ao transformar os indígenas em objetos de contemplação ou de curiosidade arqueológica, em vez de reconhecê-los como interlocutores legítimos nos debates atuais sobre território, meio ambiente, direitos humanos e pluralidade cultural. Tal representação, ainda que revestida de aparente valorização, reforça uma narrativa colonial, que separa o indígena do campo da política e da cidadania, confinando-o ao universo do simbólico e do ornamental.

Adicionalmente, a articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela-se superficial. Embora haja menções à interculturalidade, o eixo estruturante do protagonismo indígena é pouco explorado, e não há, nos conteúdos analisados, um esforço sistemático para integrar as diretrizes da Lei 11.645/2008 em uma perspectiva descolonizante e transversal.

A ausência de abordagens que problematizem o contexto histórico da invasão colonial, os processos de subversão, o genocídio indígena e as demandas políticas contemporâneas indica

³ A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é um tratado internacional que trata dos direitos dos povos indígenas e tribais, adotado em Genebra em 27 de junho de 1989. Ela foi ratificada pelo Brasil em 2002 e suas regras passaram a vigorar no país em 2003. A convenção define quem são os povos indígenas e tribais mencionados no documento e afirma a obrigação dos governos em reconhecer e proteger os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais próprios desses povos

uma lacuna significativa entre o que se propõe nas normativas curriculares e o que é efetivamente praticado nos materiais didáticos.

Essa distância entre o discurso legal e a prática pedagógica compromete a função formativa da escola como espaço de reconhecimento da diversidade e de construção de cidadania. Em vez de promover uma educação que confronte desigualdades históricas e valorize os saberes indígenas como formas legítimas de conhecimento, os conteúdos analisados acabam por reproduzir uma lógica monocultural e historicista, que obscurece as vozes e experiências indígenas contemporâneas.

No volume destinado ao 7º ano, a Coleção *Superação: História* retoma o tema indígena em dois momentos distintos, mas complementares: inicialmente, nos capítulos dedicados às civilizações mesoamericanas e andinas, com destaque para os maias, astecas e incas; posteriormente, no capítulo 9, com enfoque nos povos indígenas do Brasil. A presença de imagens ao longo desses capítulos é ampla e diversificada, incluindo desde representações artísticas de caráter mais clássico e eurocêntrico até fotografias contemporâneas de indígenas em contextos atuais, o que sugere uma tentativa de atualização da abordagem imagética.

No tratamento dado às civilizações pré-colombianas, percebe-se um esforço discursivo de valorização dos saberes, técnicas e formas de organização sociopolítica desses povos. Elementos como o calendário maia, a cerâmica ritual, a engenharia agrícola dos incas e a arquitetura monumental andina são destacados como testemunhos da complexidade e sofisticação desses grupos, contrariando as narrativas eurocentradas que historicamente os classificaram como “primitivos” ou “sem história”.

Esse reconhecimento, embora relevante, ainda opera dentro de um marco civilizacional que valoriza os indígenas a partir de parâmetros compatíveis com a lógica da modernidade ocidental, isto é, quando há escrita, urbanização, técnica e centralização política, o que tende a privilegiar apenas certas formas de alteridade indígena, em detrimento de outras que escapam a esse modelo.

Já no capítulo 9, dedicado aos indígenas no Brasil, observa-se uma ampliação da diversidade apresentada, tanto do ponto de vista étnico quanto cultural. Ainda assim, há limites. Apesar da presença de fotografias atuais e de uma linguagem menos exótica, a narrativa continua estruturada em torno da relação dos indígenas com o período colonial, concentrando-se na chegada dos portugueses, no processo de catequese, nas formas de subversão e no impacto da colonização. São temas fundamentais, mas que, novamente, reforçam o indígena como sujeito do passado sem avançar significativamente no reconhecimento de sua atuação política no Brasil contemporâneo.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que os conteúdos dialoguem pontualmente com os eixos da interculturalidade e da valorização das culturas originárias, tal articulação permanece fragmentada. A ausência de uma abordagem transversal, que integre as questões indígenas ao longo de todo o currículo e nas múltiplas dimensões da vida social, política e ambiental, evidencia uma limitação da coleção em cumprir plenamente o que propõe a Lei 11.645/2008.

A representação dos povos indígenas, embora mais rica visualmente e mais sensível em certos aspectos, ainda se mantém em um terreno seguro e limitado, sem tensionar as contradições do presente nem provocar o estudante a refletir criticamente sobre a colonialidade persistente nas estruturas sociais, políticas e educacionais do país.

Dessa forma, embora o volume do 7º ano revele avanços em termos de diversidade e esforço de valorização, ainda se faz necessário aprofundar as abordagens para que o protagonismo indígena não seja apenas um objeto de contemplação histórica, mas uma dimensão ativa, presente e desafiadora do pensamento crítico na escola.

Contudo, as narrativas presentes no volume do 7º ano da Coleção “*Superação: História*” continuam a oscilar entre uma admiração de cunho civilizatório e uma exotização dos povos indígenas. Tal ambivalência se manifesta, por exemplo, na valorização do esplendor arquitetônico dos incas ou na precisão astronômica dos calendários maias, que, embora apontem para a sofisticação dessas civilizações, tendem a situá-las como curiosidades históricas encerradas em si mesmas, espécies de exceções dentro de um imaginário que, no geral, associa o indígena à primitividade ou à ausência de progresso. Essa forma de admiração seletiva ainda se ancora em critérios eurocêntricos de reconhecimento, como a monumentalidade, a técnica e a racionalidade científica, que funcionam como medidores de valor cultural.

O capítulo 9 representa um avanço na medida em que apresenta a diversidade dos povos indígenas brasileiros, com atenção à distribuição geográfica, às línguas, modos de vida e expressões culturais. A presença de mapas, infográficos e fotografias de diferentes grupos contribui para romper com a ideia de homogeneidade, historicamente construída a partir da figura do “índio genérico”.

No entanto, esse avanço não é acompanhado por uma problematização mais profunda dos conflitos que atravessam a existência indígena no presente. A ausência de referências às lutas por demarcação de terras, à violência contra lideranças indígenas, às disputas ambientais e à negligência política organizada revela um recorte que ainda evita confrontar o leitor com as implicações ético-políticas do reconhecimento pleno da alteridade indígena.

A permanência do viés eurocêntrico torna-se evidente quando os povos indígenas são apresentados prioritariamente como “objetos de estudo”, ou seja, como culturas a serem analisadas e classificadas a partir de categorias ocidentais, sem que haja espaço para o diálogo epistêmico ou para o reconhecimento de suas próprias formas de interpretar e narrar o mundo.

Essa assimetria no regime de enunciação reforça uma lógica de silenciamento, mesmo quando há aparente valorização. A ausência de vozes indígenas nos textos, de discursos em primeira pessoa ou de referências a intelectuais, artistas e lideranças indígenas contemporâneas contribui para manter os sujeitos originários em uma posição de exterioridade epistemológica e política.

Portanto, embora o material apresente uma abordagem atenta, especialmente no que diz respeito à diversidade visual, ele ainda carece de uma abordagem decolonial, capaz de deslocar o olhar do leitor da contemplação à interlocução, e da descrição à problematização. O desafio permanece em integrar os povos indígenas como sujeitos do presente, ativos na produção de conhecimento, na construção da cidadania e na disputa por narrativas no espaço escolar e social.

No volume do 8º ano da Coleção *Superação: História*, a presença indígena é notavelmente marginal, aparecendo de forma esparsa e muitas vezes acessória dentro das grandes narrativas políticas do século XIX. Os capítulos dedicados ao Período Regencial e ao Segundo Reinado mencionam os povos indígenas sobretudo em contextos relacionados à política indigenista do Império e às discussões sobre imigração, estabelecendo uma correlação funcional e limitada entre o indígena e os projetos estatais de povoamento e civilização do território nacional.

As imagens localizadas nas páginas 125, 153 e 171 — que incluem retratos, gravuras e fotografias de indígenas ou de interações entre esses e agentes do Estado — cumprem um papel ilustrativo, mas são destituídas de análises ou contextualizações mais aprofundadas. Essa superficialidade imagética contribui para manter o indígena como figura subalterna, reiterando sua posição de objeto de observação, e não de sujeito histórico. A ausência de interpretações mais densas sobre o conteúdo visual enfraquece o potencial pedagógico dessas imagens, que poderiam ser mobilizadas para tensionar e promover reflexões sobre a construção das representações ao longo do tempo.

A abordagem da política indigenista durante o Império é especialmente problemática, pois tende a reproduzir uma narrativa centrada na racionalidade estatal, com ênfase nos discursos de civilização, catequese e integração, sem questionar os pressupostos coloniais e raciais que sustentaram essas práticas. O indígena é representado, majoritariamente, como figura passiva, objeto das intervenções do Estado e das ações de missionários, sem qualquer protagonismo ou

agência própria. Não se problematizam, por exemplo, os conflitos resultantes da expansão territorial, as formas de enfrentamento indígena frente à espoliação de terras e culturas, nem a continuidade desses processos no tempo presente.

Essa ausência de problematização compromete a possibilidade de o estudante compreender o indigenismo como um instrumento de controle social e epistemológico, articulado com os projetos de formação da nação brasileira. Também invisibiliza os mecanismos de violência simbólica e material empregados para submeter os povos originários a um modelo de sociedade incompatível com seus modos de vida. A narrativa, ao não desconstruir a lógica do progresso civilizatório que permeia as ações estatais, reforça visões simplificadas e anacrônicas sobre o lugar dos indígenas na história nacional.

Dessa forma, o volume do 8º ano exemplifica como a presença indígena pode ser mantida no currículo sem, contudo, promover uma real inclusão epistemológica e política. A mera inserção de referências pontuais, sem análise e sem escuta das vozes indígenas, não basta para responder às exigências postas pela Lei 11.645/2008 nem para enfrentar os desafios de uma educação comprometida com a justiça cognitiva e com a pluralidade histórica do Brasil.

No volume destinado ao 9º ano da Coleção *“Superação: História”*, a abordagem sobre os povos indígenas permanece fragmentada e lateralizada, aparecendo pontualmente em capítulos que tratam de temas mais amplos, como os direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 e a ação subversiva frente à ditadura civil-militar. Essas inserções, embora relevantes, não se estruturam como eixos centrais da narrativa, mas sim como adendos temáticos, frequentemente colocados em seções complementares, boxes informativos ou legendas de imagens.

As imagens presentes nas páginas 140, 222, 231 e 280 apontam para uma tentativa de inserção do indígena como sujeito político no Brasil contemporâneo, especialmente no contexto das mobilizações sociais e das lutas por direitos territoriais e reconhecimento cultural. Tais registros visuais são importantes, pois contribuem para desestabilizar o lugar tradicionalmente atribuído aos povos indígenas nos livros didáticos, aquele de sujeitos do passado, fixados em uma temporalidade pré-colonial ou colonial.

No entanto, a potência dessas imagens não é plenamente explorada: elas carecem de articulação com análises textuais mais robustas, e muitas vezes são tratadas como ilustrações marginais, sem promover uma reflexão mais profunda sobre os processos de subversão, organização política e produção de saber indígena.

Ainda que o volume busque dialogar com os princípios constitucionais de diversidade e pluralidade, especialmente ao mencionar a Constituição de 1988 como marco legal no reconhecimento dos direitos indígenas, a narrativa geral não integra esses temas de maneira

transversal. A relação entre os povos indígenas e os grandes processos históricos do século XX, como o regime militar, a redemocratização e os debates sobre desenvolvimento, é mencionada de forma pontual, sem considerar a centralidade que tais populações têm assumido na luta por justiça socioambiental, autodeterminação e pluralismo jurídico.

A presença indígena, nesse contexto, aparece como elemento periférico ao corpo principal da história nacional, sendo mencionada apenas em momentos em que sua atuação é impossível de ignorar. Essa abordagem, embora menos invisibilizante do que em volumes anteriores, ainda reproduz uma lógica de marginalidade e descontinuidade, impedindo que o estudante compreenda a presença indígena como componente estruturante da sociedade brasileira. Além disso, a escassez de vozes indígenas, de trechos de discursos, entrevistas, ou produções textuais de autores e lideranças indígenas, limita o potencial formativo do material em termos de construção de uma educação intercultural e decolonial.

Assim, embora o livro didático destinado ao 9º ano sinalize avanços na representação dos indígenas como sujeitos de direitos e de luta, esses avanços ainda são tímidos e fragmentários. A efetiva inserção da temática indígena nos currículos escolares exige uma revisão mais profunda das estruturas narrativas, das estratégias pedagógicas e dos marcos conceituais que sustentam os livros didáticos, de modo que os povos originários não sejam apenas evocados, mas efetivamente escutados, compreendidos e reconhecidos como protagonistas históricos e contemporâneos.

A Coleção *Superação: História*, embora apresente esforços pontuais de inclusão e valorize, em certa medida, a diversidade étnica por meio de inserções visuais relevantes, revela-se ainda profundamente vinculada a uma narrativa histórica hegemônica, que opera segundo os princípios da colonialidade do saber.

