



**WELLITON PINTO DOS SANTOS**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA DO PNLD 2024-2027 DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS DOIS LIVROS  
DIDÁTICOS MAIS ADOTADOS PELAS ESCOLAS DO BRASIL**

**LAVRAS - MG  
2026**

**WELLITON PINTO DOS SANTOS**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD  
2024-2027 DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS DOIS LIVROS  
DIDÁTICOS MAIS ADOTADOS PELAS ESCOLAS DO BRASIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, na Linha de Pesquisa 1 – Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos, para obtenção do título de Mestre.

Orientador  
Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis

**LAVRAS - MG  
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração  
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com  
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Welliton Pinto dos.

A temática indígena nos livros didáticos de História do PNLD 2024-2027 do ensino fundamental : uma análise dos dois livros didáticos mais adotados pelas escolas do Brasil / Welliton Pinto dos Santos. - 2026.

179 p. : il.

Orientador: Eliasaf Rodrigues de Assis

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.  
Bibliografia.

1. Lei nº 11.645/2008. 2. temática indígena. 3. formação de professores. 4. livros didáticos.. I. Assis, Eliasaf Rodrigues de. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

**WELLITON PINTO DOS SANTOS**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD  
2024-2027 DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS DOIS LIVROS  
DIDÁTICOS MAIS ADOTADOS PELAS ESCOLAS DO BRASIL**

**THE INDIGENOUS THEME IN HISTORY TEXTBOOKS OF THE 2024-2027 PNLD  
FOR ELEMENTARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE TWO TEXTBOOKS  
MOST ADOPTED BY SCHOOLS IN BRAZIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, na Linha de Pesquisa 1 – Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 31 de março de 2026.

Prof. Dr. Bruno Ferreira

UFRGS

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

UFLA

Documento assinado digitalmente  
 ELIASAF RODRIGUES DE ASSIS  
Data: 26/06/2026 16:22:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis  
Orientador

**LAVRAS - MG  
2026**

*À família que me pertence e à família à qual  
eu pertenço.*

*A todos os orgulhosos e resistentes povos  
indígenas do Brasil.*

## **AGRADECIMENTOS**

Sou profundamente grato ao Criador pela oportunidade de poder produzir esta pesquisa acadêmica no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, realizado em uma universidade que sempre nos foi referência em qualidade e excelência e que tem um nome que ultrapassa fronteiras.

À minha família eu presto meus mais sinceros agradecimentos por todo o apoio e entusiasmo pelo meu sucesso. Aos meus pais, Romilda e Paulo, agradeço por sempre terem acreditado em mim e terem me presenteado com tantas coisas que não têm valor que possa pagar por elas.

Às meninas da minha casa, Lelena, Victória e Helena, eu agradeço por todo o amor que sempre me entregaram, por seu apoio nos meus dias mais corridos e pelo presente que me dão ao partilharem suas visões, pensamentos e sentimentos femininos, tão poderosos, fiéis e protetores.

Agradeço ao meu orientador nesta caminhada. Ser humano e profissional de nobres valores de justiça social e de profundo compromisso com uma educação popular e equitativa. Obrigado, por ser uma voz motivadora e tranquilizante em momentos em que o processo de construção desta pesquisa me despertava dúvidas.

Deixo meus agradecimentos aos meus colegas de mestrado. Em diversos momentos, pudemos compartilhar incertezas, motivar e apoiar uns aos outros. Agradeço pelas trocas enriquecedoras e pelo acolhimento nos momentos de dúvida.

À direção, supervisão e colegas da Escola Estadual Professor Fábregas, minha gratidão pela compreensão e pelo apoio solidário nos momentos de ausência.

Muito obrigado a todos.

*Segundo meu avô – gosto sempre de repetir –,  
o único tempo que temos é o tempo presente.  
Ele até perguntava com certa frequência: por  
que o presente se chama presente? Dava um  
pouco de tempo e depois respondia: é porque  
é um presente que ganhamos do Criador.  
Quem ganha um objeto de presente tem que  
abrir na mesma hora para poder dar alegria a  
quem o deu. A vida é o presente que o Grande  
Espírito nos dá todos os dias, e viver esse  
presente alegra o coração do nosso Pai  
Primeiro.*

*(Munduruku, 2005)*

## RESUMO

Após mais de quinze anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica, constata-se que esse objetivo ainda não foi plenamente atingido. Nesse contexto, os livros didáticos ofertados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) assumem fundamental importância para contemplar essa demanda, visto que continuam sendo um dos principais suportes pedagógicos de apoio aos docentes. Compreende-se que a forma como a temática indígena é apresentada nessas obras pode auxiliar o trabalho em sala de aula. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de analisar como a presença indígena é representada nas duas obras didáticas de História mais escolhidas pelas escolas do Brasil no PNLD 2024, verificando se permanecem representações distorcidas e errôneas sobre os povos originários, como homogeneização, subalternização e estereotipização. Metodologicamente, realizou-se, em um primeiro momento, uma pesquisa documental sobre as implicações jurídico-pedagógicas da referida lei, o edital do PNLD 2024 e as diretrizes que orientam a habilitação das obras. A segunda etapa, de pesquisa bibliográfica, fundamentou-se em estudos anteriores sobre o livro didático e a abordagem da temática indígena. Por fim, analisou-se em dois livros de História voltados aos anos finais do Ensino Fundamental (pertencentes às editoras FTD e Scipione, historicamente com grandes volumes de contratos junto ao FNDE) se o tema está presente de forma responsável, pautado em princípios de respeito, diversidade, interculturalidade e protagonismo indígena. Os resultados apontam que, embora as obras apresentem avanços, como a adoção da nomenclatura adequada e o reconhecimento da diversidade linguística, os povos originários continuam sendo retratados de forma passiva, vitimizada ou como meros coadjuvantes em eventos históricos centrais. Constatou-se também a permanência do estereótipo silvícola nas imagens, o que restringe o indígena ao ambiente da floresta e ao passado. Conclui-se que ocorre um "cumprimento protocolar" das diretrizes educacionais, marcado pela omissão das violências contemporâneas e dos conflitos fundiários atuais, o que torna a intervenção crítica do professor e a formação continuada indispensáveis para preencher tais lacunas. Como produto educacional decorrente dos resultados obtidos, elaborou-se um guia de apoio aos professores para auxiliar na escolha de obras em futuros editais do PNLD e na abordagem cotidiana das questões que envolvem as populações originárias.

**Palavras-chave:** Lei nº 11.645/2008; temática indígena; formação de professores; livros didáticos.

## ABSTRACT

More than fifteen years after the enactment of Law No. 11.645/2008, which mandates the teaching of Indigenous history and culture in Basic Education, it is evident that this objective has not yet been fully achieved. In this context, the textbooks provided by the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD) assume fundamental importance in meeting this demand, as they remain one of the main pedagogical support tools for teachers. It is understood that the way the Indigenous theme is presented in these works can assist classroom work. Thus, this research aims to analyze how the Indigenous presence is represented in the two History textbooks most chosen by Brazilian schools in the 2024 PNLD, verifying whether distorted and erroneous representations about the original peoples—such as homogenization, subalternization, and stereotyping—still persist. Methodologically, a documentary research was initially conducted on the legal and pedagogical implications of the aforementioned law, the 2024 PNLD public notice, and the guidelines for the qualification of the works. The second stage, consisting of bibliographic research, was based on previous studies regarding textbooks and the approach to the Indigenous theme. Finally, two History textbooks aimed at the final years of Elementary Education (from the publishers FTD and Scipione, which historically hold large contract volumes with the FNDE) were analyzed to determine if the theme is present in a responsible manner, guided by principles of respect, diversity, interculturality, and Indigenous protagonism. The results indicate that, although the works show progress—such as the adoption of adequate nomenclature and the recognition of linguistic diversity—the original peoples continue to be portrayed in a passive or victimized manner, or as mere supporting actors in central historical events. It was also found that the forest-dwelling stereotype persists in the images, restricting Indigenous individuals to the forest environment and to the past. It is concluded that there is a "protocolary compliance" with the educational guidelines, marked by the omission of contemporary violence and current land conflicts, making the teacher's critical intervention and continuing education indispensable to fill these gaps. As an educational product resulting from the findings, a support guide for teachers was developed to assist in the selection of works in future PNLD public notices and in the daily approach to issues involving original populations.

**Keywords:** law 11.645/2008; indigenous themes; teacher education; textbooks

## **INDICADORES DE IMPACTO**

A pesquisa “A Temática Indígena nos Livros Didáticos de História do PNLD 2024-2027 do Ensino Fundamental: Uma Análise das duas Obras Didáticas mais Adotadas pelas Escolas do Brasil” tem como objetivo analisar como a presença indígena é representada nas duas obras didáticas de História mais escolhidas pelas escolas do Brasil através do PNLD 2024 e se permanecem nestes livros representações distorcidas e/ou errôneas com relação aos povos originários, como homogeneização, subalternização e estereotipização. A pesquisa fez uso de dados qualitativos para sustentar que certas visões estereotipadas e distorcidas ainda persistem nos livros didáticos que chegam até os alunos do país. Também confirmou que muitas das reivindicações das populações indígenas com relação à educação ainda não foram contempladas. A proposta da pesquisa tem como alguns de seus objetivos contribuir para que a temática indígena seja de fato inserida nas salas de aula do país, de forma coerente e pautada nos anseios destas populações, orientar os docentes com relação à importância do tema e promover maior visibilidade da Lei nº 11.645/2008. Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), também se enquadra na categoria quatro: Educação de Qualidade.

## **IMPACT INDICATORS**

The research “The Indigenous Theme in History Textbooks of the PNLD 2024-2027 for Elementary Education: An Analysis of the Two Textbooks Most Adopted by Schools in Brazil” aims to analyze how the Indigenous presence is represented in the two History textbooks most chosen by Brazilian schools through the 2024 PNLD, and whether distorted and/or erroneous representations regarding original peoples—such as homogenization, subalternization, and stereotyping—remain in these books. The research made use of qualitative data to sustain that certain stereotyped and distorted views still persist in the textbooks that reach the country's students. It also confirmed that many of the demands from Indigenous populations regarding education have not yet been met. The research proposal has among its objectives to contribute to the effective insertion of the Indigenous theme in the country's classrooms, in a coherent manner and guided by the aspirations of these populations; to guide teachers regarding the importance of the theme; and to promote greater visibility of Law 11.645/2008. In relation to the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN), it also falls under Goal 4: Quality Education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Calendário do Povo Kayabi .....                                         | 67  |
| Figura 2 – Raízes de mandioca, tapioca e mulher Kalapalo.....                      | 68  |
| Figura 3 – Vasos Marajoara.....                                                    | 69  |
| Figura 4 – Rostos indígenas diversos .....                                         | 70  |
| Figura 5 – Troncos linguísticos e diversidade indígena .....                       | 71  |
| Figura 6 – Tarefas indígenas .....                                                 | 71  |
| Figura 7 – Poema e capa de livro de Daniel Munduruku .....                         | 72  |
| Figura 8 – Aldeia Tupi e extração de pau-brasil .....                              | 73  |
| Figura 9 – Mantos Tupinambás .....                                                 | 74  |
| Figura 10 – Pintura em criança Tuyuka.....                                         | 74  |
| Figura 11 – Indígenas extraem pau-brasil .....                                     | 76  |
| Figura 12 – Resistência dos povos Tupis .....                                      | 77  |
| Figura 13 – Conquista dos campos de Guarapuava.....                                | 77  |
| Figura 14 – Indígenas em combate.....                                              | 79  |
| Figura 15 – Escultura feita por indígenas e ilustração de uma missão jesuíta ..... | 80  |
| Figura 16 – Guerra dos Bárbaros.....                                               | 80  |
| Figura 17 – Estátua de Sepé Tiaraju em São Miguel das Missões (RS) .....           | 81  |
| Figura 18 – Menina indígena Guarani Mbya.....                                      | 81  |
| Figura 19 – Gravura de indígenas do norte do Brasil.....                           | 83  |
| Figura 20 – Iracema.....                                                           | 84  |
| Figura 21 – Capa do livro Iracema, de José de Alencar e Indígena do rio Negro..... | 85  |
| Figura 22 – Os Indígenas na República.....                                         | 86  |
| Figura 23 – Indígenas Xavante participam de revezamento com tora de buriti .....   | 87  |
| Figura 24 – Lutas e conquistas indígenas.....                                      | 89  |
| Figura 25 – Crianças Kalapalo ouvindo histórias.....                               | 91  |
| Figura 26 – Povos indígenas do Brasil em 1500 .....                                | 92  |
| Figura 27 – Troncos linguísticos indígenas do Brasil .....                         | 93  |
| Figura 28 – Estátua Marajoara.....                                                 | 93  |
| Figura 29 – Vozes indígenas .....                                                  | 94  |
| Figura 30 – Indígenas Waurá durante o ritual do Quarup, Xingu .....                | 95  |
| Figura 31 – Mulher Ashaninka.....                                                  | 95  |
| Figura 32 – Habitação dos Curutu e petróglifos na Paraíba .....                    | 97  |
| Figura 33 – Organização das aldeias .....                                          | 98  |
| Figura 34 – Ataque de cavalaria Guaicuru .....                                     | 100 |
| Figura 35 – Aldeia de Tapuios .....                                                | 100 |
| Figura 36 – Homem Tupi .....                                                       | 101 |
| Figura 37 – Desembarque de Pedro Álvares Cabral.....                               | 101 |
| Figura 38 – Puris em suas florestas .....                                          | 102 |
| Figura 39 – Canoa Indiana.....                                                     | 103 |
| Figura 40 – 2ª Marcha Nacional de Mulheres Indígenas.....                          | 104 |
| Figura 41 – Indígena Macuxi trabalhando na produção de cerâmica.....               | 104 |
| Figura 42 – Botocudos.....                                                         | 106 |
| Figura 43 – Armas, ornamentos e utensílios .....                                   | 107 |
| Figura 44 – Capa do livro “O Maior Genocídio da História da Humanidade” .....      | 107 |
| Figura 45 – Cortina para ocasião da Coroação de D. Pedro I .....                   | 109 |
| Figura 46 – Chefe Bororo.....                                                      | 109 |
| Figura 47 – Capitão Manoel, chefe dos Coroados.....                                | 111 |
| Figura 48 – Alistamento para a Guerra do Paraguai .....                            | 111 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 49 – Caricatura de Angelo Agostini.....                               | 112 |
| Figura 50 – Polícia reprime manifestação indígena .....                      | 112 |
| Figura 51 – Capa de cartilha contra o racismo .....                          | 113 |
| Figura 52 – Indígenas Botocudos do Espírito Santo .....                      | 114 |
| Figura 53 – Aldeamento Kaingang, 1922.....                                   | 115 |
| Figura 54 – Vargas, os irmãos Villas Bôas e o Parque Nacional do Xingu ..... | 116 |
| Figura 55 – Indígenas do Parque Nacional do Xingu.....                       | 117 |
| Figura 56 – Deputado federal Mário Juruna.....                               | 118 |
| Figura 57 – Cartaz com o rosto do líder Marçal de Souza Guaraní .....        | 119 |
| Figura 58 – Líder indígena Ângelo Kretã.....                                 | 120 |
| Figura 59 – Situação das Terras indígenas em 2021 .....                      | 120 |
| Figura 60 – Educação Indígena .....                                          | 121 |

## LISTA DE SIGLAS

|               |                                                                        |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>ABNT</b>   | Associação Brasileira de Normas Técnicas                               |
| <b>BNCC</b>   | Base Nacional Comum Curricular                                         |
| <b>CAPES</b>  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| <b>CIMI</b>   | Conselho Indigenista Missionário                                       |
| <b>CNE</b>    | Conselho Nacional de Educação                                          |
| <b>CNPq</b>   | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| <b>CNV</b>    | Comissão Nacional da Verdade                                           |
| <b>DCN</b>    | Diretrizes Curriculares Nacionais                                      |
| <b>FNDE</b>   | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                          |
| <b>FUNAI</b>  | Fundação Nacional do Índio (ou dos Povos indígenas)                    |
| <b>IBGE</b>   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| <b>IHGB</b>   | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro                            |
| <b>LDBEN</b>  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação                                                 |
| <b>MPI</b>    | Ministério dos Povos Indígenas                                         |
| <b>PCN</b>    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                      |
| <b>PNLD</b>   | Programa Nacional do Livro e do Material Didático                      |
| <b>SESAI</b>  | Secretaria Especial de Saúde Indígena                                  |
| <b>SPI</b>    | Serviço de Proteção aos Índios                                         |
| <b>SPILTN</b> | Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais |
| <b>UFLA</b>   | Universidade Federal de Lavras                                         |
| <b>UNI</b>    | União das Nações Indígenas                                             |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....                                                                                                  | 15  |
| 1.1 O Futuro Está Em Nossas Origens Ancestrais .....                                                                | 15  |
| 1.2 Por Uma Educação Compromissada com os Povos indígenas.....                                                      | 17  |
| 2 A QUESTÃO INDÍGENA, A LEI nº 11.645/2008 E SUAS RELEVÂNCIAS .....                                                 | 26  |
| 2.1 Evolução da questão indígena e sua relevância.....                                                              | 27  |
| 2.2 Legislação educacional.....                                                                                     | 34  |
| 2.3 A temática indígena na Educação.....                                                                            | 35  |
| 2.4 O Livro Didático sob Ataque.....                                                                                | 40  |
| 2.5 Considerações Específicas Sobre o Cenário Atual.....                                                            | 45  |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....                                                                                 | 52  |
| 3.1 As Obras Analisadas e o PNLD .....                                                                              | 54  |
| 4 ANÁLISE DOS DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA MAIS ESCOLHIDOS<br>ATRAVÉS DO PNLD 2024-2027 .....                  | 58  |
| 4.1 O PNLD 2024-2027 de ensino fundamental: alguns números.....                                                     | 58  |
| 4.2 A BNCC e as habilidades que se relacionam com a temática indígena .....                                         | 60  |
| 4.3 Análise da obra “História Sociedade & Cidadania” .....                                                          | 65  |
| 4.4 Análise da obra “Jovem Sapiens - História” .....                                                                | 89  |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                        | 121 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                   | 133 |
| APÊNDICE A – O PRODUTO EDUCACIONAL – A TEMÁTICA INDÍGENA E OS<br>LIVROS DO PNLD: UM GUIA DE APOIO AOS DOCENTES..... | 140 |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar como a temática indígena, de ensino obrigatório na educação básica desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 9.394/1996, acrescentando o “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e dos “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos” (Brasil, 2008, art. 26-A), se apresenta nas duas obras didáticas de História mais escolhidas pelas escolas do país. A seleção ocorreu por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático no edital 01/2022 de março do mesmo ano (PNLD 2024-2027), destinado a atender aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, tendo as escolas recebido esses livros didáticos entre o fim de 2023 e início de 2024.

Entendemos que é importante compreender os avanços e retrocessos da temática indígena na educação nos últimos anos e é relevante que busquemos perceber a forma como ela está sendo apresentada nos LDs<sup>1</sup> que estão sendo utilizados pelos estudantes da educação básica. Estes LDs podem colaborar em questões essenciais para o ensino desta temática, como o papel protagonista dos povos originários, sua diversidade e sua representatividade. A inserção da temática indígena nestes livros pode também evidenciar as constantes ameaças a que os povos indígenas são submetidos, desde o início do processo histórico de ocupação europeia do território que hoje compreende o Brasil, bem como as ameaças que, ainda hoje, colocam em risco seus direitos já adquiridos juridicamente, suas culturas, línguas e existências.

### 1.1 O Futuro Está Em Nossas Origens Ancestrais

Abordar as questões indígenas e resgatar a potência dos conhecimentos ancestrais é urgente para que possamos contribuir para a formação de uma postura em nosso país de “se olhar no espelho e se reconhecer”.

Leciono História na educação básica há mais de 20 anos em escolas públicas e entendo que qualquer pessoa que decida conhecer e se aprofundar sobre os eventos históricos de nosso país será levada a refletir sobre o quanto nossa construção como sociedade e nação foi injusta com uma grande quantidade de grupos: indígenas, negros escravizados, pobres, mulheres e muitos outros que tiveram suas vozes silenciadas.

---

<sup>1</sup> A partir deste momento, neste texto, passaremos a utilizar a sigla LD para nos referirmos ao termo livro didático e LDs para livros didáticos.

Essa análise histórico-social me faz pensar também que todos aqueles que reconhecem os obstáculos sociais que enfrentam e também os privilégios que possuem, devem adotar uma postura de enfrentamento contra todas as injustiças e contra todas as estruturas que foram erguidas para proteger os extensos e profundos benefícios de um grupo restrito. Um grupo que sempre explorou a grande maioria da população e que ainda hoje cede apenas migalhas de sua riqueza e de seu poder e que continua criando divisões sociais que lhe interessam para que possa se manter dominante.

Ao escolher tratar das questões indígenas em minha pesquisa, atendo a um chamado histórico-social inerente à minha profissão, uma vez que em minhas aulas, busco levar meus alunos a compreender as estruturas que marginalizam grande parte da nossa sociedade. O objetivo é que analisem criticamente todas as injustiças praticadas contra os povos originários, como o genocídio colonial, pelas armas ou doenças. Trata-se da montagem de um modelo que objetivava eliminar suas individualidades, forçar sua inserção em uma sociedade que os despojou de segurança e que usurpou suas terras, vidas e almas. Tal sistema os colocava em cativeiro físico e psicológico através da exploração do trabalho e do poder religioso aliado ao econômico.

Ao pesquisar os temas que envolvem as populações indígenas e a educação atendo a um chamado pessoal. Tenho muito orgulho dos pais e avós que o Criador me deu. Eu, sendo uma pessoa de origem multiétnica, consegui com a ajuda da História reconhecer que muitas de minhas origens foram intencionalmente apagadas. Se uma parte desta ascendência minha eu consiga traçar até o território de Portugal medieval, as minhas origens ameríndias e africanas, assim como as de milhões de brasileiros com ascendências similares, passaram por um processo intencional de apagamento. Pesquisar sobre estas ancestralidades é um projeto para um futuro próximo.

Por esses ancestrais, os quais eu cada vez mais quero buscar e (re)conhecer, eu escrevo e penso este trabalho. Pela minha trisavó, Tia Paula, negra. Pelo meu trisavô Teófilo, indígena, busco me conectar a eles para que minhas origens possam encontrar aquilo que foi tomado, não só de mim, mas da grande maioria da população brasileira.

Refiro-me a gente que, como eu, tem uma origem multiétnica e que reconhece o violento processo histórico marcado por violências, explorações, Epistemicídios (Santos, 2018) e forte etnocentrismo. Gente que deseja buscar suas raízes e compreende a necessidade de se reconhecer e de celebrar todas as nossas ancestralidades para que, individualmente e como sociedade, estejamos mais completos.

É meu desejo que todos possamos encontrar nossas raízes, cuidar daquelas que estejam maltratadas e que depois de todas encontradas e curadas, possamos crescer alto e forte como uma grande árvore centenária.

## **1.2 Por Uma Educação Compromissada com os Povos indígenas**

A construção de uma educação não indígena que tenha responsabilidade pelas diversidades, culturas e autonomia dos povos originários, que seja alinhada com suas ações históricas e que aponte toda a violência e injustiças de que historicamente foram vítimas, faz parte de um grande conjunto de diversas demandas que há muito tempo são reivindicadas pelos povos indígenas. Apontamos aqui que estes povos conquistaram importantes vitórias com a inclusão dos artigos constitucionais presentes na Carta Magna de 1988, evento crucial e vitorioso em suas longas trajetórias de lutas e, no campo educacional, com a aprovação da Lei nº 11.645/2008.

Ademais, entendemos que é necessário e urgente averiguar se as ameaças atuais que estas populações estão enfrentando em todo o Brasil são abordadas nesses LDs aos quais os educandos das escolas públicas do país têm acesso. Assim como é necessário averiguar se nesses LDs a legislação, que tem por finalidade a luta contra a homogeneização dos povos originários, o apagamento de suas muitas histórias, culturas e saberes e suas contribuições para a formação histórico-cultural do Brasil está sendo cumprida, se está recebendo o destaque apropriado e se estas representações das populações originárias atendem a uma visão livre de estereótipos e de visões distorcidas e preconceituosas.

Em termos de relevância jurídica e histórica é possível afirmar que os artigos que tratam dos direitos indígenas incluídos na Carta Magna de 1988 e que estabelecem o compromisso do Estado brasileiro com estes povos e seus territórios, suas línguas e suas culturas – de forma pertinente, mas atrasada de acordo com o longo período anterior de demandas e lutas dessas populações originárias – podem ser considerados um dos grandes triunfos dos povos indígenas no período mais recente da História do Brasil<sup>2</sup>. Entre os importantes artigos da Constituição

---

<sup>2</sup>Evento de grande impacto para estes povos recentemente e que se relaciona com as conquistas inseridas na Constituição de 1988 é a polêmica questão do Marco Temporal, que se arrasta por meandros jurídicos e interesses políticos, pondo em risco os direitos de muitos povos indígenas sobre suas terras tradicionais como determina a Constituição de 1988 e como foi confirmado pelo Supremo Tribunal Federal em 2023. Toda a mobilização dos grupos político-econômicos para impor a famigerada tese de que só teria direito à posse de territórios tradicionais os povos indígenas que estivessem neles na data da promulgação da Constituição de 1988, comprova que a luta pelos direitos indígenas não se

Federal de 1988 com relação aos povos indígenas e que aqui nos interessam, destacamos o artigo 210 que em seu parágrafo 2º garante “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210, § 2º). Este artigo assegura pela primeira vez uma educação indígena que reconhece suas línguas originárias e que reconhece os modos de ensino particulares de cada povo, rompendo com a rígida educação não indígena e respeitando seus saberes e sua ancestralidade.