Os povos indígenas, quando aparecem, são frequentemente circunscritos a um tempo passado, remoto ou arqueológico, reiterando a noção de anterioridade que os exclui das dinâmicas sociopolíticas contemporâneas. Essa estrutura narrativa reforça uma temporalidade linear e evolucionista que associa o indígena a estágios pré-modernos da história, apagando sua continuidade histórica e desautorizando suas formas de existência no presente.

Mesmo nos volumes mais recentes, nos quais há certa ampliação do repertório visual, com imagens de manifestações, lideranças e contextos políticos contemporâneos —, os conteúdos textuais permanecem limitados por abordagens que tratam os povos indígenas como minorias culturais a serem tuteladas ou assimiladas. Falta, com frequência, uma problematização das estruturas de poder, das violências epistêmicas e da persistência de dispositivos coloniais que condicionam a relação entre Estado, sociedade e povos originários. O protagonismo indígena,

quando mencionado, tende a ser periférico, episódico e desarticulado das grandes narrativas nacionais.

Essa limitação reflete uma concepção ainda excludente da história escolar, baseada em uma hierarquização dos saberes e sujeitos históricos, em que a centralidade continua reservada aos agentes eurodescendentes e aos marcos institucionais da modernidade ocidental. A ausência de vozes indígenas autorais, de epistemologias contra-hegemônicas e de interpretações que valorizem a agência política e cosmológica dos povos originários reforça a ideia de que a presença indígena é apenas complementar, não fundante, na constituição da sociedade brasileira.

Apesar de avanços pontuais e de certa sensibilidade à legislação vigente, como a Lei 11.645/2008, a Coleção *Superação: História* ainda carece de uma revisão mais profunda, que envolva não apenas a ampliação da representatividade, mas sobretudo a reestruturação das bases epistêmicas sobre as quais se constroem as narrativas históricas. Tal reestruturação exige uma escuta real das vozes indígenas, uma incorporação de suas cosmopolíticas e uma abertura à pluriépistemicidade, sem a qual a educação histórica continuará reatualizando, mesmo que de forma sutil, os alicerces do colonialismo intelectual.

No 6º ano da Coleção *História, Sociedade e Cidadania*, a presença dos povos indígenas é evidenciada principalmente nos capítulos iniciais, com destaque para o capítulo 7: “Povos indígenas da América”. Nesse capítulo, a obra aborda os grandes impérios mesoamericanos, como os astecas, maias e incas, mas dedica atenção especial à diversidade dos povos indígenas que habitam o território brasileiro contemporâneo. A estruturação dos conteúdos busca estabelecer uma distinção clara entre esses grandes impérios, geralmente mais conhecidos e monumentalizados, e a multiplicidade de etnias brasileiras, que apresentam uma variedade cultural, social e territorial complexa.

O capítulo reserva trechos específicos para discutir o povo de Lagoa Santa, destacando sua importância no contexto arqueológico nacional, bem como para os sambaquieiros, cuja cultura material é caracterizada pelos grandes depósitos de conchas na costa brasileira. Além disso, são abordados os povos ceramistas da Amazônia, como a cultura Marajoara, cuja cerâmica destaca-se pela complexidade técnica e estética. Essa abordagem procura valorizar não apenas a dimensão histórica, mas também a riqueza cultural dos povos indígenas, articulando aspectos arqueológicos e etnográficos para construir uma narrativa que transcenda a simples ancestralidade e enfatize a interculturalidade presente desde os tempos pré-coloniais.

Apesar dessas tentativas de diferenciação, a obra ainda mantém algumas limitações ao focar fortemente nos aspectos materiais e arqueológicos, o que pode contribuir para uma visão fragmentada, que privilegia a historicização do indígena como um objeto de estudo do passado,

em detrimento do reconhecimento de sua continuidade histórica e política no presente. Ainda assim, o esforço em destacar diferentes grupos e as especificidades regionais representa um avanço em relação a narrativas homogêneas e generalizantes, favorecendo uma compreensão mais plural e menos estereotipada dos povos originários do Brasil.

As imagens presentes nesta etapa da Coleção abrangem um leque diversificado, incluindo representações artísticas e ilustrações arqueológicas localizadas entre as páginas 132 e 153. Essas imagens desempenham um papel significativo na construção de um imaginário visual acerca dos povos indígenas, reforçando determinadas concepções. Entretanto, observa-se uma clara tendência a enquadrar os indígenas dentro de uma perspectiva evolucionista, na qual eles são apresentados como etapas prévias e, portanto, inferiores à “civilização” europeia. Essa abordagem iconográfica contribui para sedimentar a ideia de que os povos indígenas pertencem a um passado distante e superado, afastando-os da contemporaneidade.

A ausência de imagens que remetam à vida, cultura e lutas atuais desses povos torna-se um fator determinante para a perpetuação do mito do indígena como um povo extinto ou congelado no tempo. Tal invisibilidade visual reforça narrativas que marginalizam a presença política e social indígena, dificultando o reconhecimento de sua continuidade histórica e atuação em contextos atuais. Dessa forma, o uso das imagens, embora rico em conteúdo arqueológico e artístico, acaba por limitar a compreensão dos estudantes sobre a complexidade e atualidade dos povos originários, restringindo suas representações à esfera da alteridade histórica e simbólica.

No 7º ano, observa-se um esforço mais consistente em destacar os saberes e as técnicas desenvolvidas pelos povos indígenas, especialmente no capítulo 1. Os conteúdos valorizam conhecimentos tradicionais em áreas como agricultura, arquitetura e astronomia, com ênfase nos grandes impérios mesoamericanos (astecas, maias e incas) reconhecendo suas complexidades sociais e avanços científicos. Ao mesmo tempo, a diversidade dos povos indígenas brasileiros também é contemplada, ampliando o panorama para além das civilizações pré-colombianas mais conhecidas.

Essa abordagem contribui para construir uma imagem dos indígenas como produtores ativos de conhecimento e sujeitos históricos capazes de desenvolver sistemas complexos de organização social e tecnológica. Essa representação aparece de forma mais evidente nas páginas 10 a 26, onde textos e imagens dialogam para desconstruir concepções estereotipadas que os reduziam a figuras passivas ou meramente tradicionais. Ao valorizar essas dimensões, o material didático avança no reconhecimento da contribuição indígena para a formação histórica das Américas, embora ainda enfrente desafios para aprofundar as conexões com as lutas e a participação contemporânea desses povos.

No entanto, apesar dos avanços, ainda predomina na narrativa uma delimitação dos povos indígenas ao passado pré-colonial, o que reforça a dicotomia simplista entre “tradição” e “modernidade”. Essa separação contribui para a construção de um imaginário que enquadra as culturas indígenas como relictos históricos, desvinculados das dinâmicas políticas, culturais e sociais contemporâneas. Dessa forma, a Coleção pouco se dedica a estabelecer conexões entre os saberes tradicionais e suas implicações na luta por direitos, reconhecimento e autonomia nos dias atuais, limitando o potencial crítico e emancipatório do material.

As imagens, embora mais frequentes e variadas nessa etapa, permanecem majoritariamente ilustrativas, cumprindo uma função decorativa ou documental, sem que sejam acompanhadas por uma problematização mais profunda acerca de seu contexto de produção, uso e circulação. Essa ausência de reflexão contribui para a naturalização de representações estáticas e pouco dialogadas, que dificultam a formação de um olhar mais complexo e político sobre os povos indígenas. Assim, mesmo com os esforços observados, o material mantém elementos que restringem o entendimento pleno da presença indígena enquanto atores vivos e agentes de mudança.

A persistência dessa narrativa que ancora os povos indígenas no passado pré-colonial evidencia uma limitação estrutural na forma como o conhecimento histórico é concebido e transmitido nos livros didáticos. Ao reforçar a cisão entre "tradição" e "modernidade", o material não apenas fragmenta a experiência indígena, mas também reproduz uma lógica eurocêntrica que hierarquiza formas de conhecimento e existência. Essa separação simplista ignora a complexidade das sociedades indígenas contemporâneas, que articulam saberes ancestrais com práticas políticas atuais, engajando-se ativamente na defesa de seus territórios, direitos culturais e políticos.

Além disso, a ausência de um diálogo crítico sobre as imagens utilizadas impede que os estudantes desenvolvam uma consciência reflexiva acerca da construção das representações indígenas. As imagens não são neutras; elas circulam em contextos sociais e políticos que influenciam seu significado. Sem essa problematização, as ilustrações acabam por reforçar a ideia e fixar os indígenas em posições de marginalidade, quase como objetos de museu, e não como sujeitos históricos em modificação. Essa abordagem limita o potencial educativo do material, que poderia promover a desconstrução de preconceitos e a valorização da interculturalidade como elemento vivo e dinâmico da sociedade brasileira.

Essa insuficiência de análise também fragiliza a articulação com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o reconhecimento da interculturalidade e a valorização dos povos indígenas enquanto protagonistas de sua história e cultura. Ao não

conectar os saberes tradicionais às lutas atuais, o material didático perde a oportunidade de fomentar uma educação que fortaleça a identidade, a cidadania e o respeito intercultural, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Dessa maneira, a narrativa predominante revela-se insuficiente para superar as heranças coloniais que ainda permeiam o ensino de história, necessitando de uma revisão profunda que integre as dimensões histórica, cultural e política dos povos indígenas em sua totalidade.

No volume destinado ao 8º ano, a inserção dos povos indígenas nos capítulos que abordam o Brasil imperial, especialmente nos temas relacionados às regências, às políticas indigenistas do Segundo Reinado e às relações com o trabalho escravizado, revela avanços tímidos, porém ainda marcados por limitações estruturais que comprometem uma abordagem emancipatória. Embora o material reconheça a presença indígena nesses momentos históricos, a forma como essa presença é narrada e representada mantém-se em grande medida subordinada a perspectivas tradicionais, que reforçam a persistência de silenciamentos.

Do ponto de vista textual, o tratamento dos indígenas está frequentemente associado a uma narrativa de passividade, colocando-os como meros receptores ou vítimas das ações do Estado e da sociedade colonial e imperial, o que desconsidera suas múltiplas formas de vivência, adaptação e protagonismo político. Essa representação fragmenta e simplifica a história indígena, negligenciando os processos complexos de negociação territorial, alianças políticas e mobilizações que marcaram esse período, sobretudo no contexto das políticas indigenistas, que, longe de serem neutras, foram instrumentos de controle, assimilação e expropriação.

No que tange às imagens, a repetição de iconografias que apresentam indígenas nus, em posturas submissas ou em contato direto com os europeus, consolida um imaginário visual colonial, baseado na exotização e na inferiorização cultural. Essas imagens, frequentemente descontextualizadas, reforçam uma leitura essencialista e atemporal dos indígenas, que os fixa em um passado imutável e os reduz a figuras decorativas ou curiosidades históricas, privando-os de sua historicidade e atualidade. A ausência de análises sobre a produção e circulação dessas imagens impede que os estudantes desenvolvam um olhar reflexivo sobre os processos discursivos que as moldam e os interesses que elas servem.

Além disso, a persistência dessas interpretações impede o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos plenos de direitos e atores políticos contemporâneos, invisibilizando suas lutas por território, reconhecimento e autodeterminação. Tal invisibilidade curricular contribui para a manutenção da colonialidade do saber, em que o conhecimento oficial naturaliza a hierarquização cultural e política entre indígenas e não indígenas, legitimando práticas de exclusão e marginalização.

Dessa forma, a Coleção, ao reproduzir esses padrões discursivos e visuais, reforça um legado escolar que pouco contribui para a construção de uma consciência plural sobre a história do Brasil. Para além da mera inclusão temática, é fundamental que os materiais didáticos promovam uma abordagem que dialogue com os saberes indígenas, problematize as políticas indigenistas e evidencie o protagonismo dos povos indígenas no passado e no presente, rompendo com as narrativas coloniais que ainda permeiam o ensino formal. Somente assim será possível contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes das complexas relações de poder que atravessam a história e a contemporaneidade dos povos originários.

Ainda que o material reconheça a presença indígena nas políticas imperiais, a narrativa predominante subordina esses povos à lógica hegemônica do Estado-nação, reforçando o discurso da integração civilizatória como destino inevitável e legítimo. Essa perspectiva naturaliza a assimilação dos indígenas, enquadrando-os como sujeitos passivos em processos históricos que, na realidade, foram marcados por intenso protagonismo, mobilizações e negociações políticas.

A ausência de aprofundamento nas estratégias de atuação indígena, nas disputas territoriais e nos conflitos que moldaram essas relações invisibiliza a agência desses grupos e empobrece a compreensão do contexto histórico. Ao omitir essas dimensões, os livros didáticos reproduzem uma visão unilateral e acrítica, que limita o entendimento da complexidade das experiências indígenas e contribui para a reprodução de estigmas e marginalizações presentes até hoje.

Para superar essa limitação, é imprescindível que o material didático incorpore uma análise mais densa das dinâmicas políticas indígenas, reconhecendo sua protagonismo e questionando os processos coloniais e imperialistas que marcaram sua história.