Mais adiante no texto constitucional de 1988 o artigo 231 vai trazer outras garantias jurídicas aos povos indígenas, como a garantia sobre sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, art. 231). Aqui gostaríamos de apontar, como já dissemos, a enorme importância destes artigos inseridos na Carta Magna do país, embora não possamos deixar de notar sua grande generalização e o pequeno espaço destinado aos povos indígenas em uma Constituição reconhecidamente extensa, abrangente e minuciosa.

Mas, podemos afirmar que outra importante legislação surge anos depois, quando foi sancionada a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da História e cultura indígena no ensino fundamental e médio e que tem o mérito de ser um grande avanço com relação às reivindicações dos povos originários pelo respeito às suas diversidades, línguas e costumes. Essa nova conquista, agora relacionada a uma educação não indígena que os respeite e que os reconheça como agentes históricos e culturais protagonistas, é uma antiga reivindicação dos povos indígenas no campo educacional. Assim, a construção de uma educação para não indígenas onde os povos originários sejam representados sem os estereótipos surgidos desde o início do processo de ocupação colonial do atual Brasil, – selvagens ou inocentes, bárbaros ou puros – e que rompa com a visão de vítimas indefesas ou de povos irreversivelmente destinados ao desaparecimento, pode contribuir para a formação de uma sociedade que reconheça as atuais necessidades e a rica presença destes povos, tanto no passado quanto na atualidade.

Os povos originários há muito têm reivindicado seus direitos e têm lutado para que suas visões e seus pontos de vista, sobre o que lhes compete, sejam representados e ensinados coerentemente na educação não indígena. Especificamente no campo educacional, exige-se que docentes e demais profissionais da educação compreendam as demandas indígenas e as insiram em suas práticas cotidianas. Também é importante que estes docentes compreendam as ameaças aos direitos e ameaças que essas populações ainda hoje precisam enfrentar. Além disso,

---

limita à conquista de novos direitos, mas tem sido cada vez mais importante também a defesa daqueles direitos que já foram conquistados.

reivindicam escolas que tenham compromisso com nossa formação multiétnica e multicultural, compromissadas com a interculturalidade e, evidentemente também, com a questão indígena. Reafirmando o que já dissemos, se a Carta Magna de 1988 já pode ser considerada um grande avanço em uma certa lista de conquistas obtidas por estes povos após suas lutas, a Lei nº 11.645/08 tem a relevância de pela primeira vez tornar o ensino da cultura e História indígenas obrigatórios nas escolas regulares de educação básica e, inegavelmente, ela foi uma importante conquista que deve sim ser celebrada, mas é pertinente também que busquemos acompanhar como ela está sendo desenvolvida nas escolas e nos LDs e que também possamos apontar os fatores que podem estar prejudicando a sua real e eficaz implementação.

A Lei nº 11.645/2008 busca promover o conhecimento e o respeito sobre os indígenas do Brasil, em um ambiente que muito pode contribuir para a formação de uma geração de cidadãos que reconheçam os processos históricos que afetaram os povos originários, o papel protagonista destes na formação histórico-cultural do país e suas atuais condições, ameaças e reivindicações. Promover nos educandos um posicionamento positivo com relação a uma emergente interculturalidade, já que, ao buscar trazer para o cotidiano escolar as questões dos muitos povos originários do Brasil, estamos seguindo o que defende Candau (2016) com relação à construção de uma interculturalidade crítica, fornecendo alicerces para o reconhecimento de nossas múltiplas origens e para a compreensão de que culturas são vivas, fluidas e marcadas por dinâmicas de poder.

Tendo em vista que a Lei nº 11.645/2008 surge para que a História e a cultura dos povos indígenas, a temática indígena, fossem incluídas no currículo escolar, é pertinente avaliar o real impacto destas medidas nos livros didáticos que atualmente têm sido distribuídos para as escolas públicas, os seus avanços, permanências e limitações.

A aplicação da lei pode criar nos educandos uma visão mais liberta do etnocentrismo que marcou nossa formação histórico-social, dificultou nossa compreensão do legado dos povos originários e obscureceu as agressões, explorações e ameaças que sofreram e sofrem hoje ainda essas populações, mais especificamente dos povos indígenas do Brasil, que são o foco de nossa pesquisa, mas também de toda Abya Yala<sup>3</sup> termo do povo Kuna, habitantes do norte da Colômbia, e que significa "terra madura", "terra viva" ou "terra que floresce". Este termo passou

---

<sup>3</sup> Optamos por utilizar este termo em diversos momentos desta pesquisa para nos referirmos ao continente americano. É de nossa opinião que a sua utilização corrobora com o desenvolvimento de uma percepção de que estas terras já eram há muito tempo ocupadas por milhões de pessoas e que o nome América deriva de uma condição histórica e colonial. Destacamos, porém, que este não é o termo utilizado pelos LDs, que foram objeto de nossa análise, para se referir à América.

a ser utilizado politicamente para se referir ao continente americano com o objetivo de referenciar a unidade dos povos indígenas do continente e, com esse objetivo, foi inserido no documento “*Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*” (Del Popolo, 2017), publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

Entendemos que a educação é, já há algum tempo, um dos mais disputados campos de batalha e de disputa pelo controle e domínio do discurso, sendo uma das principais frentes de ação daqueles que desejam impor ou modificar visões, conceitos e eventos. Assim foi com a educação brasileira, que durante muito tempo atendeu ao interesse de promover uma visão onde as populações indígenas eram atrasadas (Silva; Grupioni, 1995) e que seriam inevitavelmente integradas (Kayapó; Brito, 2014) e assimiladas, logo atingindo o grau de civilização e socialização dos não indígenas. Uma visão evolutiva e assimilacionista que promoveu durante muito tempo a ideia de inevitabilidade do desaparecimento deste grupo populacional brasileiro. Visão que inclusive atende a interesses econômicos, como a posse de terras que tradicionalmente pertencem a povos indígenas.

O princípio dos direitos indígenas às suas terras, embora sistematicamente desrespeitado, está na lei desde pelo menos a Carta Régia de 30 de julho 1609. O Alvará de 1º de abril de 1680 afirma que os índios são "primários e naturais senhores" de suas terras, e que nenhum outro título, nem sequer a concessão de sesmarias, poderá valer nas terras indígenas. É verdade que as terras interessavam, na Colônia, muito menos que o trabalho indígena. Mas até quando se inverte o foco desse interesse, em meados do século XIX, e que menos do que escravos, se querem títulos sobre terras, ainda assim se respeita o princípio. Para burlá-lo, inaugura-se um expediente utilizado até hoje: nega-se sua identidade aos índios. E se não há índios, tampouco há direitos (Cunha, 1994, p. 127).

Em sua obra “Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos”, Gersem Baniwa (2019) expõe os avanços e retrocessos da educação indígena e, tratando sobre o período que abrange as décadas de 1960 e 1980, justamente o período em que se insere a ditadura civil-militar brasileira, o autor nos apresenta uma forte imagem das teorias assimilacionistas e do pensamento de que o “ser indígena” seria uma condição transitória para o Estado, além de apontar o papel da escola nesta função de contribuir para a transição dos indígenas para a “sociedade brasileira”:

Nesse período, as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas seguiram essa tendência de considerar a transitoriedade da existência e presença dos povos indígenas no plano histórico do Brasil. Os

planos político-pedagógicos e metodológicos tratavam de acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identidades étnicas e preparar os sobreviventes para uma nova vida, em que seriam apenas brasileiros comuns junto aos segmentos sociais empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjugados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro. Apenas súditos obedientes, ordeiros, genéricos e subalternizados (Baniwa, 2019, p. 33).

Os povos indígenas do Brasil direcionaram suas lutas e reivindicações, de forma protagonista sempre e em diversas áreas, buscando ver atendidas as suas necessidades e seus direitos. Isso não foi diferente com a luta que foi encampada por uma educação sobre e para os povos indígenas.

Foi somente há poucas décadas que houve uma expansão da educação para as camadas sociais mais pobres, socialmente e regionalmente marginalizadas, especialmente em países em desenvolvimento como o nosso, e por isso não é de se admirar que ela, a educação, fosse por muito tempo elitizada. Falamos aqui de uma educação não indígena e excludente que era voltada para a formação dos filhos das camadas mais abastadas e para a formação dos novos dirigentes, burocratas e membros das profissões tidas como de mais alto valor social, como nos aponta a análise de Saviani (2013). Uma educação que foi também utilizada por Estados Nacionais a partir do século XIX para a construção de uma identidade nacional.

Essa educação não indígena ainda se apresenta como um campo marcado por disputas entre progressistas e reacionários e sobre os valores e conceitos que nela estarão presentes e serão oferecidos aos educandos (Frigotto, 2017). Além da disputa sobre o que estará e o que não estará presente nesta educação não indígena, se pode destacar também as questões que se referem ao acesso dos mais pobres a uma educação de qualidade e as desigualdades do que se oferta nesta educação dualista, uma rica de conhecimento para os mais abastados e outra assistencialista para os mais pobres, como nos alerta Libâneo (2012).

Diante de tudo isto, confirmamos a grande importância da escola em termos pedagógicos e estratégicos e também na fundamental ação de apresentação de conceitos e valores relativos à diversidade, direitos, múltiplas origens etnicossociais, diferentes culturas e saberes e no respeito pelos povos indígenas e na incorporação e aplicação por parte do alunado destes valores e conceitos. Acrescentamos também que nas escolas os LDs têm certamente um papel importante para contribuir com a efetiva implementação da temática indígena nas salas de aula, afinal, após mais de quinze anos da referida lei, ainda não temos um horizonte claro para podermos afirmar que aquilo que se objetivava com a lei e tudo o que se imaginou que

deveria ser levado às escolas quando da promulgação da Lei nº 11.645/2008 tenha se concretizado.

É fundamental avaliar se as alterações foram muitas e adequadas naquele que é um dos mais importantes suportes pedagógicos nas escolas, que é o LD, já que o papel da escola é profundamente importante para que se possa, de modo construtivo e instigante, desenvolver esses temas que são tão caros, principalmente para os povos indígenas, mas também de modo geral, para toda a sociedade brasileira.

É importante afirmar que o fato de a Lei nº 11.645/2008 ser uma lei que trata de uma diretriz educacional inserida na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), já é por si só motivo de ter sua efetivação considerada como ação indispensável, indiscutível e imperativa para todos os profissionais da educação básica. Porém, permanece ainda a sensação de que há docentes que têm um conhecimento superficial da existência desta lei (Russo; Paladino, 2016; Silva; Schneider, 2018) e, aparentemente, o poder público ainda não criou medidas eficazes sobre esta questão, especialmente para aqueles em formação ou recém-formados. Como exemplo, citamos que não existe a obrigação por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) de fornecer aos futuros professores em seus cursos de licenciatura e de pedagogia uma disciplina que trate das relações étnico-raciais, o que abordaria necessariamente a Lei nº 11.645/2008.

Embora a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, torne obrigatório tratar das relações étnico-raciais e da História e cultura indígenas, em muitos casos o tema é “diluído” de forma transversal em outras disciplinas ou é ofertado como disciplina eletiva, como aponta a pesquisa de Silva, Amorim e Pizzi (2021) no curso de pedagogia de uma universidade pública federal de Alagoas e que em suas conclusões afirmam que esta ausência da temática indígena na formação dos futuros professores precisa ser revista, uma vez que:

a formação humana transformadora exige posicionamentos de educadores e educadoras. A discussão, sobre o que ensinar, como ensinar e o que ensinar, está sendo invisibilizada e é fundamental em relação ao debate curricular. Portanto, educandos e educandas que estão na Educação Básica dependem desses docentes que estão na universidade e irão formar as novas gerações (Silva; Amorim; Pizzi, 2021, p. 1103).

Continuando nossa análise, a Lei nº 11.645/2008 trata da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras no ensino básico (Brasil, 2008), mas

não no ensino superior. Assim, não ter sido incluído na citada lei seu ensino obrigatório nas formações de pedagogia e nas licenciaturas, especialmente naquelas que formarão os professores que de acordo com a 11.645/2008 devem preferencialmente tratar dessas temáticas, perde-se uma grande possibilidade de impulsionar a formação de profissionais mais preparados para essa tarefa – devemos obviamente considerar aqui que, instituições de ensino superior preocupadas com a formação dos futuros docentes, inseriram o ensino desta temática em suas grades curriculares, preenchendo o vácuo de orientação da lei supracitada.

Enfim, o “como fazer” ainda gera grandes incertezas e isso nos leva a imaginar os desafios e obstáculos que podem ainda estar dificultando a plena efetivação da temática indígena na escola.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada se torna uma necessidade mais que fundamental para que os docentes possam encontrar conhecimento e apoio pedagógico para trabalhar estes temas em sala de aula. Partindo dessa nossa observação, acreditamos que a formação inicial e a continuada se relacionam diretamente com as obras didáticas que são utilizadas por todos os professores da educação básica, em especial aquelas disciplinas citadas pela Lei nº 11.645/2008, que são de História, Educação Artística e Literatura, uma vez que entendemos que a escolha dos livros didáticos por profissionais com os necessários conhecimentos sobre as questões indígenas, têm maior capacidade para escolher LDs que melhor irão atender aos objetivos da referida lei.

Foi nosso interesse nesta pesquisa compreender como a imagem dos indígenas é apresentada nos LDs de História do ensino fundamental de anos finais que a maioria das escolas públicas do país está utilizando. Mais à frente mostraremos dados que comprovam essa afirmação sobre a presença majoritária destas duas coleções de História nas escolas públicas de ensino fundamental do país.

Esses dois LDs foram selecionados em um guia do PNLD que continha as obras aprovadas pelo edital 01/2022 (de março de 2022) e que, após a escolha nas escolas, chegaram às salas de aula do país em 2024.

Para atingir o objetivo de nossa pesquisa, buscamos compreender se as apresentações textuais e visuais dos povos indígenas ainda estão vinculadas àquela de um indígena genuíno, habitante incorrupto de nossas florestas e vivendo da mesma forma que há 500 anos. Se a ação desses povos diante dos eventos históricos do nosso país foi representada de forma protagonista – ou se foram representados apenas como observadores indefesos –, observar em quais momentos históricos a presença e a perspectiva dos indígenas aparece nestas obras didáticas e se é uma presença histórica constante ou esporádica – que simplesmente desaparece em

determinados momentos e surge em outros, o que pode levar à transmissão da falsa noção de que estejam afastados dos momentos mais importantes de nossa formação histórica, econômica e social.

Além disso, queremos saber se ainda há, como algumas pesquisas já mostraram, LDs que ainda trazem uma visão evolucionista (Gobbi, 2006), que coloca os indígenas como atrasados tecnologicamente, tanto nos textos como nas imagens. Essa situação pode permitir que se crie, no entendimento do educando, uma perspectiva dualista com relação aos povos indígenas: assimilacionista/evolucionista, levada a cabo pela ação tutora do Estado, por ações “missionárias” religiosas ou pela própria dinâmica da economia e sociedade capitalistas da sociedade não indígena, onde a identidade indígena seria algo transitório e superável; ou na ideia de uma manutenção intacta de seu *modus vivendi*, com a construção de uma ideia de que, se o indígena não viver daquela forma “romântica e selvagem” nas matas mais fechadas e nos mais distantes recônditos do país, não pode ser visto como um indígena “de verdade”, pensamento com bases na imagem construída de um indígena que emerge com o Romantismo do século XIX no Brasil e com a construção de uma identidade brasileira pelo Estado Imperial, onde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a ação dos artistas do Romantismo brasileiro se incumbiram de criar a figura do bom indígena, símbolo da nacionalidade brasileira.

Imaginamos que a visão de um “índio genérico”<sup>4</sup> homogêneo e com suas particularidades perdidas (Ribeiro, 1995) possa marcar o imaginário de muitos professores e, por conseguinte, afetar também suas práticas profissionais como educadores. Inevitavelmente a efetiva e profícua aplicação da Lei nº 11.645/2008 passa pela ação do professor em sala de aula e essa ação pedagógica está intrinsecamente associada à sua visão sobre os povos originários do Brasil e da Abya Yala, da forma como os enxerga e como interpreta as suas condições atuais.

Ao buscarmos compreender como a temática indígena está presente nos livros didáticos de ensino fundamental, que foram para as salas de aula através do último PNLD, estamos tratando sobre as representações, culturas e os direitos de um grupo diverso que historicamente foi marginalizado e subalternizado, que teve sua existência ameaçada em diversos momentos, sendo vítimas de tentativas tanto de genocídios quanto de Epistemicídios (Santos, 2018). Trazer

---

<sup>4</sup> O conceito de “índio genérico”, formulado por Darcy Ribeiro, refere-se ao processo de neutralização das especificidades étnicas, linguísticas e culturais de diferentes povos originários. Essa categoria é uma construção do olhar colonizador e do Estado que, ao ignorar as distinções entre as etnias, reduz a multiplicidade indígena a uma figura única e indiferenciada, “genérica”, facilitando a sua integração forçada à sociedade nacional.

para o cotidiano escolar as questões dos muitos povos originários do Brasil é estar em consonância com o que defende Candau (2016) com relação a uma interculturalidade crítica, pois estaremos fornecendo alicerces para o reconhecimento de nossas múltiplas culturas e inserindo a noção de que culturas são vivas, fluidas e marcadas por dinâmicas de poder.

Além disso, a emergência dos direitos humanos na educação nos últimos anos, através de legislações e políticas públicas (Gatti *et al.*, 2019) – apesar das ameaças de regresso que constantemente nossa política e sociedade enfrentam – indicam não somente a sua urgência como também pode indicar uma seara fértil para que a temática indígena seja implantada, não somente na educação básica, mas também nas formações docentes.

Passados mais de 15 anos desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da temática indígena nas escolas públicas e privadas do país, ainda se faz necessário compreender se esta determinação legislativa, inserida na Lei nº 9394/1996, está sendo cumprida a contento e, se os LDs habilitados pelo PNLD, *corpus* desta pesquisa, estão de acordo com o respeito à diversidade de culturas indígenas, se estes oferecem o necessário destaque para os direitos dos povos originários, seus territórios, línguas, culturas e Histórias, suas lutas e resistências e qual é a imagem dos povos indígenas, do território brasileiro principalmente, que os dois LDs mais selecionados<sup>5</sup> pelas escolas no PNLD 2024 estão construindo em seus textos, atividades e imagens. Destacamos que a primeira vez que a Lei nº 11.645/2008 foi citada em um edital do PNLD foi em 2009, no PNLD 2012 do ensino médio, mas editais anteriores já citavam a necessidade de se tratar a temática indígena.

Assim, destaca-se que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a presença indígena é representada nas duas obras didáticas de História mais escolhidas pelas escolas do Brasil através do PNLD 2024 e se permanecem nestes livros representações distorcidas e/ou errôneas com relação aos povos originários, como homogeneização, subalternização e estereotipização. Nossa hipótese é que esses LDs ainda mantêm a imagem estereotipada do indígena como um habitante isolado da floresta, presente apenas em determinados períodos históricos, e ausente em outros momentos cruciais da História do Brasil.

Além disso, é interesse desta pesquisa verificar se os livros ainda perpetuam a visão de viés evolucionista que por muito tempo esteve presente na maioria dos LDs de História do Brasil, transmitindo o conceito de que os indígenas seriam tecnologicamente inferiores e em

---

<sup>5</sup> Mais adiante neste texto iremos apontar as ações que realizamos e os números que obtivemos para podermos afirmar que os dois LDs que estamos analisando foram os mais escolhidos pelas escolas públicas de ensino fundamental dos anos finais de todo o Brasil.

processo de evolução tecnológica e, se ainda apresentam uma dicotomia que de certo modo sempre esteve presente no imaginário do conquistador/colonizador europeu: selvagem/civilizado, brávia/aldeado, bárbaro/domesticado, tupi/tapuia, onde adotar os hábitos, culturas e crenças europeias significaria superar a “barbárie”. Essa polarização alimenta e reforça outra profunda contradição com relação ao que se imagina dos povos originários atualmente, a ideia de que os indígenas devem ser assimilados pela sociedade não indígena ou preservados em um estado de pureza original, o que podemos afirmar que corresponde a uma visão romântica e idealizada dos povos indígenas – que é também errônea, mas ainda muito presente no imaginário popular.

Finalizando, a forma como as representações dos indígenas está presente nas duas obras didáticas de História mais escolhidas no PNLD 2024 tem fundamental relevância, uma vez que é inegável o potencial de contribuição que estas obras possuem para que a temática indígena obtenha sucesso para além da conquista jurídica da aprovação da Lei nº 11.645/2008.

E mais, repetindo o que já dissemos neste texto, o eficiente ensino da temática indígena passa por docentes preparados e que contem com eficientes suportes pedagógicos que os auxiliem e que possam contribuir para que estes docentes compreendam sua importância nesse processo. Acreditamos que isso seja condição *sine qua non*, já que eles são os profissionais capacitados para essa tarefa e, sobre essa atuação dos professores, concordamos com Shulman (2014), que ao citar as sete categorias que podem ser apontadas como a base do conhecimento do professor, destaca que o conhecimento pedagógico de conteúdo é um dos mais importantes nesse perfil almejado de docente, pois para ele o conhecimento específico é importante, “mas enfatiza que o professor precisa ‘pedagogizar’ esse conteúdo específico de modo a fazer com que seus alunos consigam entendê-lo” (Fernandez, 2015, p. 505). É a atuação profissional dos docentes, seus conhecimentos específicos e pedagógicos que podem permitir o sucesso desta temática nas salas de aula e, quando esses docentes têm à sua disposição livros didáticos responsáveis e em consonância com a emergência e a urgência que a temática indígena exige no momento atual, esta se torna uma tarefa cujos resultados serão, muito provavelmente, mais enraizados e fecundos.

## **2 A QUESTÃO INDÍGENA, A LEI nº 11.645/2008 E SUAS RELEVÂNCIAS**

A temática indígena tem grande urgência de ser abordada corretamente nas salas de aula do país. Por exemplo, percebemos esta necessidade quando consideramos os reveses sofridos

pelas populações originárias com a ascensão política de grupos e setores declaradamente contrários aos direitos das populações originárias e quando assistimos às diversas agressões das quais as populações indígenas têm sido vítimas recentemente. Especialmente no momento atual, quando vemos a grande ameaça jurídica aos povos indígenas por meio do insistente esforço de setores político-econômicos reacionários, que têm se mobilizado para descaracterizar o direito indígena à posse de seus territórios. Esse direito é reconhecido pela Constituição de 1988 e confirmado por decisão do Supremo Tribunal Federal, mas sofre, por parte desses grupos, graves ameaças com a tentativa de inserir a esdrúxula tese do chamado Marco Temporal, ou seja, a defesa de que somente os indígenas que ocupavam as terras até a data da promulgação da Constituição de 1988 têm direitos sobre estes territórios. Trata-se de uma grave ameaça a um dos principais direitos conquistados pelos povos indígenas a duras penas, com a inclusão dos artigos da Constituição de 1988 que tratam das populações originárias e de seus territórios, línguas, culturas e educação.

A seguir tentaremos expor alguns pontos que consideramos importantes sobre a questão indígena na História e na sociedade brasileira, na legislação educacional e também apontar as suas lutas e seu protagonismo para a conquista de direitos, muitos deles sendo uma reparação histórica pelas graves injustiças às quais foram expostos.

## **2.1 Evolução da questão indígena e sua relevância**

Nossa formação como país, esse gigantesco território que hoje chamamos de Brasil, com milhões de pessoas, que em sua maioria, falam a mesma língua e compartilham uma mesma noção de brasilidade, que é pensado, administrado e governado nos moldes do que foi concebido pelo ideário moderno-burguês europeu do que ficou conhecido por definição como Estado Nacional. Esse cenário histórico ainda suscita grandes debates entre muitos intelectuais; as discussões sobre nossas raízes históricas e sobre os eventos que nos trouxeram até o ponto onde estamos, aliadas às condições sociais e econômicas, talvez sejam os fatores que mais tenham criado visões antagônicas e conflitantes sobre o desenvolvimento do país. Destacamos as questões que envolvem as populações indígenas, uma vez que a forma como estes povos são retratados nos LDs de História do ensino fundamental é o ponto fulcral nesta pesquisa.

Já desde o chamado período colonial foi comum a imagem dualista construída pelos conquistadores/catequizadores sobre os indígenas: ou puros e inocentes ou demoníacos e selvagens, visões surgidas da ação dos colonizadores interessados na exploração econômica e da ação catequizadora de ordens religiosas católicas e, com certas mudanças, mas comumente

ignorando o protagonismo indígena, as abordagens históricas também continuaram a reproduzir essa visão dicotômica e subalternizante dos povos indígenas, assim como aponta a pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida:

As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles. Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores. A mensagem subjacente em narrativas como essas, nas quais um grupo, na condição de herói ou de vilão, vencia, dominava e anulava o outro enquanto agente social, parece bem clara na afirmação da superioridade de uns sobre os outros (Almeida, 2017, p. 19-20).