Embora o volume destinado ao 9º ano represente um avanço significativo ao ampliar o escopo temporal e incluir períodos cruciais para a história dos povos indígenas no Brasil, como a Primeira República, a Era Vargas e o contexto contemporâneo, a abordagem adotada ainda se mostra limitada em diversos aspectos que comprometem a complexidade e a profundidade da análise histórica. A inclusão dos temas relacionados ao indigenismo estatal, às políticas de assimilação e às formas de subversão é fundamental, pois coloca em evidência a persistência das relações de poder e dominação que atravessam diferentes governos e conjunturas políticas. No entanto, essa abordagem, em muitos momentos, se mantém em um nível descritivo e formal, não se aprofundando nas contradições internas e na pluralidade de atores envolvidos nesses processos.

A seção dedicada à Constituição de 1988 merece destaque por reconhecer a importância desse marco legal para os direitos dos povos originários, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da interculturalidade e à demarcação territorial. Contudo, a apresentação desses direitos tende a ser tratada de forma isolada e normativa, como se a conquista constitucional fosse um fim em si mesma, sem relacionar adequadamente os embates sociais e políticos que precederam e ainda acompanham a efetivação desses direitos. A história indígena contemporânea é permeada por disputas intensas envolvendo terras, reconhecimento cultural e autonomia política, e tais tensões raramente são problematizadas no material didático, que muitas vezes se limita a uma narrativa oficial, alinhada aos discursos estatais e institucionalizados.

Além disso, as representações visuais e textuais que acompanham os capítulos reforçam, em certa medida, uma visão burocrática e homogeneizante dos povos indígenas, deixando de evidenciar a enorme diversidade cultural, linguística e política que caracteriza esses grupos. Ao reduzir os indígenas a sujeitos de políticas públicas ou a meros objetos das ações governamentais, o material negligencia as múltiplas formas de auto-organização, os processos de subversão política e as articulações contemporâneas que desafiam as estruturas hegemônicas do Estado e da sociedade brasileira.

Para além disso, a ausência de vozes indígenas no processo de construção do conhecimento apresentado nas coleções didáticas contribui para a reprodução de um discurso eurocêntrico e estatal, que não dialoga efetivamente com os saberes, as práticas e as demandas dos próprios povos originários. Tal lacuna impede que os estudantes possam apreender a complexidade das dinâmicas históricas e sociais que envolvem os indígenas, limitando o alcance educativo e crítico do material.

Portanto, embora o volume do 9º ano traga avanços importantes na incorporação da temática indígena, ainda se revela insuficiente para promover uma compreensão plural e politicamente engajada da história dos povos indígenas no Brasil. Para romper com essa limitação, seria necessário que os conteúdos dialogassem com perspectivas decoloniais, valorizassem a epistemologia indígena e destacassem o protagonismo dos povos originários na construção da história contemporânea, incluindo suas lutas por direitos, reconhecimento e autodeterminação. Dessa forma, o material poderia contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes da pluralidade cultural e das desigualdades históricas que ainda marcam a sociedade brasileira.

Apesar dos avanços pontuais na inclusão dos povos indígenas no volume do 9º ano, a sua presença ainda permanece marginalizada dentro da estrutura geral da narrativa histórica. O foco

predominante nos grandes eventos políticos e econômicos do Brasil tradicionalmente monopoliza o espaço didático, relegando as histórias e experiências indígenas a uma posição secundária, quase ornamental. Essa subordinação se manifesta também nas imagens e exemplos utilizados, que são, em sua maioria, apresentados como casos excepcionais ou ilustrações isoladas, e não integrados como elementos centrais que dialogam com a totalidade dos processos históricos narrados. Essa forma de abordagem reforça a lógica da exclusão epistemológica, na qual os povos indígenas são tratados como uma espécie de “outro” histórico, desconectado das dinâmicas estruturantes da história nacional.

Ademais, a Coleção demonstra uma sensibilidade maior para os marcos legais recentes, como a Constituição de 1988, reconhecendo o direito dos povos originários em um plano formal e jurídico. No entanto, essa ênfase normativa não se traduz em uma incorporação real e efetiva da perspectiva decolonial, que exigiria a desconstrução das narrativas eurocêtricas hegemônicas e a valorização das epistemologias indígenas. A ausência dessa abordagem limita o material didático, pois mantém o protagonismo histórico centrado nas instituições estatais, políticas e econômicas tradicionais, ignorando as múltiplas formas de agência e inovação cultural desenvolvidas pelos povos indígenas ao longo do tempo.

Sem o protagonismo indígena como eixo pedagógico, a educação histórica se torna incapaz de promover um diálogo crítico e transformador, contribuindo para a reprodução das desigualdades e invisibilizações históricas. Para além da mera inclusão formal, é necessário que os conteúdos didáticos construam uma narrativa plural, na qual os povos indígenas sejam reconhecidos não apenas como sujeitos de direitos, mas como atores centrais na história do Brasil, com suas cosmovisões, práticas sociais e políticas que desafiam a colonialidade do saber. Isso implica repensar o currículo e as práticas pedagógicas para incorporar vozes indígenas, promover debates sobre territorialidade, manutenção cultural e autodeterminação, e desnaturalizar as hierarquias culturais impostas historicamente.

Portanto, a Coleção, apesar de avanços simbólicos, ainda se distancia de uma abordagem decolonial capaz de formar estudantes que compreendam a complexidade e a centralidade dos povos indígenas na história e na contemporaneidade brasileira. Tal avanço pedagógico exigiria uma ruptura epistemológica que não se limita à inclusão marginal, mas promove a reinvenção da própria narrativa histórica, com base na pluralidade de saberes e na valorização efetiva das lutas e ações indígenas.

A Coleção *História, Sociedade e Cidadania* apresenta avanços pontuais na visibilização dos povos indígenas, especialmente a partir do 7º ano. No entanto, carece de uma abordagem que rompa com a colonialidade do saber e promova uma reescrita da história indígena. As imagens

nos livros didáticos de História ultrapassam a mera função ilustrativa, configurando-se como elementos estruturantes da construção discursiva sobre os povos indígenas. Enquanto dispositivos semióticos, elas não só reproduzem narrativas, mas também ativam emoções e moldam percepções, influenciando diretamente a maneira como estudantes compreendem e se relacionam com a alteridade indígena.

Ao examinar as imagens presentes nas coleções *Superação: História e História Sociedade e Cidadania*, evidencia-se uma ambivalência marcada: por um lado, há um esforço aparente em refletir a pluralidade cultural indígena; por outro, permanece enraizada uma iconografia colonial que reafirma retratos historicizados e frequentemente desumanizantes.

Essa permanência dos padrões visuais coloniais se manifesta, por exemplo, na repetida representação do indígena como figura exótica, vestida com ornamentos tradicionais, em posturas estáticas e atemporais, quase congeladas em um passado idealizado ou primitivo. Tal visualidade, embora pareça valorizar a diferença cultural, na prática, serve para fixar os indígenas em um quadro de alteridade essencializada, que os isola da contemporaneidade e os distanciam das dinâmicas sociais e políticas atuais. Além disso, a predominância dessas imagens reforça epistemologias eurocêntricas ao impor um olhar externo, que silencia as próprias vozes indígenas e suas autorrepresentações.

Em contraponto, quando aparecem imagens de indígenas em contextos cotidianos ou de mobilização política, ainda que raras, elas atuam como pontos de tensão visual, desafiando o repertório iconográfico hegemônico e abrindo espaço para uma compreensão mais dinâmica e plural. Contudo, a análise revela que essas imagens são frequentemente secundarizadas ou apresentadas de forma isolada, sem a densidade contextual necessária para subverter a narrativa dominante. Desse modo, as imagens, enquanto práticas culturais visuais, contribuem para a naturalização da colonialidade do saber no ambiente escolar, dificultando a construção de uma perspectiva histórica que reconheça a centralidade e a agência dos povos indígenas na formação do Brasil.

Assim, a análise das imagens nos livros didáticos revela não apenas o que se vê, mas o que se omite ou silencia, apontando para a urgência de repensar a iconografia escolar de modo a promover representações que dialoguem efetivamente com as epistemologias indígenas e suas múltiplas temporalidades. Isso implica problematizar criticamente a produção e a circulação dessas imagens, desafiando os padrões estéticos e epistemológicos colonialistas e fomentando uma educação visual que valorize a pluralidade cultural e política dos povos originários.

A imagem da mulher Guaraní Mbya pintando o rosto de uma criança, presente na página 17 do volume do 6º ano da Coleção *Superação: História*, constitui um raro momento em que o

livro tenta romper com a tradicional representação estática e historicizada dos povos indígenas. Essa fotografia, capturada em 2021, funciona como um poderoso testemunho visual da continuidade cultural, da transmissão intergeracional e da vitalidade das práticas indígenas na contemporaneidade. Ao mostrar um gesto de cuidado e ritualidade, a imagem convida a uma reflexão sobre a persistência das identidades indígenas para além da narrativa da extinção ou do passado remoto, que costuma dominar os discursos escolares (p.17).

IMAGEM 8 - Mulher da etnia Mbya fazendo pintura corporal em uma criança, em Maricá-RJ.



FONTE: Chiba; Minorelli (2024, p.17)

Porém, essa potência simbólica e política da imagem é significativamente comprometida pela ausência de uma legenda que situe o leitor no contexto histórico, social e político dessa comunidade específica. A falta de informações sobre a autoria da fotografia, o significado cultural do gesto representado e as condições atuais de vida e luta dos Guarani Mbya em Maricá reduz a imagem a um mero elemento ilustrativo, desprovido de sua dimensão de documento histórico e instrumento de subversão cultural (p.17) do livro do 6º ano. Sem essa contextualização, a fotografia perde a capacidade de engajar os estudantes em uma compreensão da diversidade indígena e de sua situação atual no Brasil.

Além disso, a ausência de articulação textual que discuta as políticas públicas, os conflitos territoriais ou as iniciativas de valorização da cultura Guarani Mbya reforça a invisibilidade política desses povos no material didático. Em vez de fomentar o reconhecimento do protagonismo indígena e o debate sobre seus direitos, a circulação despolitizada da imagem contribui para a manutenção de um imaginário que dissocia os povos originários de suas lutas contemporâneas. Dessa forma, mesmo sendo uma imagem que revela subjetividade e presença

indígena no presente, sua inserção isolada e descontextualizada reforça, paradoxalmente, a marginalização das narrativas indígenas nos livros escolares, limitando o potencial pedagógico para uma educação plural e emancipatória (p.17).

As imagens arqueológicas presentes no volume do 6º ano da Coleção *Superação: História*, como as urnas funerárias marajoaras (p.59) do livro do 6º ano (IMAGEM-9), embora aparentemente educativas, funcionam de maneira problematizável quando consideradas no contexto mais amplo da construção histórica sobre os povos indígenas. A insistência nessas representações do indígena exclusivamente como um vestígio do passado contribui para uma narrativa que essencializa e fixa esses povos em uma temporalidade remota, como se estivessem congelados na história e desvinculados do presente social e político. Essa iconografia reforça a noção colonizadora de que os indígenas são “objetos de estudo” arqueológicos, reduzidos à função de patrimônio histórico, ao invés de sujeitos ativos em processos contemporâneos de luta e construção cultural.

IMAGEM 9 - ARQUEÓLOGOS ESCAVANDO URNAS FUNERÁRIAS NA ILHA DO MARAJÓ-PA, EM 2004.



Urnas funerárias produzidas por volta do ano 1000 e encontradas por pesquisadores em um sítio arqueológico na ilha de Marajó, PA. Foto de 2004.

FONTE: Chiba; Minorelli (2024, p. 59)

Sob a perspectiva da análise pós-colonial, e particularmente à luz do conceito de “visualidade colonial” de Walter Mignolo (2003), tais imagens exercem um papel silencioso, porém efetivo, na manutenção da epistemologia eurocêntrica. Elas organizam o olhar do leitor de modo a naturalizar a exclusão dos indígenas das narrativas históricas vivas e do reconhecimento

de sua agência política atual. Além disso, essa visualidade colonial contribui para a perpetuação do mito do “bom selvagem” ou do “índio pré-moderno”, que, apesar de exótico e culturalmente rico, é apresentado como incapaz de dialogar com o mundo moderno e suas demandas sociais e políticas.

Essa estratégia representa, assim, uma forma de colonização simbólica, pois restringe as possibilidades de identificação e empatia dos estudantes com os povos indígenas enquanto atores históricos contemporâneos. Na ausência de legendas ou contextualizações que problematizem essas imagens, elas se tornam instrumentos que reforçam preconceitos e distorcem a complexidade dos processos históricos, enfraquecendo o potencial pedagógico para a construção de uma consciência sobre a interculturalidade e os direitos dos povos originários (p.59). Portanto, mais do que uma mera falha de curadoria visual, a reprodução dessas imagens arqueológicas em posição de destaque revela um compromisso tácito com a manutenção da colonialidade do saber na educação formal.

No 7º ano, o repertório visual ampliado, com fotografias detalhadas de aldeias, rituais, grafismos, técnicas agrícolas e objetos tradicionais (p.116–142), parece, à primeira vista, indicar um esforço legítimo de valorização dos saberes e modos de vida indígenas. Contudo, uma análise mais profunda revela que esse aumento quantitativo não se traduz necessariamente em avanços qualitativos na forma como esses povos são representados. A predominância da estética etnográfica funciona como um dispositivo que, mesmo valorizando o “exótico” e o “tradicional”, mantém o indígena aprisionado numa categoria estática e essencializada.