No século XIX, a formação e consolidação do Estado imperial brasileiro contou com esforços para a afirmação de uma identidade nacional, como a criação em 1838 do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB (Almeida, 2012), suas pesquisas e sua produção intelectual, por exemplo, foi constituída a partir de uma formação quase mítica e sagrada, que contava com a colaboração de três grandes povos, cada qual dando sua contribuição, valorizada de forma desigual, para a nova e gigante nação que despontava no Novo Mundo e, nesse contexto, a figura de um indígena idealizado e “romantizado” adquire forma com a ajuda de romances e obras daquele período (Bettencourt, 1994). Nesta imagem construída, este indígena tinha valores como coragem, honra e abnegação material e, em momento algum, era um obstáculo à ação colonizadora e conquistadora luso-brasileira. Mas, de uma forma ou de outra, esse “herói nacional” estaria inevitavelmente em seu fim próximo e a assimilação à cultura não indígena era algo benéfico e modernizante. Esse tipo de visão vigorou durante muito tempo no ensino escolar básico e contava com apoio dos governos já desde o século XIX e no transcorrer do século XX.

O século XX foi marcado por bruscas e importantes mudanças. O novo regime republicano vai buscar ações para lidar com “a questão indígena” e, nesse contexto, surge em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), a partir de 1918 apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Dessa forma, o Estado assume posição mais contundente quanto a tutela do povos indígenas e, apesar da retórica quanto à sua proteção e o respeito às suas culturas e terras, o que

se viu foi o deslocamento forçado de alguns destes povos, o uso econômico de suas terras, o ensino de profissões ligadas ao modelo econômico não indígena e a destruição de muitos saberes, estruturas sociais e cosmovisões. Ação que atendia a um projeto de assimilação por parte do Governo. O Estado se apresenta como tutor e garantidor dos direitos dos povos originários, ignorando a autorrepresentação e o protagonismo das diversas populações indígenas do Brasil. Aqui nos amparamos em Baniwa (2019) que, sobre essa ação, estatal o pesquisador afirma que:

[...] os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados (Baniwa, 2019, p. 33).

Instituído durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1943, através do Decreto nº 5.540 (Brasil, 1943) do mesmo ano, em 19 de abril passou a ser celebrado o Dia do Índio – desde 2022 chamado de Dia dos Povos indígenas. Data escolhida em razão do Primeiro Congresso Indigenista Americano realizado no México em 1940 e que teve a participação brasileira liderada pelo Marechal Cândido Rondon. As populações indígenas neste período ainda eram vistas de forma muito semelhante à visão romântica surgida durante o período Imperial, mas atendendo agora ao projeto nacionalista de Vargas da “Marcha para o Oeste”, que lidou com a questão indígena ainda de modo marcado pela postura assimilacionista e com a construção da figura do indígena como o “guardião da floresta”.

Na segunda metade do século XX, acompanhando o contexto sociopolítico internacional, viu-se o crescimento dos movimentos indígenas e de outros grupos em busca de seus direitos, da posse de suas terras, de uma revisão histórico-social de seu passado e também de seu papel no mundo atual. Outros agentes também passaram a colaborar com as ações destes grupos indígenas, como por exemplo a Igreja Católica, que na Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968), ocorrida na Colômbia, optou por estabelecer um novo diálogo com os povos indígenas e de apoio às suas lutas (Bicalho, 2010 apud Fanelli, 2018).

Ganham destaque também as orientações da Organização Internacional do Trabalho, que em suas Convenções 107 e 169, tratam das populações indígenas. Embora a primeira Convenção (1957) buscasse a integração das populações indígenas, ela não tratava de suas especificidades e do respeito a essas singularidades, o que foi corrigido pela segunda (1989).

No Brasil e em Abya Yala, a década de 1970 é o momento do fortalecimento dos movimentos indígenas que buscam se organizar para a garantia de suas reivindicações. A

predominante ação de assimilação dos povos indígenas à cultura não indígena passa a ser questionada por esses movimentos, que passam a buscar sua substituição pelo direito à sua autodeterminação e pelo direito à terra (Fanelli, 2018). Encontros, reuniões e simpósios marcam o ritmo destas movimentações, que contam com o apoio de antropólogos, historiadores e novamente com o apoio de setores progressistas da Igreja Católica, como exemplo, citamos a criação do CIMI, Conselho Indigenista Missionário, em 1972. O CIMI, até os dias atuais, é muito engajado e se coloca como um importante aliado na luta em defesa dos povos indígenas com sua ação marcada pela colaboração com as populações indígenas na luta pelo seu direito às singularidades culturais, pelo fortalecimento de suas autonomias, na luta contra a integração forçada junto à sociedade não indígena, a favor do direito à posse da terra por povos originários e promovendo ampla denúncia das violências e agressões cometidas contra essas populações em todo o Brasil.

O período que compreende a Ditadura Civil-Militar teve a censura à informação como regra e se utilizou de grandes e caras obras, do forte aparato propagandístico e da educação como meios para difundir no cidadão comum um sentimento ufanista de que o desenvolvimento e o crescimento econômico haviam chegado ao nosso país. A promessa era de que, em breve, o Brasil ocuparia seu lugar entre as grandes nações, rumando seu caminho como um “país que vai para frente”<sup>6</sup>. Essas características tiveram fortes implicações nas populações indígenas, seja pela expansão econômica para áreas ocupadas por povos originários, seja pela assimilação forçada. Casos como o do Reformatório Krenak e da Guarda Rural Indígena exemplificam como esses povos foram brutalmente atacados e buscaram resistir. O relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada em 2011 no Governo de Dilma Rousseff e que atuou entre 2012 e 2014, estima em:

ao menos 8.350 indígenas mortos no período de investigação da CNV, em decorrência da ação direta de agentes governamentais ou da sua omissão. Essa cifra inclui apenas aqueles casos aqui estudados em relação aos quais foi possível desenhar uma estimativa. O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas (Brasil, 2014, p. 205).

---

<sup>6</sup> Referência a um dos *slogans* da Ditadura Civil-Militar utilizado em *jingles* e cartazes para vincular o regime ditatorial às ideias de sucesso e desenvolvimento. Relaciona-se também à Copa do Mundo de 70 e ao esforço do regime em se associar à vitoriosa campanha naquele torneio.

Embora a pesquisa da CNV tenha delimitado o período de 1946 a 1988 para chegar ao espantoso número de mortos indígenas acima citado, seu relatório destaca que o período da Ditadura Civil-Militar foi o mais violento para as populações indígenas. Isso por conta da militarização da política indigenista e também devido ao avanço sobre territórios indígenas através de grandes obras, como a Transamazônica, por exemplo.

O relatório da CNV denuncia tanto as agressões diretas contra os indígenas, com atuação de forças militares regulares, como também a violência camuflada através do discurso protecionista e tutelar da Funai.

O relatório aborda também ações de perfil assimilacionista e punitivo do período, exemplificados pelo que ocorria:

no Reformatório Krenak e na Fazenda Guarani (que o sucedeu), a sua abrangência nacional quanto à função de prisão de índios rebeldes, encarcerando indígenas de 23 etnias. Ademais, especificamente para a população Krenak, obrigada a viver sob as mesmas condições de índios presos em suas terras, o reformatório assume um caráter de “campo de concentração”, conforme denunciado no Tribunal Russell II, ou “prisão domiciliar”, como descrito no caso Aikewara. Os indícios levantados relacionam esse reformatório aos centros de torturas e, portanto, as investigações deverão ser aprofundadas pelo Estado brasileiro (Brasil, 2014, p. 245).

A instalação de uma Comissão Nacional Indígena da Verdade, “exclusiva para o estudo das graves violações de direitos humanos contra os povos indígenas, visando aprofundar os casos não detalhados no presente estudo” (Brasil, 2014, p. 253) é recomendada pela CNV, uma vez que ela reconhece que as dimensões nefastas das agressões contra os povos indígenas no período ditatorial são certamente ainda maiores.

Posteriormente, com o fim da ditadura civil-militar em 1985, destaca-se a Constituição Federal de 1988 como um importante marco na luta indígena por seus direitos e reivindicações, que contemplou pela primeira vez o direito das populações indígenas às suas terras, línguas, costumes e educação. Embora, infelizmente, a legislação esteja muito distante da realidade, os artigos constitucionais que garantem estes direitos indígenas são conquistas de enorme importância para estes povos.

Acrescentando-se a essas conquistas, após anos de discussões e debates, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2007. Tendo o Brasil como signatário, o documento é considerado avançado em diversas áreas e atende a antigas reivindicações das populações indígenas. Nele se manifesta o direito das populações indígenas à autodeterminação, ao consentimento livre, prévio e informado, reparação pelo furto

de suas propriedades, da manutenção de suas culturas e o direito à comunicação (Nações Unidas, 2008).

Não obstante todas estas conquistas, ainda se fazem importantes a manutenção de uma constante vigilância, a defesa de posições e o fortalecimento das demandas pelo cumprimento de seus direitos, já que os importantes avanços ocorridos nas últimas décadas ainda estão sob constantes ameaças de recuos e supressões. Muitas agressões e ameaças aconteceram recentemente, principalmente durante o governo federal anterior, como o enfraquecimento de órgãos de auxílio e proteção aos indígenas, como a Funai. A ameaça de grupos político-econômicos sobre as legislações que protegem as Terras indígenas, pois mesmo com a derrota da tese do “marco temporal” no Supremo Tribunal Federal, esses poderosos grupos político-econômicos articularam suas forças políticas no Congresso Nacional para conseguir a aprovação de uma Proposta de Emenda à Constituição, manobra comprovadamente sem bases jurídicas legais, suspensa momentaneamente, para que o direito dos povos indígenas à terra tenha como referência a data de 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal Brasileira, para que se comprove o direito à posse de um determinado território por uma população indígena, o que se configura como um ataque frontal aos direitos e interesses de muitos povos indígenas<sup>7</sup>.

Outras ameaças, como a nomeação de figuras declaradamente contrárias aos direitos indígenas em cargos que são essenciais ao ambiente em que vivem essas populações, a violência contra povos indígenas com o objetivo de explorar economicamente suas terras<sup>8</sup>, o discurso difamatório e o menosprezo pelos direitos indígenas, feitos por figuras públicas que deveriam zelar por essas conquistas foram e ainda são sérias ameaças aos direitos dos muitos povos indígenas do país. Dizemos isto, pois a derrota do projeto ultraconservador no pleito federal de 2022 não significou a sua eliminação do cenário político brasileiro e esta corrente ideológica ainda encontra aberto respaldo, apoio e serviço em um número assustador de membros do Congresso Nacional e também nos legislativos e executivos de muitas unidades federativas do Brasil.

Embora os anos entre 2019 e 2022 tenham sido marcados por ataques diretos e por uma postura aberta de confronto aos interesses indígenas, não significa que o atual governo e seu

---

<sup>7</sup> CONGRESSO promulga marco temporal sobre terras indígenas. Radioagência Nacional, Brasília, DF, 28 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2023-12/congresso-promulga-marco-temporal>. Acesso em: 3 jan. 2025.

<sup>8</sup> TI GUYRAROKÁ sofre novo ataque por agrotóxicos: “nos chamam de amargoso, resistente ao veneno”, diz Guarani Kaiowá. CIMI, Brasília, DF, 30 out. 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/10/ti-guyraroka-agrotoxicos/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

corpo administrativo, apesar de toda a simbologia, discurso e posturas favoráveis aos indígenas, não devam ser cobrados pela garantia e execução dos direitos dos povos originários e por sua proteção jurídica, fundiária e pela garantia de suas vidas.

Outra grande ameaça que podemos apontar é a ação proselitista de missionários neopentecostais que entram em contato com povos indígenas isolados ou semi-isolados, geralmente sem qualquer aprovação de órgãos governamentais, e provocam grande desestruturação socioeconômica nesses grupos indígenas<sup>9</sup>. Essa ação “missionária” também angaria o apoio e a proteção de muitos atores políticos e econômicos que veem a assimilação religiosa-cultural dos povos originários, a sua dependência econômica e o controle doutrinário de certas denominações religiosas, que oblitera todas as cosmovisões, epistemes, culturas e saberes que são o alicerce social de um povo, como um elemento favorável aos seus objetivos fundiários e econômicos: livre exploração da mão de obra indígena e de seus territórios.

Resumindo, ainda vivemos um momento em que muitas conquistas dos povos indígenas, e até sua própria existência, sofrem reveses e ameaças:

Diante do registro necessário, tendo como foco o último governo federal, no quadriênio de 2019 a 2022, verifica-se o aumento crescente e assustador da violência contra os povos indígenas [...]. O conjunto das informações reportadas nos últimos quatro anos pelos relatórios do Cimi, assim como dados atualizados para o período, obtidos junto a órgãos oficiais, nos apontam que: em relação aos **conflitos por direitos territoriais**, ou seja, envolvendo ataques, pressões e disputas sobre os territórios indígenas, houve o registro de **407 casos**; com relação aos casos de **invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio indígena**, foram **1.133**; em relação aos crimes **contra a pessoa**, apenas abordando os dados de **assassinatos de indígenas**, registramos **795 óbitos**; por omissão do poder público, registramos ainda um número cruel: **3.552** crianças indígenas de até quatro anos de idade morreram nestes quatro anos. O relatório nos apresenta o detalhamento dos casos nos capítulos citados, onde outras categorias de violência se somam ao retrato alarmante do aumento da violência contra os povos indígenas no Brasil (CIMI, 2023, p. 13).

Essas ações apontam para a necessidade do revigoramento de resistências e lutas diante das ameaças que emergem e, a Lei nº 11.645/2008 terá, neste momento, uma importância gigantesca na preservação das conquistas obtidas nos últimos anos, no avanço destas conquistas com relação aos povos indígenas. Assim como em outros momentos, estas populações

---

<sup>9</sup> COMO atuam missionários para evangelizar indígenas na Amazônia. Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/como-atuam-missionarios-para-evangelizar-indigenas-na-amazonia/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

continuarão resistindo. Como nos lembra uma importante voz indígena atual, Ailton Krenak, que quando questionado sobre a condição dos povos indígenas após as eleições presidenciais de 2018 respondeu: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar desta;” (Krenak, 2019, p. 31).

## **2.2 Legislação educacional**

Fanelli (2018) destaca a atuação de professores indígenas, principalmente do centro-oeste e do norte, entre 1988 e 1991, por uma educação para “não indígenas” regulada por relações simétricas e que estabelecesse novos significados em relação aos povos originários, a partir da rica diversidade étnica presente na sociedade brasileira, de sua presença histórica e de sua contemporaneidade. Essas reivindicações de movimentos indígenas já entendiam que uma educação para não indígenas poderia contribuir para a quebra de visões distorcidas, errôneas, preconceituosas e estereotipadas sobre esses povos, construídas ao longo de séculos pelo processo de conquista do território, marcados por relações onde a visão etnocêntrica europeia ditou o menosprezo pelos conhecimentos de muitos povos originários, quando não pela obliteração destes saberes (Santos, 2018).

Essa educação também poderia ser responsável pelo reconhecimento dos direitos à terra e à manutenção da cultura, língua e saberes das populações indígenas, conscientizando os educandos acerca da multiculturalidade presente no território que hoje compreende o Brasil e a Abya Yala e estabelecendo bases para uma cultura de respeito às diferenças e de reconhecimento de nossa formação como sendo fundada em relações assimétricas de poder.

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, reafirma os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, mas, se as legislações educacionais já garantiam o respeito aos valores, à cultura, ao ensino, às línguas e à história das populações afro-brasileiras e indígenas, qual o significado das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008? A resposta pode estar justamente na não aplicação de suas determinações e na urgência da reafirmação de sua obrigatoriedade e relevância.

Quanto ao surgimento de uma lei que tratava especificamente das temáticas africanas e afro-brasileiras, a Lei nº 10.639/2003, ela pode ser atribuída ao fato de o movimento negro ter maior visibilidade por contemplar uma maior parcela da população brasileira e por ter maior população urbana, o que explica também o maior volume de obras disponibilizadas pelo governo e também pelo setor privado (Silva, 2017). O reconhecimento de uma educação que desse às populações afrodescendentes brasileiras o direito a uma abordagem justa, de valorização histórica e atual a esses grupos, salientando suas lutas e conquistas e também as

tentativas de apagar suas heranças, fortaleceu a demanda há muito pleiteada pelos grupos e movimentos dos povos originários que também buscavam estas garantias.

Sendo assim, cinco anos depois da Lei nº 10.639/2003 uma nova lei altera o disposto pela Lei nº 9.394/1996, e insere a obrigatoriedade da temática indígena na educação básica brasileira, resultado também das pressões dos movimentos indígenas e de outros setores que apoiavam a causa. Giovana de Cássia Ramos Fanelli, acrescenta que o momento institucional do segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que fez da desigualdade e da diversidade uma agenda política (Melo, 2009 apud Fanelli, 2018), favoreceu a promulgação da Lei nº 11.645/2008. Longe de qualquer partidarização, o momento citado pela autora corresponde a uma fase em que muitas vozes conseguiram ser ouvidas e obtiveram certas conquistas.

Assim, mais de quinze anos após a promulgação da referida lei, podemos perceber muitos avanços, mas também muitos obstáculos para a sua efetivação na educação básica e nos materiais escolares, como veremos nas próximas linhas.

### **2.3 A temática indígena na Educação**

A aplicabilidade da temática indígena nas escolas ainda esbarra em antigos problemas, que muitos pesquisadores têm enumerado e para os quais muitos esforços têm sido feitos para superá-los.

Como primeiro exemplo, podemos citar a construção de um currículo que contemple satisfatoriamente a temática. É possível inicialmente citar que a construção do currículo está intimamente ligada ao contexto sociopolítico do momento, que ele é resultado de disputas e conflitos e que não se constitui ileso de interesses, inclusive econômicos. Maria da Penha Silva levanta a questão de que o poder econômico e os meios de comunicação não atuam de forma ingênua e que mesmo com as conquistas obtidas nos currículos, devemos nos atentar aos interesses de certos setores, uma vez que:

nos chama atenção pela forma como os meios de comunicação têm servido de veiculação para a “indústria cultural”, que tem se apropriado do discurso multiculturalista e reelaborado uma dinâmica de investimento na formação de identidades do público consumidor, direcionando a produção de seus produtos para determinados grupos de consumidores e que, conseqüentemente expandirão entre a rede de suas relações sociais e assim sucessivamente (Silva, 2010, p. 41).

Sendo assim, compreendemos que a estruturação do currículo sofre pressões de forças externas e, se “as dominações política, econômica e globalizada ocidentais começam a dar sinais de exaustão, o domínio cultural, de informação e do conhecimento continuam dando mostras de vitalidade” (Pinto; Mignolo, 2015, p. 386) e podemos citar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História como exemplo deste tipo de pressão e de embate. Sua primeira versão de 2015 sofreu fortes críticas por apresentar um currículo com foco na História do Brasil, sua constituição e multiculturalidade, o que, segundo os críticos, não deixaria espaço para eventos importantes da História Mundial. Este currículo acabou por ser rejeitado e substituído. Sua terceira versão pouco alterou os currículos tradicionais, eurocêntrico, em uma linha do tempo linear e cronológica e amparada no modelo positivista de divisão da História em quatro períodos que têm como base a política e a História do velho continente – permanecendo também, assim, o criticado termo pré-história (Silva; Meireles, 2019).

Visto que o domínio etnocultural ocidental ainda se mostra extremamente poderoso, aqui podemos ver que os embates pelas versões da BNCC se inserem nas discussões dos pesquisadores dos termos modernidade, colonialidade e Pedagogia Decolonial, pois:

Decolonialidade, por sua vez, abrange não apenas os movimentos de transformação das ex-colônias europeias em estados-nações independentes – descolonização –, como também os esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação ocidental, [...] (Pinto; Mignolo, 2015, p. 384).

Os debates e as propostas sobre a elaboração da BNCC de História e suas várias versões podem ser apontados e relacionados às disputas entre os saberes hegemônicos, as epistemologias do Norte, amparadas pelo dito conhecimento científico, e aqueles que podemos relacionar à Pedagogia Decolonial (Walsh, 2013) e à emergência das epistemologias do Sul (Santos, 2018). É importante, porém, compreendermos que os elaboradores da primeira versão da BNCC de História, de perfil mais intercultural, com maior atenção à História do Brasil e contrária à hegemonia do pensamento ocidental dominante, assim como as epistemologias do Sul, não defendem a supremacia de certos saberes sobre outros, mas questionam a supremacia do discurso universalista e supremacista ocidental. Não há a intenção de substituir um conjunto de conhecimentos e saberes por outros e criar uma nova hierarquia entre os saberes.

Esta horizontalidade na relação entre os conhecimentos está presente nas Epistemologias do Sul ao apontar que:

as hierarquias do mundo só serão desafiadas quando conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas à extenuante posição de reação (a periferia que reage ao centro, o tradicional que reage ao moderno, a alternativa que reage ao cânone). As Epistemologias do Sul existem porque existem Epistemologias do Norte que se arrogam universais. O objetivo futuro consiste no reconhecimento de uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 18).

Quando se questiona e se busca a construção de novas visões epistêmicas nos LDs – mais plurais, que reconheçam os conhecimentos subalternizados e periféricos ao longo de muitos anos – e quando propomos e acompanhamos as discussões anteriores e posteriores à conclusão da BNCC, estamos tentando romper com uma imposição cultural que por muito tempo relegou a História e os conhecimentos indígenas ancestrais à margem de nossa cultura (Walsh, 2013). Entendemos que a construção do currículo está diretamente ligada ao cotidiano das salas de aula e também aos livros didáticos, que se constituem como um dos principais suportes pedagógicos para os professores.

Um grupo de pesquisadoras destacou a íntima relação entre os LDs e a construção do currículo e, a partir de suas observações sobre esta relação, fica mais explícita a importância da análise crítica destes LDs, “por entendermos que currículo escolar e livro didático têm relação intrínseca, e que questionar o currículo é questionar a organização dos conteúdos nos livros didáticos.” (Ramos; Cainelli; Oliveira, 2018, p. 65).

Nesse sentido, a própria BNCC de 2018, ao tratar da formação de um indivíduo e de uma educação integral e da urgência de se superar a imposição de visões hegemônicas e impositivas na educação, afirma:

tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2018, p. 61).

Percebemos que cada vez mais fica evidente a necessidade de que a temática indígena seja trabalhada respeitando as diversas diversidades que, no caso das populações originárias, sempre foram ignoradas.

Continuando nossa análise sobre currículo, educação e temática indígena, registramos uma pesquisa que, ao analisar a lista de obras voltadas para o público infantil e infanto-juvenil do Programa Nacional Biblioteca na Escola, a pesquisadora Iara Tatiana Bonin (2010) observou que o número de obras que possuem relação com a temática indígena vinham sendo gradativamente contempladas. Obras de qualidade que colocavam os povos indígenas em situação de protagonismo. A pesquisadora também faz outra observação com relação às produções pedagógicas. Ela argumenta que muitas produções pedagógicas apontam para a atenção à multiplicidade de formas de vida e do desenvolvimento da tolerância, porém outras, de modo crítico, colocam “como central a noção de diferença como efeito de relações assimétricas de poder e de disputas em torno daquilo que definimos como normal/anormal, comum/estranho, o mesmo/o diferente.” (Bonin, 2010, p. 74-75).

Com efeito, podemos dizer que o que se busca, e o que defendemos, é o respeito às diferenças e a negação da homogeneização e da massificação e, nesse sentido:

Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. José Mujica disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos. E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões (Krenak, 2019, p. 24-25).

Fica evidente para nós que a aplicação da temática indígena nas salas de aula passa por novas abordagens com relação à cultura, à diversidade, à interculturalidade, à multiculturalidade e ao fim de uma abordagem etnocêntrica.

Acreditamos que o primeiro obstáculo a ser superado para a efetivação da temática indígena diz respeito à imagem que foi construída ao longo dos séculos sobre os povos originários, como sendo homogêneos, vítimas de um passado distante, intocados na mata e fadados a serem extintos pela civilização e pelo desenvolvimento. Estamos abordando aqui a construção da:

imagem do “índio” atrelado ao passado e a uma condição estática e imutável não surgiu por acaso. Muito foi feito, principalmente por intermédio de políticas públicas, para que valorizássemos esse índio romântico, irreal e intocável, e desprezássemos os indígenas reais, aqueles que lutaram e ainda

lutam por interesses e projetos diferenciados, utilizando estratégias complexas e criativas (Russo; Paladino, 2016, p. 905).

Buscando compreender a aplicação da Lei nº 11.645/2008, as pesquisadoras Kelly Russo e Mariana Paladino registraram que os livros didáticos são o terceiro suporte pedagógico mais procurado pelos professores para se trabalhar a temática indígena (Russo; Paladino, 2016). Embora tenham acontecido avanços na forma como os livros didáticos tratam das populações originárias e da temática indígena, muitas obras didáticas ainda mantêm uma imagem estereotipada sobre as populações indígenas, tratando-as de forma genérica, como se vivessem no passado e que surgissem em certos momentos de nossa História para depois tornarem a desaparecer. Esses problemas em alguns livros didáticos já eram apontados por muitos pesquisadores em diversas outras análises (Gobbi, 2006; Grupioni, 1996; Silva, G.; Meireles, 2019; Silva, M., 2010).

Outra situação que interfere na aplicabilidade da temática indígena é a que diz respeito à formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Tomando novamente como base a pesquisa desenvolvida por Russo e Paladino (2016), seus resultados obtidos após o questionário nas escolas, mostraram que mais da metade dos professores não teve contato com a temática indígena em suas graduações e muitos dos que tiveram algum contato a viram em alguma disciplina, como antropologia, e que a maioria afirmou não ter tido em suas graduações uma orientação sobre como trabalhar a temática. (Russo; Paladino, 2016, p. 914). Pesquisadoras também envolvidas com essa questão destacaram a seguinte ação:

As ações de formação continuada configuram-se, nessa conjuntura, em importante estratégia de construção de uma educação intercultural para que a temática étnica possa ser abordada numa perspectiva crítica, problematizadora, tendo em vista o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira bem como o respeito às diferenças dos saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas. (Isobe *et al.*, 2017, p. 20)

Outros graves problemas que podem dificultar ou mesmo impedir que a temática indígena seja satisfatoriamente aplicada nas escolas dizem respeito ao racismo velado e à intolerância religiosa nas escolas.