Ao posicionar a câmera como um olhar externo e não mediado por perspectivas indígenas, as imagens reforçam uma assimetria epistemológica fundamental: o saber indígena é apropriado, catalogado e exibido, mas raramente articulado a partir das vozes ou das visões desses próprios sujeitos. Esta ausência de autoria indígena implica na perpetuação do que Aníbal Quijano (2000) denomina colonialidade do saber, onde o conhecimento produzido por povos não hegemônicos é subalternizado ou apropriado, sendo apresentado segundo categorias e interesses ocidentais.

Essa dinâmica iconográfica reforça, portanto, uma narrativa colonial que invisibiliza as subjetividades indígenas atuais e sua capacidade de agência. Como consequência, os estudantes são socializados a enxergar os povos indígenas como “outros” distantes, cuja existência se restringe a um passado remoto ou a práticas culturais exóticas, e não como sujeitos históricos em constante construção. Essa reprodução simbólica dificulta a construção de um conhecimento crítico e plural, comprometendo o avanço de uma educação intercultural e decolonial.

IMAGEM 10 - Indígenas Kikuro participando do ritual Quarup



FONTE: Chiba; Minorelli (2024, p. 138)

Além disso, a falta de uma problematização do processo de produção e circulação dessas imagens impede que os estudantes desenvolvam uma leitura sobre as relações de poder intrínsecas à representação visual. As imagens, assim, funcionam como meros adereços ilustrativos, desconectados de processos históricos, políticos e culturais que atravessam as vidas indígenas contemporâneas. Não dialogam com a luta por direitos, identidade cultural, territorialidade e protagonismo político, reduzindo o indígena à figura de um objeto estético ou antropológico congelado no tempo.

O aumento do repertório visual no 7º ano da Coleção (IMAGEM-10) não rompe com a lógica colonial da visualidade escolar, mas a rearticula sob novos formatos, mantendo intactas as relações desiguais de poder e controle do olhar sobre os indígenas. Para superar essa limitação, seria necessário incorporar imagens produzidas por indígenas, que problematizem os contextos de produção e circulação dessas representações, promovendo o reconhecimento dos indígenas como sujeitos históricos e epistemológicos ativos.

O retrocesso iconográfico observado no volume do 8º ano (IMAGEM-11), especialmente em imagens como a de indígenas em situação de “bábarie” (p.125), não se limita a uma questão estética ou de escolha visual; ele reflete e reforça uma epistemologia colonial que persiste na construção do conhecimento histórico escolar. Ao privilegiar imagens que explicitam os indígenas incivilizados que devem passar por um processo linear de “civilização”, o material didático reproduz a ideia de que os indígenas são sujeitos passivos, desprovidos de agência própria, esperando apenas a “salvação” ou a integração forçada à ordem colonial. Essa representação simbólica está alinhada a uma longa tradição historiográfica que minimiza a

complexidade das relações entre povos indígenas e o Estado imperial, ignorando os conflitos e as negociações que marcaram essa dinâmica.

IMAGEM 11- Representação dos indígenas na visão de Debret



FONTE: Chiba; Minorelli (2024, p. 125).

Mais ainda, essa iconografia funcionaliza a imagem do indígena para fins de legitimação da narrativa nacional hegemônica, que enxerga a história do Brasil a partir da ótica do progresso civilizatório europeu, relegando os indígenas ao papel de elementos do "passado" e não protagonistas do presente. Isso tem implicações pedagógicas profundas, pois os estudantes são levados a interiorizar representações que naturalizam a desigualdade, a marginalização e o apagamento cultural dos povos originários.

O silêncio visual e discursivo acerca das formas de subversão cultural e espiritual não é mero descuido; é um indicativo de que as tensões históricas que envolvem o projeto colonial e o indígena ainda são tratadas de forma acrítica. Assim, a iconografia da incivilização (p.125) atua como uma espécie de "arma simbólica" na reprodução do colonialismo epistêmico, ao invisibilizar as estratégias indígenas de preservação da identidade, de contestação dos poderes dominantes e de reconstrução cultural contínua.

Para a construção uma prática pedagógica decolonial, faz-se urgente a incorporação de imagens produzidas por indígenas, que expressem sua visão de mundo, suas práticas, lutas e sua vitalidade cultural contemporânea. Além disso, é necessária uma mediação que subverta as imagens, que dialogue com os contextos históricos, políticos e culturais, problematizando os processos de dominação e celebrando a agência indígena. Só assim a educação histórica poderá

contribuir para desconstruir saberes e promover o reconhecimento da diversidade e da justiça social.

No 9º ano, as imagens que retratam protestos indígenas contemporâneos (p.140, p.222, p.231) representam um avanço significativo ao tentar incorporar o protagonismo político dos povos originários na narrativa escolar. Essas imagens (IMAGEM-12), que exibem indígenas com cartazes, pinturas corporais e manifestações explícitas de reivindicação por direitos, ensaiam uma ruptura com as representações tradicionalmente passivas e estereotipadas. Elas indicam uma tentativa de reconhecer o indígena como sujeito ativo na cena sociopolítica atual, evidenciando lutas por terra, cultura e autonomia.

IMAGEM 12- Mário Juruna fazendo discurso Câmara Federal- 1986

Um dos casos abordados pelo autor foi a construção da BR-174 no território de Roraima, cujo traçado cortaria o território indígena Waimiri-Atroari. Conforme fontes consultadas pelo autor, as obras foram marcadas pela violência contra os indígenas e por uma série de epidemias causadas pelo contato com os trabalhadores.

Como forma de resistência, em 1980, lideranças indígenas formaram a **União das Nações Indígenas (UNI)**, a primeira organização indígena de caráter nacional em prol da luta pela demarcação de terras e da garantia de direitos dos povos indígenas. Uma das principais lideranças indígenas durante a ditadura civil-militar no Brasil foi Mário Juruna (1943-2002). Ele foi o primeiro indígena eleito deputado federal no país, cargo que exerceu entre 1983 e 1987.

Mário Juruna discursando na Câmara dos Deputados, em Brasília, DF, 1986.



FONTE: Chiba; Minorelli (2024, p. 222)

Entretanto, essa potência política das imagens permanece limitada e fragilizada pela forma como são inseridas no material didático. Ao serem colocadas de modo periférico, frequentemente isoladas do texto principal e sem interlocução que tencione e subverta, essas representações acabam funcionando como meros elementos ilustrativos e simbólicos, incapazes de sustentar uma análise mais profunda sobre as mobilizações indígenas e seus impactos históricos. A ausência dessas imagens no índice iconográfico e a falta de atribuição de autoria reforçam a impressão de um uso instrumentalizado e despolitizado dessas imagens.

Além disso, a não inserção dessas imagens em atividades pedagógicas impede que os estudantes sejam convidados a refletir criticamente sobre as demandas indígenas, suas estratégias de subversão e a continuidade histórica dessas lutas. Essa ausência de mediação reduz a possibilidade de compreender as dimensões complexas do movimento indígena contemporâneo,

mantendo a narrativa escolar num campo discursivo que privilegia os grandes eventos políticos e econômicos em detrimento das vozes originárias.

Portanto, apesar do avanço simbólico, a Coleção permanece aquém de uma abordagem intercultural que incorpore a perspectiva decolonial e valorize o protagonismo indígena como eixo pedagógico central. Para isso, é crucial que as imagens sejam legitimadas em sua autoria, contextualizadas historicamente e integradas a práticas educativas que fomentem o debate e a reflexão, potencializando seu papel transformador no processo de ensino-aprendizagem.

Na Coleção *História, Sociedade e Cidadania*, o 6º ano (IMAGEM-13) exibe uma iconografia concentrada entre as páginas 132 e 153, com representações dos povos, Tupinambá, Guarani e Yanomami que enfatizam corpos nus, cenas de caça, rituais e habitações tradicionais. Essa escolha visual está profundamente ancorada em uma estética do exotismo, que reforça um imaginário do indígena como um sujeito naturalizado, indissociável da floresta e do meio ambiente “intocado”. Essa abordagem iconográfica, ao privilegiar imagens que remetem ao contato imediato com a natureza, acaba por limitar a compreensão dos povos indígenas a um passado estático e essencializado, afastando-os das dinâmicas socioculturais complexas e contemporâneas.

IMAGEM 13 - Diversidade de povos indígenas do Brasil



FONTE: Boulos Júnior. (2024, p. 145)

Além disso, a quase ausência de imagens que retratem contextos urbanos, o uso de tecnologias indígenas ou os conflitos territoriais atuais contribui para uma visão parcial e despolitizada da presença indígena. O olhar que se consolida a partir dessas imagens ignora as estratégias de subversão, adaptação e inovação que os indígenas protagonizam nas sociedades modernas, contribuindo para a reprodução da narrativa do “bom selvagem” e da “pureza” cultural, que pouco dialoga com as disputas políticas e econômicas reais.

Outro ponto crítico reside na repetição de imagens com ângulos e composições similares, que, somada à ausência de legendas analíticas ou contextualizações detalhadas, empobrece o debate visual e pedagógico. Essa repetição reforça um efeito de saturação que impede o aprofundamento do olhar, limitando a capacidade do estudante de interpretar as imagens como documentos históricos carregados de sentidos múltiplos e dinâmicos. A falta de mediação discursiva contribui para que o indígena permaneça como um objeto visual exótico e não como um sujeito histórico ativo, inserido em processos contínuos de construção social.

Assim, apesar da quantidade de imagens, a coleção reforça uma epistemologia visual colonial, que fixa os povos indígenas em um lugar subalterno e impede o reconhecimento de sua pluralidade, agência e protagonismo presentes tanto no passado quanto no presente.

No 7º ano (IMAGEM-14), a Coleção se propõe a valorizar os saberes indígenas ao apresentar uma série de fotografias e ilustrações que retratam sistemas agrícolas tradicionais, como a coivara, desenhos detalhados de malocas, registros da medicina tradicional e imagens de cerâmica ritual. Essas representações ocupam as páginas iniciais, sinalizando uma tentativa de reconhecer a riqueza cultural e o conhecimento prático dos povos originários.

IMAGEM 14 - Produção de Farinha pelos povos indígenas



FONTE: Boulos Júnior (2024, p. 25).

Entretanto, essa valorização está submetida a uma lógica hierárquica do saber, que posiciona o conhecimento indígena como uma curiosidade antropológica, distante da ciência oficial e das epistemologias acadêmicas hegemônicas. A apresentação fragmentada e essencialista desses saberes como “exóticos” ou “folclóricos” dificulta o reconhecimento da medicina tradicional, das técnicas agrícolas e das manifestações culturais indígenas como formas legítimas de conhecimento, com validade própria e atualidade epistemológica.

Além disso, a ausência da autoria indígena nas imagens, não se atribuindo autoria nem contexto aos fotógrafos ou aos próprios sujeitos retratados, reforça o paradigma colonial do observador externo que documenta o “outro”, objetificando o indígena e silenciando sua voz ativa e sua agência na produção e na circulação desses saberes. Sem essa mediação, as imagens tornam-se meras ilustrações descontextualizadas, que reforçam a distância epistemológica e política entre o “conhecimento científico” ocidental e os saberes tradicionais indígenas, perpetuando, assim, a exclusão e a invisibilização epistemológica.

Portanto, embora o material represente um avanço em relação a abordagens anteriores, a Coleção ainda carece de uma perspectiva que reconheça os saberes indígenas como epistemologias legítimas e como elementos centrais para a construção de uma história plural e descolonizadora.

O capítulo 8 do livro do 7º ano (IMAGEM-15), que aborda a conquista da América Espanhola, apresenta um conjunto de imagens datadas entre as páginas 169 e 174 que ilustram indígenas em posições subalternas frente aos conquistadores. São reproduções de ilustrações provenientes de livros coloniais, nas quais indígenas aparecem ajoelhados diante de soldados armados ou em cenas explícitas de escravidão e dominação. Essa iconografia da derrota e submissão predomina no material didático, consolidando visualmente uma narrativa que naturaliza a violência colonial e o processo de conquista como inevitável e unilateral.

O problema central reside na ausência de um tratamento crítico dessas imagens. Não há, no texto ou nas atividades propostas, um convite para que os estudantes reflitam sobre o papel dessas representações na construção da história colonial europeia e sobre a violência simbólica que elas carregam, violência essa que desumaniza os povos indígenas e legitima a hegemonia europeia. A ausência de uma mediação que desconstrua esses discursos iconográficos impede que os alunos percebam a fonte como um documento situado, produzido dentro de uma lógica ideológica colonial.

IMAGEM 15 - Astecas e a defesa de Tenochtitlán contra os conquistadores espanhóis.



▲ Guerreiros astecas defendendo o templo de Tenochtitlán contra conquistadores, 1519-1521.

FONTE: Boulos Júnior (2024, p. 169).

Além disso, não há contraponto visual ou narrativo que mostre as formas de subversão indígena, suas estratégias de sobrevivência cultural e luta contra a opressão. Essa lacuna reforça um olhar eurocêntrico que fixa os indígenas na condição de vítimas passivas, sem agência ou protagonismo na história. Assim, a iconografia proposta reproduz um imaginário limitado e despolitizado, que pouco contribui para a formação de uma consciência histórica e plural acerca da colonização das Américas.