Todavia, experiências positivas, em diversos níveis educacionais e regiões do país, também podem ser compartilhadas e adaptadas a cada contexto local, repetindo os bons resultados que já obtiveram antes. As pesquisadoras Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2012) tiveram contato com uma escola no Rio Grande do Sul que, através de um projeto que envolvia a produção de cerâmicas, conseguiu aproximar uma comunidade Kaingang

de alunos e professores da escola, provocando debates e reflexões saudáveis. No relato, as autoras mostraram que estereótipos e preconceitos ainda estavam presentes no ambiente escolar, mas que com o projeto de cerâmicas da escola e as oficinas ministradas pelas pesquisadoras, foi possível obter resultados positivos e criar um ambiente para reconhecimentos e aproveitamento da curiosidade natural e saudável. (Bergamaschi; Gomes, 2012).

Certamente que muitas escolas não estão próximas de comunidades indígenas como o caso da escola gaúcha citada acima, mas a adaptação de boas práticas, a pesquisa, a busca por formação continuada e a oferta de bons materiais pedagógicos podem promover a efetiva aplicação da temática indígena nas escolas, não se eximindo aqui a responsabilidade do Estado em fornecê-la.

Também destacamos que os meios tecnológicos tornaram a comunicação muito mais rápida e eficaz e se tornou uma excelente ferramenta para professores e escolas se conectarem com muitas aldeias e escolas indígenas pelo país, estratégia que já é utilizada por alguns professores.

O que as escolas e os professores não podem é se manter estáticos diante de uma condição histórico-educacional que diminuiu em muito a presença indígena das mais diversas formas e na grande maioria da História de nossa formação e, portanto, não podem negligenciar e se omitir de suas responsabilidades com transformação da realidade e para, de alguma forma, buscar reparação histórica, por menor que possa parecer, ela terá uma grande importância para esta parcela da população brasileira tão injustiçada desde os “quinhentos anos da travessia de Cabral e companhia” (Krenak, 2019, p. 9).

Nessa tarefa, os LDs que os professores do Brasil irão utilizar com seus alunos têm o potencial de produzir repercussão e se tornarem aliados importantes nessa luta. Nossa pesquisa buscará, através da análise das duas coleções didáticas de História comumente selecionadas pelas escolas do país, encontrar vislumbres desta relação dos LDs com o ensino correto da temática indígena.

## **2.4 O Livro Didático sob Ataque**

Queremos dedicar esta parte de nosso trabalho para apontar a necessidade urgente de se proceder a uma análise séria e criteriosa dos livros didáticos que chegam ao nosso alunado e como estão sendo tratadas em suas páginas os temas que se relacionam com os povos indígenas, as injustiças históricas das quais foram alvo, as ameaças que vêm sofrendo atualmente e as ameaças com relação à posse da terra, como as disputas, ou melhor, as espoliações que na

verdade acontecem desde que os invasores europeus chegaram a Abya Yala. Essa análise deve ser isenta de pressões externas, tanto em pesquisas acadêmicas, como esta que promovemos, quanto nas escolas de educação básica e também sobre os professores que escolhem e utilizam este material de apoio pedagógico ainda tão importante.

Fazemos esta breve introdução da importância de obras didáticas livres e autônomas e de escolas e professores preservados de pressões externas, pois os setores que sempre se posicionaram contra os avanços dos direitos e garantias indígenas e contra eles se organizaram sempre, ainda continuam em plena disputa, combate e articulação para barrar os avanços indígenas e populares sobre a terra e também para blindar e/ou amenizar o impacto de suas ações. Esta disputa ganha agora novos contornos e características na medida em que, como sabemos, muitos dos avanços ocorridos nas questões que envolvem os povos indígenas e a posse de seus territórios, e outros avanços populares nas mais diversas áreas, foram obtidos nos momentos em que a opinião pública foi levada a reconhecer e compreender os direitos deste grupo. Logo, os círculos contrários a essas garantias obtidas pelas populações originárias entenderam que a disputa pelo discurso dominante é um valioso *front* para impor seus pensamentos, dar às suas atividades econômicas um aspecto legítimo e positivo e derrotar os interesses indígenas, vencendo a disputa pelo controle do discurso e da opinião pública.

Em termos de representatividade política, o lobby do agronegócio, das madeireiras, do garimpo ilegal e do proselitismo missionário sempre teve grande impacto nas ações governamentais, seja (des)construindo medidas que se relacionem com os direitos dos povos originários, ou criando obstáculos para o avanço de iniciativas que promovam melhorias para os povos ameríndios. Como exemplo, citamos a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Marco Temporal, articulada por lideranças políticas ligadas aos setores acima mencionados, que pretende anular o que já foi decidido pelo STF em 2023 e que se arrasta, até o momento em que este trabalho está sendo escrito, em uma comissão de conciliação onde os representantes indígenas vêm argumentando de forma veemente que não estão sendo ouvidos e respeitados.

A disputa pelo discurso em tempos de redes sociais, *fake news* e da alta velocidade de transmissão das informações se mostrou um campo aberto para que estes grupos reacionários busquem impor suas posições e promover a censura contra as críticas às suas ações predatórias e espoliativas, ainda que para isso seja necessário promover forte investimento financeiro, o aliciamento e o recrutamento de atores favoráveis a seus interesses e a construção de narrativas positivas a eles.

Com uma ação mais incisiva com relação à educação do que as ações pontuais de muitas associações agrárias do país, com concursos, palestras, visitas e outras práticas que envolvem a

conexão, nunca desinteressada, entre o setor agrário e as escolas, surge o movimento “De olho no Material Escolar”. Esta associação surgiu de uma ação de mães e pais de alunos de uma renomada escola particular do interior paulista, que adota um sistema de ensino particular também famoso no Brasil, que elaboraram uma carta destinada à escola para criticar a apostila oferecida pela instituição onde, segundo a carta, se “reduz a agropecuária, que é um importante pilar econômico e social de nossa região, ao papel de vilão nacional” (Mães e pais de alunos do colégio Anglo de Barretos, 2020).

Desse grupo e objetivo inicial foi fundada em junho de 2021 a associação “De Olho no Material Escolar”, que conta, de acordo com as ações, vídeos e documentos que vimos em sua página oficial, com uma sólida e eficaz estrutura de propaganda e que afirma contar com centenas de associados, entre pessoas físicas, jurídicas e professores – achamos interessante a qualificação destes últimos como não sendo pessoas físicas e o fato de as pessoas jurídicas não terem seus nomes apresentados.

Na página oficial do movimento buscamos informações sobre como eles se definem e qual seria o objetivo desta associação e encontramos a informação de que a missão da associação é promover a melhora da qualidade da educação e a oferta de uma aprendizagem pautada pela eficiência da aprendizagem dos estudantes e marcada pelo “desempenho, vivência prática e evidências científicas, que garanta o pleno desenvolvimento do seu potencial [...], expandindo oportunidades e possibilidades de escolha” (De Olho [...], 2025).

A visão da associação, também em sua página oficial, está exposta da seguinte forma:

Ser referência técnica em educação de qualidade no Brasil, fomentando a atualização do material didático com base em evidências científicas, a capacitação eficaz dos professores, a gestão escolar orientada aos resultados da aprendizagem e a conexão entre o setor educacional e setor produtivo, atuando em conjunto com a sociedade civil e poder público (De Olho [...], 2025).

Não há informações aprofundadas sobre como se pretende atingir este objetivo exposto em sua visão, apesar da página ter uma biblioteca virtual, chamada de “agroteca”, cujo acervo é voltado, principalmente, para informações sobre o meio agrícola. Além disso, são expostos programas como palestras que se apresentam como voltadas para profissionais da educação, a primeira realizada em dezembro de 2024, e também concursos de redação e vídeos relacionados com a Agrishow 2025 e a Expodireto Cotrijal 2025, ambas feiras de grande porte e estrutura voltadas para o agronegócio, para estudantes da educação básica. São citadas “visitas técnicas imersivas em institutos de pesquisa, feiras, agroindústrias e propriedades privadas propiciam”

(De Olho [...], 2025) e, certamente o que mais nos interessa nesta pesquisa, embora, como dito anteriormente, a página não aprofunde suas ações e interesses em muitos aspectos, há um programa chamado “Editoras e materiais”.

Neste programa acima citado, a associação afirma promover parcerias com editoras para a atualização de conteúdos didáticos e paradidáticos com base em “evidências científicas” e realização de projetos para analisar estas obras e sua postura com os temas que se relacionam com o agronegócio e, sobre esse programa, talvez o que mais tenha nos preocupado seja o fato de que o texto informativo sobre este programa junto às editoras terminar da seguinte forma: “Também reunimos exemplos de conteúdo sobre o agro retratados nos materiais didáticos para compor nossos estudos. Eles podem ser enviados por e-mail para nossa associação, com foto e identificação” (De Olho [...], 2025).

Nossa preocupação se relaciona com uma possível influência e/ou pressão de um ou mais agente(s) externo(s) sobre as editoras e sobre a elaboração das obras didáticas e paradidáticas que chegam até nossos alunos e, principalmente, sobre os professores, tanto nos momentos de escolha quanto de utilização dos materiais didáticos ofertados pelo PNLD.

Os pesquisadores Warllen Torres Nannini e Marcus Fernandes Marcusso, ao tratarem do movimento “De olho no Material Escolar” assim o definem:

O “De Olho no Material Escolar”, [...] atua em duas frentes: 1) almeja interferir no conteúdo dos materiais didáticos das escolas de modo a criar consensos acerca da importância do agronegócio para o desenvolvimento socioeconômico do país, além de blindar o modelo de possíveis críticas direcionadas aos impactos socioambientais provenientes das suas atividades produtivas; 2) os idealizadores da campanha propõem que os alunos gravem vídeos de professores (ministrando aulas) caso efetuem críticas “indevidas” ao agronegócio, assim como o registro do material didático através de fotos. Dessa forma, temos um conjunto de práticas coercitivas com a finalidade de fiscalizar o material escolar, consequentemente, retiram a autonomia do docente no processo pedagógico, ou seja, uma tentativa de impedir que o professor promova debates relacionados às externalidades negativas da prática da agropecuária, assim, inibem o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos (Nannini; Marcusso, 2024, p. 322-323).

Nos parece muito óbvio, e a própria página da associação não esconde isso, que este grupo está, de fato, interessado no tipo de ensino, informação e também na forma como os LDs estão tratando determinados assuntos que se relacionam diretamente com o agronegócio. E queremos deixar manifesto que, acompanhar o material didático é um direito de todos da sociedade. O que não concordamos, e talvez até tenhamos um certo temor, é que influências

políticas e econômicas possam sobressair sobre decisões educacionais, técnicas e amplamente reconhecidas como fatos no meio acadêmico. Ou que o papel de decisão do professor e a sua autonomia sejam ameaçados pelo assédio moral de poderosos grupos político-econômicos, interessados em construir uma narrativa que atenda às suas pretensões, apagando os efeitos danosos cometidos ao longo da História e também atualmente contra o ambiente, aos povos originários e às comunidades tradicionais.

Tem sido possível observar nos últimos anos o surgimento de diversas iniciativas de organizações não governamentais, fundações filantrópicas, associações e organizações que têm, com o intuito de contribuir para a educação, interferido, aconselhado, influenciado e ofertado contribuições financeiras, desde que metas sejam atingidas (Morgan, 2020). Esse tipo de cenário nos faz concluir que a análise dos LDs ganha uma relevância ainda maior do que já teve, talvez, do que em outros momentos de pesquisa. Se para alguns este tipo de pesquisa e análise pode parecer saturada, concluída e exaurida, nós entendemos que essa organização de diversos setores e organizações particulares na educação pública redobra a necessidade de se pesquisar para garantir que o ensino e a educação não sejam cerceados ou utilizados para atender a interesses terceiros.

Esse avanço da iniciativa privada sobre a educação pública se ampara na justificativa de melhoria da educação e interesses benevolentes para com a justiça social e o desenvolvimento do país. Ações fomentadas sob estes argumentos dificilmente são criticadas ou colocadas em dúvida pela grande maioria da sociedade. Afinal, quem é contra melhorar a educação? Porém, discussões e pesquisas têm surgido para tentar compreender melhor essa conjuntura, como a pesquisadora Karine Vichiét Morgan, que em sua tese de doutorado elaborou uma pesquisa que, sob o referencial teórico Gramsciano, buscou e analisou dados e ações da Fundação Itaú Social – FIS – na educação pública e entre suas conclusões afirmou:

Por toda a análise aqui realizada, é possível identificar a Fundação Itaú Social como um Aparelho Privado de Hegemonia que, junto a outros de alcances e potências diferenciadas, formam uma rede social composta por uma fração da burguesia brasileira, que influencia e age sobre a educação pública em várias frentes: nas políticas, nas práticas, no consenso (Morgan, 2020, p. 178).