A imagem em questão, presente no livro didático "História Sociedade e Cidadania" no 8º ano (IMAGEM-16) de Alfredo Boulos Júnior, justapõe duas representações distintas de indígenas, o que oferece um ponto de partida valioso para uma análise sobre a construção da imagem do "índio" no Brasil. De um lado, temos a capa do livro "Iracema" de José de Alencar, que ilustra a personagem-título. Essa representação se insere no contexto do indianismo romântico, que idealizava o indígena como um "bom selvagem", um herói nacional puro e nobre, frequentemente com traços europeizados e inserido em cenários bucólicos. A Iracema da capa reflete essa idealização, apresentando uma beleza clássica, traços delicados e uma postura que evoca uma feminilidade idealizada, distante da realidade e da diversidade das mulheres indígenas. Essa abordagem, embora culturalmente relevante, tende a essencializar e romantizar o

indígena, negligenciando sua agência, a complexidade de suas culturas e os desafios históricos que enfrentaram e ainda enfrentam.

IMAGEM 16 – A idealização e a representação real indígena no Brasil



FONTE: Boulos Júnior (2024, p. 245)

Em contraste, a fotografia de um indígena no Rio Negro, Belém (PA), datada de 1873, oferece uma perspectiva que se pretende mais documental e realista. É importante reconhecer que toda fotografia é uma construção e reflete a visão do fotógrafo e o contexto da época, neste caso, o século XIX, marcado por visões etnocêntricas e colonialistas. No entanto, a imagem permite um vislumbre da materialidade e da individualidade de um indígena real. Observam-se traços fisionômicos, adornos e vestimentas que remetem a uma cultura específica, distinta da generalização e idealização presentes na imagem de Iracema. Embora a presença de objetos como o arco e flecha possa reforçar a ideia de "guerreiro" ou "primitivo", a fotografia convida a uma leitura mais atenta à historicidade e à presença concreta dos povos indígenas.

Ao apresentar essas duas imagens, o livro didático tem a oportunidade de ir além da mera ilustração, incentivando uma discussão aprofundada. O contraste entre a Iracema idealizada e o indígena fotografado pode servir como um ponto de partida para problematizar a dicotomia entre idealização e realidade, explorando como a literatura e a arte construíram uma imagem do indígena que nem sempre corresponde à sua diversidade e complexidade histórica e cultural. Além disso, a fotografia, mesmo com suas limitações, pode ser utilizada para introduzir a ideia

de que os povos indígenas são sujeitos históricos, com suas próprias culturas e modos de vida, e não apenas personagens literários ou figuras do passado.

Essa abordagem permite também abordar a questão da alteridade e do etnocentrismo, levando a uma reflexão sobre como a sociedade brasileira, ao longo da história, percebeu e representou os povos indígenas, muitas vezes a partir de uma perspectiva que os desumaniza ou os folcloriza. Em suma, a inclusão dessas duas representações em um material didático, especialmente se acompanhada de uma abordagem contextualizada, pode ser uma ferramenta poderosa para desconstruir narrativas e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre os povos indígenas do Brasil, incentivando a reflexão sobre as narrativas que elas veiculam e as implicações dessas narrativas para a identidade e a história indígena.

No volume do 9º ano, a imagem presente na página 49 — que retrata indígenas em posições cerimoniais diante de representantes do Estado — atua como uma poderosa construção visual da relação entre os povos originários e o aparato estatal. Essa iconografia reforça a narrativa da integração civilizatória, na qual os indígenas são representados como sujeitos passivos, cujas identidades e direitos são reconhecidos apenas mediante a tutela estatal e a mediação institucional. Tal representação, longe de problematizar as tensões inerentes a essa relação, naturaliza a ideia de uma submissão simbólica e política, desconsiderando os inúmeros conflitos territoriais, a subversão cultural e as estratégias políticas autônomas que os povos indígenas historicamente desenvolveram e continuam a desenvolver.

IMAGEM 17- Rondon e os Indígenas no Parque do Xingú-1987



FONTE: Boulos Júnior (2024, p. 49)

Esse tipo de imagem serve, portanto, como um dispositivo que legitima o discurso hegemônico do Estado-nação brasileiro, que busca incorporar as populações indígenas sob uma lógica homogênea e paternalista, apagando suas singularidades e a complexidade das suas lutas políticas. A ausência de uma legenda ou de um texto que confronte essa visualidade é sintomática da falta de uma pedagogia que promova o pensamento crítico e a desconstrução de narrativas coloniais, perpetuando um olhar eurocêntrico e assimilacionista.

No volume do 9º ano, embora se observe as conquistas indígenas e sua presença, não aparecem indígenas lutando por seus direitos e nem presentes em espaços institucionais (p. 273), o impacto dessas representações é significativamente atenuado pela ausência de contextualização e reconhecimento explícito das organizações e lideranças indígenas contemporâneas, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e figuras emblemáticas como Sonia Guajajara e Ailton Krenak. Essa omissão não é apenas um descuido didático, mas revela uma persistente dificuldade em incorporar o protagonismo político indígena como eixo central na construção do currículo histórico.

IMAGEM 18- As lutas pelas conquistas de direitos dos povos indígenas

Lutas e conquistas indígenas

Segundo o IBGE, em 2019, a população indígena brasileira era de 896 917 pessoas. Destas, a maioria vivia em terras indígenas e uma parte menor vivia fora dessas terras, no campo ou na cidade. Eram 305 povos e 274 línguas indígenas das quais somente metade era de fato conhecida. A maior parte das terras indígenas está na **Amazônia Legal**.

Amazônia Legal: é composta de nove estados.

As lutas indígenas por direitos vêm de muito tempo. No século XX, as organizações indígenas e de seus aliados deram impulso a essa luta e, em virtude de seu protagonismo, a Constituição brasileira de 5 de outubro de 1988 reconheceu três importantes direitos: o direito à diferença; o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam; o direito a um Ensino Fundamental regular em Língua Portuguesa e ao uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

Em 1999, o Ministério da Educação fixou normas de funcionamento das escolas indígenas e o direito ao estudo bilíngue da história e da ciência indígenas. Em 2008, a Lei nº 11.645 fixou a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Apesar dessas conquistas, são muitos os desafios enfrentados pelos povos indígenas hoje. Suas principais demandas na atualidade são: direito à terra; indispensável para sua reprodução física e cultural; autodeterminação: decidir sobre o seu desenvolvimento econômico, social e cultural; reconhecimento de sua indianidade e suas identidades; recusa à assimilação forçada e à destruição de suas culturas; respeito, na prática, aos direitos reconhecidos na lei.

Ou, como disse a advogada e primeira deputada federal indígena eleita Joênia Wapichana:

[...] Nós estamos lutando pelos direitos que já são reconhecidos. [...] Para que não sejam violados, para que não sejam desrespeitados e para que haja um avanço nisso.

WAPICHANA, Joênia. O Brasil imagina que o indígena é uma questão só de pintura e vestimenta. [Entrevista dada a] ONU News, 18.12.2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/pt/2018/12/18/16526114e-texto-lutas-20vezes-20n%C3%A3o-20entendem-20o-outros-20falam-20as-20f%C3%AAdguas-20pr%C3%B3prias>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Jovens e crianças em dança de roda e cantos em aldeia indígena xavante. Campinápolis (MT), 2021.



Indígena da etnia waurá da aldeia Piylulaga com pintura corporal e cabelo pintado com urucum. Parque Indígena do Xingu (MT), 2019.



Indígena da etnia kisêdjê da aldeia Khikotxi fazendo fios de algodão. Querência (MT), 2021.



FONTE: Boulos Júnior. (2024, p. 273)

A marginalização simbólica desses atores na narrativa visual e textual contribui para a reprodução de um imaginário que despolitiza os povos indígenas, confinando-os a um papel secundário e periférico na história recente e na política brasileira. A ausência de autoria indígena nas imagens, a falta de menção às mobilizações políticas e a não inclusão de discursos indígenas próprios reforçam a lógica da subalternidade, em que os indígenas são retratados mais como objetos de políticas públicas do que como sujeitos ativos que formulam e disputam sentidos históricos.

Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem fragiliza a possibilidade de uma educação que dialogue com a realidade multicultural e pluriétnica do Brasil contemporâneo, e que reconheça os indígenas como agentes históricos dinâmicos, cujas lutas e conquistas são fundamentais para a compreensão das transformações sociais e políticas do país. Além disso, contribui para a invisibilização das demandas indígenas no cenário nacional e internacional, dificultando a formação de uma consciência solidária entre os estudantes.

Portanto, a análise das imagens da página 273 do 9º ano evidencia como as escolhas iconográficas e suas ausências discursivas reproduzem e reforçam paradigmas coloniais, limitando o potencial emancipatório do ensino de História e reforçando uma visão estatista e homogeneizadora da presença indígena no Brasil.

Do ponto de vista teórico, é possível afirmar que a maior parte das imagens analisadas nas duas coleções reproduz e reforça os efeitos de uma pedagogia visual colonial, conforme discutido por Walter D. Mignolo (2003). Essa pedagogia visual funciona como um mecanismo de produção e circulação de sentidos subjetivos que moldam, muitas vezes de forma inconsciente, as percepções dos estudantes acerca da alteridade indígena. As imagens escolarizadas atuam como dispositivos semióticos que não apenas ilustram, mas também naturalizam e fixam descrições visuais e discursivas sobre os povos originários.

A ausência quase total de representações que mostrem indígenas em contextos urbanos, ocupando posições como cientistas, ativistas, educadores, artistas ou mesmo inseridos em ambientes cotidianos contemporâneos, reforça um repertório visual estreito e fragmentado. Essa limitação iconográfica reduz os povos indígenas a categorias homogêneas e estáticas, ancoradas em um passado pré-colonial ou em identidades tradicionalistas congeladas, o que, por sua vez, empobrece a compreensão da diversidade, da pluralidade cultural e da vitalidade política desses povos na contemporaneidade.

Tal configuração visual contribui para a reprodução de um imaginário social que mantém os indígenas como “outros” distantes, preservando uma divisão epistemológica entre “nós” (modernos, urbanos, civilizados) e “eles” (primitivos, rurais, tradicionais). Essa dicotomia não

apenas invisibiliza as múltiplas formas de presença indígena nas sociedades atuais, mas também dificulta o reconhecimento de seus direitos, demandas e protagonismos políticos, culturais e científicos.

Além disso, a pedagogia visual colonial impacta diretamente o campo educacional, limitando a capacidade dos currículos de História em promover uma educação intercultural, capaz de desconstruir narrativas hegemônicas e incentivar o respeito pela diversidade étnica e cultural. A reprodução desses padrões iconográficos implica uma reprodução das relações coloniais de poder e saber, uma vez que os estudantes são expostos a imagens que condicionam seu olhar e seu entendimento, moldando subjetividades e atitudes sociais diante da questão indígena.

Portanto, para além do conteúdo textual, é fundamental que o material didático incorpore uma iconografia plural, que evidencie os múltiplos sujeitos indígenas e suas complexas relações com o Brasil contemporâneo. Só assim será possível construir uma educação que promova a decolonização do conhecimento, o reconhecimento da alteridade e a valorização do protagonismo indígena em todas as suas dimensões.

Walter Mignolo (2003) e Aníbal Quijano (2000) destacam que a colonialidade do saber é inseparável da colonialidade do ver — ou seja, a forma como o olhar colonial constrói e restringe o modo de enxergar o mundo e os sujeitos sociais. No caso das imagens dos povos indígenas nas coleções didáticas, esse olhar colonial cristaliza o indígena como uma figura ancestral, exótica ou derrotada, reforçando uma hierarquia epistêmica que invisibiliza suas dinâmicas contemporâneas e políticas.

Ao fixar o indígena em um tempo passado ou em uma alteridade naturalizada, essas imagens reproduzem e legitimam um padrão epistemológico que desqualifica saberes indígenas como formas legítimas de conhecimento e existência social. Tal fixação iconográfica atua como um dispositivo de poder simbólico, que limita a representação dos indígenas a papéis estereotipados e subalternizados, impedindo a emergência de uma narrativa que lhes permita ser vistos como sujeitos históricos vivos e atuantes.

Além disso, a ausência e o não reconhecimento das imagens insurgentes — aquelas produzidas por coletivos indígenas nas redes sociais e em outras mídias digitais — configuram uma forma contemporânea de apagamento visual. Esse apagamento naturaliza a invisibilidade do indígena no presente, reafirmando a hegemonia da visão colonial que privilegia apenas determinadas representações compatíveis com o projeto civilizatório ocidental. Ignorar essas imagens insurgentes equivale a silenciar vozes que contestam e ressignificam os processos

históricos de dominação, promovendo uma educação que permanece distante da realidade vivida por muitos povos originários.

Portanto, incorporar criticamente a dimensão visual no ensino de História implica não só problematizar as imagens hegemônicas, mas também incluir e legitimar as representações produzidas pelos próprios indígenas. Esse movimento é fundamental para desconstruir a colonialidade do ver e construir uma pedagogia que valorize a pluralidade epistemológica, política e cultural dos povos originários no Brasil contemporâneo.

A iconografia escolar não deve ser tratada como um simples ornamento decorativo, mas como parte integrante e fundamental do conteúdo pedagógico. As imagens configuram discursos e epistemologias que influenciam profundamente a percepção dos estudantes sobre os povos indígenas, moldando tanto a construção de identidades quanto a compreensão histórica. Para avançar em direção a uma educação histórica decolonial, é fundamental repensar e reformular radicalmente o uso das imagens nos livros didáticos.

Isso implica priorizar imagens produzidas por indígenas ou com sua efetiva mediação, garantindo que a representação seja fruto de vozes legítimas e autônomas, capazes de expressar subjetividades, saberes e lutas dos próprios povos originários. Além disso, é imprescindível inserir legendas que vão além da simples identificação da autoria, local e data, promovendo o contexto histórico e as implicações políticas e culturais dessas imagens, o que estimula o pensamento crítico e a problematização da iconografia.

As imagens devem ser tratadas como fontes históricas ativas, com múltiplos sentidos e camadas interpretativas, e não apenas como ilustrações decorativas. É necessário desenvolver nos estudantes a capacidade de leitura iconográfica, que permita decodificar, questionar hierarquias visuais e reconhecer as construções sociais por trás das representações. Para isso, as atividades pedagógicas devem fomentar o diálogo entre texto e imagem, possibilitando a análise das narrativas visuais e a desconstrução de preconceitos, abrindo espaço para o reconhecimento da agência indígena.

Além disso, é fundamental ampliar o repertório visual para incluir representações dos povos indígenas em múltiplos contextos contemporâneos, como ambientes urbanos, acadêmicos, políticos, artísticos e cotidianos, rompendo com a visão homogênea e atemporal que os confina exclusivamente ao passado. Romper também com a linearidade cronológica e teleológica que associa automaticamente o indígena ao passado e o branco ao futuro é crucial. Adotar uma temporalidade pluriversal que reconheça a coexistência e intersecção de múltiplos tempos e epistemologias amplia a compreensão histórica para além das categorias ocidentais hegemônicas.

A incorporação de práticas iconográficas nos materiais didáticos constitui um passo fundamental para a desconstrução da colonialidade do ver, essa lógica histórica que aprisiona o olhar acadêmico e pedagógico em representações estáticas, exóticas e estereotipadas dos povos indígenas. Ao promover uma leitura visual que reconheça os indígenas como sujeitos históricos vivos, agentes políticos e protagonistas de suas próprias trajetórias, a educação se abre para uma pluralidade cultural e epistemológica que há muito tempo vem sendo silenciada ou marginalizada.

Essa abordagem é essencial não apenas para corrigir invisibilidades e distorções, mas também para afirmar o direito à autodeterminação simbólica dos povos originários, que articulam cotidianamente saberes, práticas e enfrentamento em múltiplos espaços: urbanos, rurais, acadêmicos, artísticos e políticos. Assim, a reelaboração do uso das imagens ultrapassa o campo meramente ilustrativo e se torna um instrumento pedagógico poderoso para questionar hierarquias epistêmicas, desconstruir discursos coloniais e fomentar o respeito às diversidades históricas e contemporâneas. Nesse sentido, reconhecer os indígenas como atores centrais na narrativa histórica contribui para a construção de um currículo decolonial que não apenas representa, mas empodera as comunidades originárias, refletindo seu protagonismo e sua contínua contribuição para a sociedade brasileira.

O trabalho com imagens deve articular visualidade e discursividade. Não basta inserir a imagem: é preciso problematizar seu uso, interrogar sua origem, contextualizar sua circulação e discutir seus efeitos. Só assim será possível construir uma pedagogia da imagem que contribua para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a justiça epistêmica.

As coleções analisadas revelam que, embora haja tentativas de incorporar representações visuais dos povos indígenas, essas iniciativas ainda são frágeis, pouco reflexivas e, por vezes, contraproducentes. A permanência da visualidade colonial e a ausência de um debate sério sobre os sentidos subjetivos das imagens são obstáculos que precisam ser enfrentados com coragem pedagógica e compromisso político.

Quanto à estrutura dos conteúdos, as duas coleções introduzem os povos indígenas nos primeiros volumes (6º e 7º anos), privilegiando aspectos históricos anteriores à colonização, e quase sempre associando essas populações à origem da ocupação territorial. Essa opção metodológica, embora coerente com a cronologia dos programas escolares, gera um efeito de arqueologização da identidade indígena. O indígena é posicionado como um ser do passado, afastado das questões contemporâneas, o que contribui para a cristalização da intolerância e para a invisibilização das lutas atuais.

No tocante à organização curricular, a coleção *Superação: História* tende a adotar uma linha mais didática e ilustrativa, caracterizada por uma linguagem acessível e por um forte apelo visual. Já a coleção *História, Sociedade e Cidadania* investe em uma abordagem mais linear e narrativa, com ênfase nos grandes marcos da história política e social. Essa diferença de estilo tem implicações diretas sobre a maneira como os indígenas são representados. Enquanto *Superação: História* busca utilizar imagens e recursos visuais para construir empatia, *História Sociedade e Cidadania* adota uma perspectiva mais descritiva e textual.

No que se refere ao tratamento temático, a coleção *História Sociedade e Cidadania* dedica capítulos específicos à presença indígena nos períodos colonial e imperial, abordando temas como as missões jesuíticas, as guerras indígenas e o indigenismo oficial. Entretanto, mesmo ao tematizar essas questões, a narrativa mantém o indígena em posição de subalternidade histórica. A agência indígena aparece de forma fragmentada, e o protagonismo político contemporâneo é escassamente discutido. Em contraste, a coleção *Superação: História* tenta diversificar as formas de representação, especialmente no 7º e no 9º ano, onde aparecem imagens de protestos e de práticas culturais indígenas em curso.

Uma das principais aproximações entre as duas coleções está na adesão à BNCC e à legislação educacional vigente, como a Lei nº 11.645/2008. Ambas inserem conteúdos sobre a diversidade étnico-racial e reconhecem a importância da história e da cultura indígena no currículo. No entanto, essa adesão é, em muitos casos, formal e superficial. Os documentos curriculares são citados, mas raramente problematizados ou utilizados como base para um ensino crítico da história indígena. Há ausência de aprofundamento teórico ou metodológico que permita aos docentes trabalhar com as tensões que atravessam o ensino da temática.

No campo iconográfico, a Coleção *Superação: História* mostra-se mais ousada ao incorporar imagens atuais de indígenas em situações do presente, como a fotografia da mulher Guaraní Mbya pintando uma criança. Já a obra *História, Sociedade e Cidadania* privilegia imagens do passado, muitas delas reproduzidas de fontes coloniais ou artísticas eurocêntricas. Em ambas as coleções, a autoria indígena das imagens é praticamente inexistente, o que reforça uma lógica de representação mediada pelo olhar ocidental. As legendas, quando presentes, são descritivas, raramente analíticas, e quase nunca problematizam os sentidos políticos da imagem.

No plano da linguagem, *Superação: História* utiliza recursos como boxes explicativos, atividades com questões abertas e sugestões de projetos que podem ser explorados com maior liberdade didática. Isso pode favorecer abordagens mais criativas e interdisciplinares sobre a história indígena. *História, Sociedade e Cidadania*, por sua vez, adota uma linguagem mais formal, estruturada em torno de fatos, datas e personagens históricos consagrados. Isso limita a

inserção de outras epistemologias e formas narrativas, especialmente aquelas oriundas do pensamento indígena.

Outro ponto de distanciamento diz respeito à presença da contemporaneidade indígena. *Superação: História* ensaia, embora timidamente, uma inclusão dos indígenas como sujeitos do presente, principalmente ao final do 9º ano. Já *História, Sociedade e Cidadania* encerra o ciclo do Ensino Fundamental II com uma abordagem genérica das questões indígenas, sem dar destaque às organizações políticas, aos movimentos sociais ou às lideranças indígenas contemporâneas. Essa ausência tem implicações sérias para a formação do olhar crítico dos estudantes, pois transmite a ideia de que a história indígena terminou com a colonização ou com a assimilação à cultura nacional.

Um ponto em comum que merece destaque é a ausência de epistemologias indígenas nos textos. Nenhuma das coleções propõe o uso de fontes indígenas, como narrativas orais, literatura produzida por autores indígenas ou documentos institucionais elaborados por organizações indígenas. A voz indígena está ausente como autora, como intelectual e como educadora. Isso revela que, apesar de algum avanço na representação visual e textual, as coleções permanecem atreladas à colonialidade do saber (Quijano, 2000), negando aos povos indígenas o lugar de produtores legítimos de conhecimento histórico.

Por fim, vale destacar que ambas as coleções compartilham uma limitação estrutural: a ausência de um projeto pedagógico claramente decolonial. Ainda que utilizem conceitos como diversidade, identidade e cultura, esses termos são mobilizados de forma genérica, sem articulação com a subversão ao colonialismo, ao racismo estrutural ou à lógica monocultural do Estado-nação. A colonialidade da representação, portanto, permanece ativa nas duas coleções, ainda que com diferentes graus de intensidade e camuflagem.

A análise comparativa revela que tanto *Superação: História* quanto *História, Sociedade e Cidadania* apresentam aproximações relevantes na intenção de inserir a temática indígena nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, mas divergem quanto à profundidade, à estratégia didática e ao potencial crítico dessas representações. Ambas precisam avançar no sentido de reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos plenos, contemporâneos e produtores de conhecimento. Isso exige não apenas ajustes pontuais, mas uma revisão epistemológica do projeto educativo como um todo.

PALAVRAS FINAIS

A presente dissertação, ao se debruçar sobre as representações da história e cultura indígena nos livros didáticos de História utilizados em escolas públicas de Manaus, insere-se em um debate crucial e urgente para a educação brasileira: a necessidade de descolonizar o currículo e romper com as narrativas hegemônicas que, historicamente, silenciaram e subalternizaram os povos originários.

A análise das coleções de Alfredo Boulos Jr. (2024) e de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2024), adotadas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), revela as tensões, os avanços e as persistentes lacunas no tratamento da temática indígena, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008 e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este trabalho, portanto, não se limita a um exercício de verificação da aplicação de normas, mas avança para um questionamento epistemológico sobre como o conhecimento histórico escolar é produzido, legitimado e disseminado, perpetuando, muitas vezes, a colonialidade do saber de que nos fala Aníbal Quijano (2005). A colonialidade, como padrão de poder que sobreviveu ao colonialismo, manifesta-se de forma contundente no campo educacional, onde a imposição de uma racionalidade eurocêntrica define o que é conhecimento válido, relegando as epistemologias indígenas à condição de mero folclore ou curiosidade exótica.

É nesse sentido que os livros didáticos operam como potentes dispositivos de poder simbólico, como analisado por Pierre Bourdieu (1998), ao naturalizarem uma cultura legítima que, sob o véu da universalidade, oculta sua origem particular e seus interesses hegemônicos. A escolha por investigar o contexto manauara não é fortuita; em uma cidade amazônica, onde a presença indígena é viva, pulsante e diaspórica, a dissonância entre a realidade dos estudantes e as representações anacrônicas dos materiais didáticos torna-se ainda mais flagrante e problemática.

A pesquisa revelou uma esmagadora preferência pela obra de Boulos Jr. (2024), adotada por trinta e uma escolas, em detrimento da coleção de Chiba e Minorelli (2024), escolhida por apenas quatro. Essa disparidade não pode ser explicada apenas por critérios pedagógicos, mas aponta para a força da tradição editorial, das redes de distribuição e, possivelmente, de uma formação docente que ainda privilegia narrativas mais canônicas e menos disruptivas.

A persistência de imagens que retratam o “índio genérico”, descontextualizado de sua etnia e de seu território, ou a ausência de narrativas que abordem a violência histórica e a luta

continua dos povos originários, são sintomas de uma colonialidade que se recusa a ceder espaço. Como adverte Boaventura de Sousa Santos (2007), vivemos sob a égide de uma “epistemologia do Norte” que produz um “epistemicídio”, um assassinato de saberes, ao invisibilizar e deslegitimar as formas de conhecimento produzidas pelos povos do Sul global.

A escola, ao adotar acriticamente materiais que reproduzem essa lógica, torna-se cúmplice desse processo. A Lei 11.645/2008 e a BNCC, embora representem avanços normativos substanciais, não são suficientes para garantir uma mudança efetiva. A sua implementação depende de uma complexa rede de fatores que envolvem desde a produção editorial até a formação de professores e a autonomia das escolas.

O que a análise dos livros didáticos em Manaus demonstra é que a letra da lei, por si só, não descoloniza o currículo. É preciso uma ação política e pedagógica contínua, que parta da comunidade escolar e que se articule com os movimentos sociais e indígenas, para que a história dos povos originários seja contada em sua complexidade, com suas vozes, suas dores e suas potências. Este estudo, ao final, reafirma o papel da pesquisa acadêmica como ferramenta de rasura e tensionamentos.

Ao desnaturalizar as representações presentes nos livros didáticos, buscamos contribuir para a formação de educadores mais críticos e para a construção de uma escola que seja, de fato, um espaço de diálogo intercultural, de justiça cognitiva e de respeito à incomensurável diversidade que funda a nação brasileira. A tarefa é árdua e contínua, mas absolutamente indispensável para que possamos, um dia, vislumbrar um futuro onde a história não seja mais contada apenas pelos vencedores.

A colonialidade do saber, conforme elaborada por Aníbal Quijano (2005), não se restringe a um fenômeno histórico circunscrito ao período colonial; ela se manifesta como um padrão de poder que persiste e se reconfigura nas estruturas sociais e epistemológicas contemporâneas. No contexto educacional brasileiro, essa colonialidade se revela de maneira contundente na forma como a história e a cultura indígena são representadas nos livros didáticos.

A imposição de uma racionalidade eurocêntrica, que define o que é conhecimento legítimo e válido, relegando os saberes indígenas à condição de folclore, mito ou curiosidade exótica, é um sintoma claro dessa persistência. Essa hierarquização epistêmica não é neutra; ela serve a um propósito de dominação simbólica, naturalizando uma visão de mundo que privilegia a perspectiva do colonizador e marginaliza as vozes e experiências dos povos originários. A análise das obras didáticas de Alfredo Boulos Jr. (2024) e de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2024) corrobora essa constatação, evidenciando que, mesmo com os avanços normativos, a colonialidade do saber continua a moldar as narrativas escolares.

As representações do “índio genérico”, desprovido de etnia e territorialidade específicas, ou a limitação da presença indígena ao período colonial, são estratégias discursivas que perpetuam essa lógica. A ausência de fontes e vozes indígenas na construção do conhecimento histórico escolar é outro indicativo dessa colonialidade, reforçando um ciclo vicioso no qual a história dos povos originários continua a ser contada sob a ótica dos não indígenas. A adoção de materiais que reproduzem essa lógica, torna-se um espaço de reprodução de desigualdades e de silenciamento. A Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora representem marcos importantes na luta por uma educação mais plural, não são suficientes para descolonizar o currículo por si só.

A efetivação dessas diretrizes depende de uma profunda ressignificação nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na produção de materiais didáticos que valorizem a pluralidade de saberes e a agência histórica dos povos indígenas. Decolonizar o currículo exige não apenas a inclusão de conteúdos sobre os povos indígenas, mas a reorientação de toda a estrutura do ensino de História, de modo a reconhecer e valorizar as epistemologias indígenas como formas válidas e contemporâneas de produção de conhecimento. Isso implica em um esforço contínuo de desconstrução de preconceitos, e na promoção de uma educação que reflita a diversidade e a complexidade da sociedade brasileira, com todas as suas vozes e histórias.

A investigação acadêmica, ao questionar e problematizar as representações presentes nos livros didáticos, favorece a construção de uma escola capaz de se tornar um verdadeiro espaço de diálogo intercultural, pautado no respeito à vasta diversidade que constitui a nação brasileira. Trata-se de um esforço contínuo e desafiador, porém essencial, para que seja possível imaginar um futuro em que a história seja narrada não apenas pelos vencedores, mas também por todos aqueles que a construíram e a constroem diariamente. A luta pela descolonização do saber é, portanto, uma luta pela justiça social e pela construção de um futuro mais equitativo e plural para todos (SANTOS, 2010; WALSH, 2013).

As implicações pedagógicas decorrentes da análise das representações indígenas nos livros didáticos são vastas e multifacetadas. A escola, como instituição formadora de cidadãos, tem a responsabilidade de promover uma educação que não apenas informe, mas que também forme sujeitos críticos, capazes de questionar as narrativas hegemônicas e de reconhecer a pluralidade de identidades e saberes que compõem a sociedade brasileira. A persistência em subalternizar e a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre a história e a cultura indígena nos materiais didáticos comprometem a formação de uma consciência histórica mais complexa e de uma identidade nacional mais diversa. É fundamental que os educadores compreendam que o livro didático, embora seja uma ferramenta importante, não é a única fonte

de conhecimento e que sua utilização deve ser mediada por uma postura reflexiva.

A formação continuada de professores, nesse sentido, assume um papel estratégico. É preciso capacitar os docentes para que possam identificar as lacunas e os vieses presentes nos materiais didáticos, e para que desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam o diálogo intercultural e a valorização das culturas indígenas. Isso implica em ir além da mera inclusão de datas comemorativas ou de atividades pontuais, e em integrar a temática indígena de forma transversal e significativa em todo o currículo.

A descolonização do currículo escolar não se restringe à substituição de um conteúdo por outro; ela exige uma mudança de paradigma, uma reorientação da própria concepção de conhecimento e de ensino-aprendizagem. Significa reconhecer que os saberes indígenas, com suas cosmologias, suas formas de organização social e suas práticas culturais, são tão válidos e relevantes quanto os saberes ocidentais, e que sua inclusão no currículo enriquece a experiência educacional de todos os estudantes.

A escola, ao se abrir para essa pluralidade, torna-se um espaço capaz de questionar a colonialidade e de contribuir para a construção de um futuro mais justo e equitativo. A experiência de Manaus, com a predominância da obra de Boulo Jr. (2024) em detrimento da de Chiba e Minorelli (2024), revela a complexidade dos fatores que influenciam a escolha dos materiais didáticos. Essa escolha não é apenas pedagógica, mas também política e econômica, e reflete as disputas de poder que permeiam o campo educacional.

A pesquisa aponta para a necessidade de uma maior atenção no processo de seleção dos livros didáticos, de modo a garantir que os materiais escolhidos estejam alinhados com os princípios de uma educação descolonizadora e com as especificidades do contexto local. A relevância da pesquisa acadêmica, como a que fundamenta esta dissertação, se configura como um esforço para a descolonização do conhecimento e para a promoção de uma educação intercultural. Ao desvelar as nuances e as contradições presentes nas representações da história e cultura indígena nos livros didáticos, este estudo contribui para a construção de uma consciência sobre os mecanismos de poder que operam na produção e disseminação do saber.

A universidade, nesse contexto, assume um papel de vanguarda, não apenas como locus de produção de conhecimento, mas como espaço de questionamento das narrativas hegemônicas e de valorização das epistemologias subalternizadas. A pesquisa, ao expor e tensionar os vieses dos materiais didáticos, oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para a elaboração de materiais pedagógicos que reflitam a riqueza e a cultura do Brasil.

A análise da colonialidade do saber, da qual Aníbal Quijano (2005) é um dos expoentes, permite compreender que a luta pela descolonização não se restringe ao campo político ou

econômico; ela se estende ao campo epistemológico, onde se travam as batalhas pela legitimidade dos saberes e pela construção de outras formas de pensar e de estar no mundo. A universidade, ao acolher e promover pesquisas que abordam a temática indígena sob uma perspectiva descolonizadora, cumpre seu papel social de contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais plural e diversa. A formação de pesquisadores engajados com as causas sociais e com a valorização das culturas indígenas é um imperativo ético e político.

Este trabalho, ao se debruçar sobre a realidade dos livros didáticos em Manaus, uma cidade emblemática pela sua localização na Amazônia e pela forte presença indígena, oferece um panorama das tensões e dos desafios que permeiam a implementação das leis e diretrizes que visam à inclusão da temática indígena no currículo escolar. A disparidade na escolha das coleções didáticas, com a predominância da obra de Boulos Jr. (2024) em detrimento da de Chiba e Minorelli (2024), não pode ser interpretada apenas como uma preferência pedagógica; ela reflete as complexas relações de poder que se estabelecem entre editoras, escolas e sistemas de ensino.

A pesquisa, ao analisar essas dinâmicas, contribui para a compreensão dos obstáculos que ainda precisam ser superados para que a educação brasileira se torne, de fato, um espaço de descolonização e de valorização da diversidade. A tarefa de descolonizar o conhecimento é um processo contínuo e desafiador, que exige o engajamento de todos os atores sociais: pesquisadores, educadores, formuladores de políticas públicas e, sobretudo, os próprios povos indígenas, que são os protagonistas de suas histórias e de seus saberes.

A universidade, ao abrir suas portas para o diálogo intercultural e para a produção de conhecimentos que dialoguem com as realidades e as demandas dos povos originários, fortalece seu compromisso com a construção de discursos decoloniais. A luta pela descolonização do saber é, em última instância, uma luta pela dignidade e pelo reconhecimento da plena humanidade de todos os povos (Santos, 2007; Mignolo, 2010).

Essas representações, muitas vezes anacrônicas, confinam os povos indígenas a um passado remoto, invisibilizando suas lutas contemporâneas, suas organizações sociais complexas e suas múltiplas formas de existência no presente. A ausência de fotografias de indígenas contemporâneos, ou a predominância de imagens que os associam exclusivamente à natureza intocada, contribui para a construção de uma imagem estática e despolitizada, que ignora a agência desses povos ao longo da história.

No que tange às representações textuais, a linguagem utilizada para descrever os povos indígenas também merece atenção. A presença de termos pejorativos, a generalização de

características culturais ou a omissão de informações sobre a diversidade linguística e cultural dos povos originários são indicativos de uma abordagem que ainda se pauta por uma perspectiva eurocêntrica. A narrativa histórica, muitas vezes, é construída a partir da ótica do colonizador, relegando os indígenas à condição de coadjuvantes ou de vítimas passivas do processo de colonização.

A valorização das fontes primárias indígenas, a inclusão de depoimentos, mitos e narrativas orais, e a apresentação de diferentes perspectivas sobre os eventos históricos são estratégias que podem contribuir para a descolonização da narrativa textual. A Lei 11.645/2008, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e a BNCC, ao propor uma abordagem mais plural e abrangente, representam avanços significativos.

No entanto, a análise dos livros didáticos em Manaus demonstra que a mera inclusão de conteúdos não garante a superação da segregação e dos vieses. É preciso que as representações visuais e textuais sejam construídas a partir de uma perspectiva decolonial, que reconheça a agência e a diversidade dos povos indígenas, e que promova uma compreensão mais complexa e respeitosa de suas histórias e culturas. A formação de professores, nesse sentido, é crucial para que os educadores possam desenvolver a capacidade de analisar criticamente os materiais didáticos e de complementar as lacunas e os vieses com outras fontes e perspectivas.

A relação intrínseca entre o livro didático, a formação docente e a autonomia escolar emerge como um ponto crucial na compreensão dos desafios e das possibilidades de descolonização do currículo. O livro didático, embora seja um instrumento pedagógico de grande alcance, não opera em um vácuo; sua eficácia e seu impacto dependem diretamente da mediação do professor e do contexto institucional da escola.

A predominância da obra de Alfredo Boulos Jr. (2024) em Manaus, em detrimento da coleção de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2024), não pode ser atribuída apenas à qualidade intrínseca dos materiais, mas reflete, em grande medida, as dinâmicas da formação docente e o grau de autonomia pedagógica das escolas.

A descolonização do currículo, portanto, exige uma ação integrada que envolva a produção de materiais didáticos mais adequados, a formação continuada de professores e o fortalecimento da autonomia escolar. É preciso que os professores sejam reconhecidos como intelectuais críticos, capazes de mediar o conhecimento de forma reflexiva e de construir, em conjunto com os estudantes, uma narrativa histórica mais diversificada. A luta pela descolonização do currículo é, em última instância, uma luta pela valorização do professor e pela garantia da autonomia pedagógica das escolas (Candau, 2011).

O papel dos movimentos sociais indígenas na luta pela descolonização do currículo e pela

valorização de suas culturas e histórias é inegável e fundamental. Historicamente, os povos indígenas têm sido protagonistas de suas próprias lutas, resistindo à opressão, à invisibilidade e ao epistemicídio.

A Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas, é, em grande medida, fruto da pressão e da mobilização desses movimentos, que há décadas reivindicam o reconhecimento de seus direitos e a inclusão de suas perspectivas na educação brasileira. No entanto, a mera existência da lei não garante sua efetivação.

A análise dos livros didáticos em Manaus revela que, mesmo com a obrigatoriedade legal, as representações indígenas ainda são, muitas vezes, superficiais e descontextualizadas. Isso demonstra a necessidade de que a implementação da lei seja acompanhada de um processo contínuo de diálogo e escuta das vozes indígenas, para que suas demandas e suas formas de conhecimento sejam de fato incorporadas ao currículo escolar.

A escuta ativa dos povos indígenas implica em reconhecer sua agência, sua capacidade de produzir conhecimento e de narrar suas próprias histórias. Significa ir além da perspectiva do “outro” a ser estudado, e em considerá-los como sujeitos de direito, com suas próprias epistemologias, cosmologias e pedagogias.

A inclusão de autores indígenas, de materiais produzidos por comunidades indígenas e de metodologias de ensino que valorizem as práticas pedagógicas tradicionais são passos importantes para a descolonização do currículo. A universidade, nesse sentido, tem um papel crucial na promoção desse diálogo e na produção de pesquisas que deem visibilidade às vozes indígenas silenciadas.

A descolonização do currículo escolar não se configura como um processo meramente aditivo, no qual se inserem novos conteúdos sobre os povos indígenas em uma estrutura já consolidada. Trata-se de um movimento de desconstrução das narrativas hegemônicas que, por séculos, silenciaram e subalternizaram as vozes e as experiências dos povos originários, e de um esforço de construção de uma educação intercultural.

A interculturalidade, nesse contexto, não se limita à coexistência de diferentes culturas, mas implica em um diálogo horizontal, em uma troca de saberes e em um reconhecimento mútuo das diversas formas de produzir conhecimento. A análise dos livros didáticos em Manaus, ao revelar as persistentes lacunas e os vieses presentes nas representações indígenas, sublinha a urgência dessa descolonização. São sintomas de um currículo que ainda se pauta por uma lógica colonial.

A superação dessa colonialidade exige que a escola se abra para as epistemologias indígenas, para as suas cosmologias, para as suas formas de organização social e para as suas

práticas pedagógicas. Isso implica em um desafio para os educadores, que precisam desenvolver a capacidade de mediar o conhecimento de forma a construir, em conjunto com os estudantes, uma narrativa histórica mais plural.

A experiência de Manaus, com a predominância da obra de Boulos Jr. (2024), aponta para a necessidade de um maior engajamento dos educadores e das comunidades escolares no processo de seleção dos livros didáticos, de modo a garantir que os materiais escolhidos estejam alinhados com os princípios de uma educação descolonizadora e com as especificidades do contexto local. A descolonização do currículo é, portanto, um processo contínuo e desafiador, que exige o engajamento de todos os atores sociais: pesquisadores, educadores, formuladores de políticas públicas e, sobretudo, os próprios povos indígenas, que são os protagonistas de suas histórias e de seus saberes.

A metodologia empregada nesta dissertação, pautada na análise documental, revelou-se fundamental para a compreensão das complexas dinâmicas que envolvem a representação da história e cultura indígena nos livros didáticos. A escolha por analisar duas coleções distintas, de Alfredo Boulos Jr. (2024) e de Charles Chiba e Caroline Minorelli (2024), permitiu um cotejamento de abordagens e a identificação de padrões e dissonâncias nas narrativas apresentadas.

A pesquisa de campo, realizada em escolas públicas de Manaus, adicionou uma camada empírica crucial, ao revelar a preferência esmagadora pela obra de Boulos Jr. (2024) e as percepções dos professores sobre a temática indígena e os materiais didáticos. Essa abordagem multifacetada possibilitou ir além da mera análise textual, inserindo o estudo em um contexto mais amplo de produção, circulação e recepção do conhecimento histórico escolar.

As contribuições desta pesquisa são diversas. Em primeiro lugar, ela colabora para formação um panorama sobre o tratamento da temática indígena nos livros didáticos de História, evidenciando os avanços e as persistentes lacunas, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008 e da implementação da BNCC.

Em segundo lugar, ao analisar a colonialidade do saber e suas manifestações nos materiais didáticos, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre a descolonização do currículo e a construção práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de olhares consciente da importância do respeito a modos de vida saberes diversos.

Em terceiro lugar, ao destacar a importância da autonomia escolar, a pesquisa oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para a elaboração de estratégias pedagógicas que promovam o diálogo intercultural e a valorização das culturas indígenas.

Por fim, ao buscar dar visibilidade às vozes e às lutas dos povos indígenas, o trabalho

reafirma o papel da pesquisa acadêmica como ferramenta de mudança social. A limitação da pesquisa a um recorte geográfico específico, a cidade de Manaus, e a um número restrito de coleções didáticas, não diminui sua relevância, mas aponta para a necessidade de estudos futuros que ampliem o escopo geográfico e o número de materiais analisados.

A agência dos povos indígenas, frequentemente negligenciada nas narrativas históricas hegemônicas, constitui um elemento central para a descolonização do currículo e para a construção de uma educação construtiva. Longe de serem meros objetos da história, os povos indígenas são sujeitos ativos, com suas próprias formas de adaptação.

É fundamental que a história dos povos indígenas seja contada por eles mesmos, a partir de suas próprias cosmologias, suas memórias e suas experiências. Isso implica em reconhecer a validade de suas narrativas orais, de seus mitos e de suas tradições como fontes legítimas de conhecimento histórico. A inclusão de autores indígenas, de materiais produzidos por comunidades indígenas e de metodologias de ensino que valorizem as práticas pedagógicas tradicionais são passos importantes para a descolonização do currículo.

A escola, ao se abrir para essa pluralidade de vozes e de saberes, torna-se um espaço de subversão e de reconhecimento da agência indígena. A Lei 11.645/2008 e a BNCC para que sejam efetivadas carecem de um processo contínuo de diálogo e escuta das vozes indígenas, para que suas demandas e suas formas de conhecimento sejam incorporadas ao currículo escolar.

Nesse sentido, é crucial para que os educadores possam desenvolver a capacidade de mediar o conhecimento de forma a construir, em conjunto com os estudantes, uma narrativa histórica mais plural de modo a garantir que os materiais escolhidos estejam alinhados com os princípios de uma educação descolonizadora e com as especificidades do contexto local.

A educação escolar indígena, em suas múltiplas facetas e desafios, representa um campo privilegiado para a materialização dos princípios da descolonização do currículo. Longe de ser uma mera adaptação do modelo educacional ocidental, a educação escolar indígena busca construir pontes entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, valorizando as línguas, as culturas e as cosmologias dos povos originários. No entanto, a análise dos livros didáticos em Manaus, mesmo aqueles utilizados em escolas com grande presença indígena, revela que a colonialidade do saber ainda se manifesta de forma sutil, mas persistente.

A invisibilidade das lutas contemporâneas e a ausência de uma abordagem que reconheça a agência histórica dos povos indígenas são sintomas de um currículo que ainda se pauta por uma lógica colonial. A descolonização do currículo na educação escolar indígena exige que os materiais didáticos sejam produzidos em diálogo com as comunidades, que as vozes e as perspectivas indígenas sejam incorporadas em todas as etapas do processo, desde a concepção

até a avaliação. Isso implica em um desafio para as editoras, que precisam investir na formação de equipes multidisciplinares, com a participação de pesquisadores indígenas, educadores e lideranças comunitárias.

A formação continuada de professores, tanto indígenas quanto não indígenas, é fundamental para que os educadores possam desenvolver a capacidade de mediar o conhecimento de forma a subverter e construir, em conjunto com os estudantes, uma narrativa histórica mais plural e antirracista.

A luta pela descolonização do currículo na educação escolar indígena é, portanto, uma luta pela justiça cognitiva e pela garantia do direito dos povos indígenas de serem protagonistas de suas próprias histórias e de seus próprios saberes. É um convite à reflexão e à ação, para que a escola se torne um espaço de diálogo intercultural, de respeito à diversidade e de construção de um futuro onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. A educação escolar indígena, nesse sentido, não é apenas um tema a ser estudado, mas uma força motriz para a mudança da educação e da sociedade como um todo, contribuindo para a construção de um Brasil mais justo, equitativo e plural.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ARAÚJO, Marcela Deyse Santos. O ensino de história e cultura indígena na escola: reflexões a partir do estágio supervisionado. **Das Amazônias**, Rio Branco, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/2271>.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- BANIWA, G. A. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 206–227.
- BANÍWA, Gersem Luciano da Silva. **A questão indígena na escola**: uma introdução à educação escolar indígena. Brasília: MEC, 2019.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: _____. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 37–61.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. v. 1. 327 p.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede de temáticas escolares: o que isso ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73–83, jan./jun. 2010.
- BOULOS JÚNIOR., Alfredo. **História Sociedade e Cidadania: Ensino Fundamental – Anos Finais**. São Paulo: FTD, 2024.
- BOXER, Charles R. **O Império Colonial Português (1415–1825)**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2023 – Relatórios de Adesão de Obras Didáticas**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024 – Obras Didáticas**. Brasília: MEC/FNDE, 2023. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/...> Acesso em: 19 mai. 2025.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático: o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de

BNCC /História. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39–46, jul./dez. 2015. DOI: 10.33025/grgcp2.v2i4.670. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan.–mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. 1. ed. 7 Letras, 2011

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985–2007)**. Tese (Doutorado) – PUCSP, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. **A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, n. 2, p. 177–229, 1990.

CHIBA, Charles; MINORELLI, Caroline. **Superação História: Ensino Fundamental – Anos Finais**, volumes 6º ao 9º ano. São Paulo: Moderna, 2024.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549–566, set./dez. 2004.

CORREIA, Jader de Figueiredo. **Relatório Figueiredo**: investigação de crimes cometidos contra os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério do Interior, 1967.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva; Editora da USP, 1973. 386 p. (Coleção Estudos, v. 16)

DERRIDA, Jacques. **O outro cabo**. Tradução e introdução de Fernanda Bernardo. Coimbra, Portugal: Reitoria da Universidade de Coimbra; A Mar Arte, 1991.

DI GIORGI, Cristiano Amaral; et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 85, p. 1027–1056, 2014.

FEBVRE, Lucien. Influências da religião sobre a vida. In: **O problema da incredulidade no século XVI**: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FEIJO, JHCS. **Direitos fundamentais & justiça**. Ano 8, n. 28, p. 209–228, jul./set. 2014.

FIGUEIREDO, Joelma Sá. **Culturas indígenas em foco**: uma análise das representações em livros didáticos de língua portuguesa. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGPROEDU113.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, M. I. P. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I. P. (orgs.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53–84.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (EdUnesp), 1995. FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Repecult – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Atlântica, 2011. 280 p.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec; EDUSP; Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, n. 54, maio 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e culturas políticas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória; LOPES, Maurício. **Educação não formal e políticas públicas: questões teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOMES, Francisco José Silva. **Le projet de neo-chretienisme dans le diocèse de Rio de Janeiro de 1869 à 1915**. 1991. Tese (Doutorado) – Universidade de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1991.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. PNLD 2011 e os livros didáticos de língua portuguesa: avaliação da legislação e das diretrizes curriculares. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33–54, jul./dez. 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159–170, 2000.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, n. 74, p. 1-18, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/A-pluralidade-etnico-cultural-indigena-no-Brasil-o-que-a-escola-tem-a-ver-com-isso.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 224 p.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1. ed. 724 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39–58, ago. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, imagens e (re)invenção de si**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, defendida em 16 de junho de 2009. São Paulo.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

MIGNOLO, W. D; VEIGA, I. Bussolo (2021). Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, 16(1), 24–53.
<https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>

MIGNOLO, Walter D. **Epistemologias do Sul e o futuro epistêmico**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 219–278.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal. 2003. (Colección Cuestiones de antagonismo). 456 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Superação História: Ensino Fundamental – Anos Finais**, volumes 6º ao 9º ano. São Paulo: Moderna, 2024.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123–144, jan. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. In: WUNDER, Alik; NOVAES, Marcus; MARQUES, Davina. **Nas dobras do (im) possível: ensaios literários e imagéticos**. Campinas: Leitura crítica, 2017. Disponível em: <https://historiasindigenas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/3-daniel-munduruku.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2025.

MUNAKATA, Kazumi. **Ensino de História e cultura indígena e afro-brasileira: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Amazônidas em resistência: política de identidade e diversidade cultural indígena no currículo escolar de Benjamin Constant-AM**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

PESCA, Adriana Barbosa; DE OLIVEIRA FERNANDES, Alexandre; KAYAPÓ, Edson. **POR UMA ESCRITA INDÍGENA: Meu ser, minha voz, minha autoria**. *Revista Pindorama*, v. 11, n. 1, p. 187-201, 2020. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/9349/5f08b5b88321a16a4f2dfdf77221c2f13bae.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2025.

PORFÍRIO, Welington Ernane. **Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade** – um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342–386, 2000.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017.

ROSA, Sabrina Santos; ROSA, Débora Santos; SALES, Shirlei Rezende. **As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão**. Educar em Revista, v. 37, 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 57 p.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso/Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 23–71.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 01–17, 2023.

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos; ALVES, Maria Isabel Alonso. Produções científicas acerca das questões étnico-raciais presentes nos cadernos escolares. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, e337101119649, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19649>.

SCHWENGBER, Liane Maria Bertoldo. Processos de inclusão/exclusão no currículo: educação, interculturalidade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 169–184, jan./mar. 2012.

SILVA, Franciele da; ROSA, Sueli. A representação indígena nos livros didáticos de História: avanços e permanências após a Lei 11.645/2008. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 45–67, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. SILVA, Renata Maldonado da. A construção da BNCC no Ensino de História nos Anos Iniciais: o contra-ataque ao direito à educação. **Textos & Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/download/7930/3985/32062>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERENA, Daniel Munduruku. **A importância da literatura indígena na escola**. São Paulo: Global, 2021.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, 2012.

VASCONCELOS, Myziara Miranda da Silva. **As imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História: uma leitura iconológica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2002. p. 351–398.

WALSH, Catherine E. Não estudar o subalterno, mas estudar com os grupos sociais subalternos: as articulações global-locais do poder. **Nepantla: Views from South**, Durham, Carolina do Norte, v. 1, n. 2, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: possibilidades e desafios. In: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter. **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 21–58.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um diálogo a partir da América Latina. In: WALSH, Catherine. **Educação e multiculturalismo**: a prática pedagógica da diferença na universidade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21–60.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: WALSH, Catherine (Org.). **Interculturalidade, descolonização e educação**: diálogo com os povos indígenas e os afrodescendentes. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 27–67.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 585–602, 2013.