Assim como a pesquisadora concluiu que a FIS age como um Aparelho Privado de Hegemonia, também entendemos que a associação “De olho no material escolar” pode também ser qualificada como um Aparelho Privado de Hegemonia (Gramsci, 2001) que age para

preservar a condição de poder do setor do agronegócio e também combater qualquer resistência ou contraponto com relação a esse *status quo*.

A associação em tela é apenas um exemplo de instituição com ações voltadas para a área educacional. Diversas outras vêm atuando na educação pública com o objetivo de exaltar o grande agro e minimizar seus efeitos negativos. Esse caso específico que trazemos nesta seção muito nos interessa, posto que se trata de um setor responsável já há muitos anos e, repetimos, ainda o é, pela expulsão, exploração e massacre de inúmeros povos originários, colocando-se constantemente contra os direitos e as reivindicações dessas populações.

Temos a preocupação de que o *lobby* deste e de outros grupos possam influenciar os conteúdos dos LDs e a forma como abordam a temática indígena e fundiária, o que para nós é mais uma importante justificativa para nossa análise das referidas obras didáticas do PNLD 2024 para os anos finais do ensino fundamental.

## **2.5 Considerações Específicas Sobre o Cenário Atual**

Ainda vivemos um momento em que muitas conquistas dos povos indígenas, e até sua própria existência, sofrem reveses e ameaças. O Relatório anual do CIMI, publicado em 2024 a partir de dados levantados em 2023 se inicia com a seguinte análise:

O primeiro ano do novo governo federal foi marcado pela retomada de ações de fiscalização e repressão às invasões em alguns territórios indígenas, mas a demarcação de terras e as ações de proteção e assistência às comunidades permaneceram insuficientes. O ambiente institucional de ataque aos direitos indígenas foi espelhado, nas diversas regiões do país, pela continuidade das invasões, conflitos e ações violentas contra comunidades e pela manutenção de altos índices de assassinatos, suicídios e mortalidade na infância entre estes povos (CIMI, 2024, p. 8).

Essas informações nos confirmam a urgente necessidade de reagir diante da continuidade das agressões aos povos indígenas. Embora o relatório tenha apontado que houve o aumento da fiscalização contra estas violações aos direitos indígenas, ele também deixa óbvio que estas ainda são insuficientes. Ou seja, embora o atual governo federal (2023-2026) tenha em seu discurso a proteção das populações indígenas e de seus territórios, e entendemos que certamente houve melhorias, em especial quando se compara com a complacência da administração federal anterior (2019-2022) diante do avanço predatório sobre os territórios

indígenas e também de seus contingenciamentos financeiros<sup>10</sup>, ainda existem necessidades e obrigações com os povos indígenas que são urgentes.

Quando consultamos o mais recente relatório produzido em 2025 pelo CIMI com dados referentes ao ano de 2024, conseguimos compreender melhor os avanços quando comparamos com a administração federal anterior, mas também obtemos uma visão mais ampla com relação às insuficiências e carências do atual governo federal com relação à política indigenista.

Embora os recursos financeiros destinados em 2024 à política indigenista, através do Ministério dos Povos indígenas (MPI), da Fundação Nacional dos Povos indígenas (Funai) e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), apresentem um aumento quando comparados ao ano de 2023, há uma previsão de recursos em programas como “Direitos pluriétnicos culturais e sociais para o pleno exercício da cidadania e o bem viver dos povos indígenas” e também promover, proteger e recuperar a saúde indígena (CIMI, 2025).

O relatório do CIMI, publicado em 2025, também aponta questões críticas atuais relacionadas à política indigenista no atual governo relacionadas com morosidade na demarcação de terras indígenas, com resultados aquém do que se esperava, fragilidade política no embate contra ações e leis aprovadas no Congresso que vão contra os direitos indígenas, especialmente para manter os vetos presidenciais com relação à votação do Marco Temporal e demora na “reconstrução” dos órgãos indigenistas que ficaram enfraquecidos no governo de Bolsonaro (CIMI, 2025).

Enfim, o relatório mais recente do CIMI aponta avanços tímidos e para uma lacuna ainda considerável entre a retórica do atual governo e de suas ações com relação aos povos indígenas.

Este cenário é um dos principais motivos relacionados à relevância de se avaliar qual a real situação da implantação e do ensino da temática indígena nas escolas, no caso de nossa pesquisa avaliar como os LDs estão tratando este tema tão caro, visto que sua presença no ensino regular de todo o país tem o poder de engajar a sociedade com relação a essas situações.

Nossa análise de textos, imagens e discursos nesta obra didática buscou amparo nos referenciais teóricos das Epistemologias do Sul (Santos, 2018), na medida em que entendemos que o processo histórico de nosso país relegou diversas culturas e saberes a posições subalternizadas ou até mesmo ao seu apagamento. As populações indígenas de nossa Abya Yala

---

<sup>10</sup> Destaca-se que essa situação foi agravada durante a pandemia, com cortes significativos no orçamento de assistência. Sobre o tema, consultar: MESMO com coronavírus, gastos com saúde indígena caíram 9% no primeiro semestre. O Globo, Rio de Janeiro, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/mesmo-com-coronavirus-gastos-com-saude-indigena-cairam-9-no-primeiro-semester-1-24593478>. Acesso em: 23 nov. 2025.

e, especificamente neste trabalho, do Brasil, foram profundamente afetadas por essa ação poderosa, essa Linha Abissal (Santos, 2018) e, como resultado, sofreram com a marginalização de suas culturas e muitas vezes por processos de Epistemicídios, dos quais não podemos mais promover qualquer tipo de resgate, infelizmente. Esse processo opressor foi movido por forças conquistadoras em nome da colonização, do comércio e da fé inicialmente e depois pelo etnocentrismo cultural imposto por forças sociopolítico-econômicas Ocidentais que, alicerçadas em uma visão supremacista e intolerante com relação a outras culturas do Sul global, Ocidental e Sul global neste caso no sentido político, suplantaram conhecimentos e costumes considerados selvagens, bárbaros ou não “civilizados”, como é o caso de nossos povos originários. E nesse sentido, obras didáticas que ajudem a resgatar suas culturas, saberes, contribuições e o protagonismo histórico destas populações indígenas podem contribuir para a construção de um conhecimento mais democrático quando promove esses saberes, coloca em evidência esses povos e culturas e aborda suas cosmovisões em suas páginas, colaborando para construir uma educação que valorize estas culturas “esquecidas” e rompa com um ensino que ainda se mostra monolítico, homogêneo e monocultural em grande parte.

Para se aprender a partir do Sul, devemos, antes de mais, deixar falar o Sul, pois o que melhor identifica o Sul é o facto de ter sido silenciado. Como o epistemicídio perpetrado pelo Norte foi quase sempre acompanhado pelo linguicídio, o Sul foi duplamente excluído do discurso: porque se supunha que ele não tinha nada a dizer e nada (nenhuma língua) com que o dissesse (Santos, 2018, p. 122).

Lutar pelo reconhecimento destas culturas é lutar por um processo político-epistemológico que resgate estes saberes e que não irá substituir ou eliminar outras cosmovisões, mas que irá equalizar esses saberes com outros saberes que hoje são dominantes em nossa cultura de múltiplas origens. Sobre essa relação entre as epistemologias e suas relações:

O objetivo da ecologia dos saberes é criar um novo tipo de relação, uma relação pragmática, entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento. Consiste em assegurar a “igualdade de oportunidades” aos distintos tipos de conhecimento que intervêm nas cada vez mais amplas epistemologias, com a ideia de maximizar suas respectivas contribuições com a construção de “outro mundo possível”, ou seja, uma sociedade mais justa e democrática, e também uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. (Santos, 2018, p. 226)

Em nossa pesquisa também buscamos ancoragem no conceito de Pedagogia Decolonial (Walsh, 2013), uma vez que este conceito nos auxilia a romper com uma estrutura de pensamento e cosmovisão que se prendeu em nossas instituições, nossa sociedade e em nossa consciência. É uma epistemologia que se tornou onipresente em Abya Yala e em suas sociedades atuais, que se formaram após um processo histórico que, obviamente, são diversos entre si sob muitos aspectos, pontos de vista e construção histórica, mas que, observadas de uma forma mais generalizada, apresentam diversas semelhanças em suas constituições, em especial aquelas regiões que estiveram sob o jugo das metrópoles ibéricas.

Sobre estes territórios prevaleceu uma estrutura baseada na imposição da fé e dos costumes de Portugal e Espanha e, sobre os habitantes destes territórios, foi imposto um rígido controle sobre suas culturas e suas cosmovisões, além de punições que serviam como exemplo para aqueles que “transgrediam” os padrões culturais e morais dos conquistadores. E, na análise das obras didáticas que nossa pesquisa propõe, entendemos encontrar um ato de confronto e rebeldia contra toda a postura e ação colonial imposta que ainda possa permanecer nos livros didáticos. Acreditamos que os LDs podem contribuir para elevar a compreensão das culturas originárias do Brasil, e outras subalternizadas, como a africana por exemplo, a um novo patamar, um nível merecedor de respeito e que rompa com a visão monocromática que foi imposta ao Sul global. Que essa abordagem possa atuar como uma das muitas práticas e pedagogias que têm acontecido no continente e no Brasil e que segundo Walsh, são:

las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.<sup>11</sup> (Walsh, 2013, p. 28)

---

<sup>11</sup> "As práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outros' de pensamento, ressurgimento e insurgência, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente — práticas como pedagogias — que, ao mesmo tempo, fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que animam o pensar a partir de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas para e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial."

Para que possamos compreender de forma crítica as visões distorcidas ou as ausências que ainda podem ser encontradas nas representações dos povos indígenas, avanços, retrocessos e omissões encontrados nas obras didáticas analisadas, buscamos traçar conexões entre nossa análise e o pensamento de Paulo Freire em sua obra *opus magnum*, a “Pedagogia do Oprimido” (1987).

Nos interessa saber se estes LDs que chegam às escolas estão trazendo as visões e cosmovisões indígenas. Ainda que sejam muitas culturas indígenas por todos o país, entendemos que ao menos uma quantidade razoável de cosmovisões e condições destes povos, sobre os seus papéis na História do Brasil, suas culturas, saberes e sobre suas condições de vida e segurança atualmente, precisa ser apresentada ao alunado, pois somente com a fala dos próprios indígenas sobre eles e seus costumes se pode “quebrar” o monólito cultural e ainda colonial que marca a “modernidade”, de forma que os estudantes compreendam o silenciamento destas vozes e tenham novos pontos de vista, que compreendam as dinâmicas de poder entre a sociedade que se formou e estes povos. Aqui, adotamos uma abordagem de educação crítica em que nos posicionamos ao lado de uma educação popular e libertadora das injustiças e opressões e também que se pretende promotora da autonomia e do protagonismo destes povos indígenas, ainda que há muito oprimidos por um sistema de relações de poder (Freire, 1987).

Acreditamos estar em consonância com o ideal freireano de uma educação libertadora e imaginamos que a pesquisa pode colaborar para o incentivo e a cobrança – reconhecemos aqui o pequeno papel que esta pesquisa pode ter, mas acreditamos na sua relevância – para que os livros que cheguem até o alunado sejam mais eficientes e coerentes com relação às populações indígenas. Acreditamos que com isso possamos, humildemente, contribuir para a formação de cidadãos com pensamento crítico e que, empenhados na luta pelos direitos dos povos indígenas, venham a colaborar nas suas lutas por direitos e contra as ameaças que ainda afligem essas populações, tendo como horizonte uma sociedade mais justa, diversa, mais liberta de preconceitos e opressões.

Aliás, as relações históricas que envolvem as populações ameríndias e os conquistadores europeus são um nítido exemplo da relação entre opressores e oprimidos da qual o ideal freiriano tanto se ocupou, produziu análises e construiu os alicerces do pensamento da pedagogia do oprimido. Assim, acreditamos poder estabelecer conexões muito próximas entre a pedagogia do oprimido e nossa pesquisa, uma vez que os LDs têm um grande poder de contribuição para a promoção de uma educação libertadora, sem que nos esqueçamos do papel fundamental dos professores e de sua ação problematizadora e dialógica. Uma educação que tenha:

nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (Freire, 1987, p. 22).

Os conceitos de emancipação freireanos dialogam diretamente com a criação do CIMI e da nova postura da Igreja Católica com relação aos povos indígenas a partir da década de 1960. Esse é o período da gênese da Teologia da Libertação que após o Concílio Vaticano II (1962-1965) e principalmente após a Conferência Episcopal Latino-Americana em Medellín, em 1968, apontava para uma nova postura da Igreja Católica Latino-Americana, marcada pela opção preferencial pelos mais pobres e pelos injustiçados.

Nesta Conferência Episcopal de Medellín

foram adotadas novas resoluções que, pela primeira vez, não só denunciavam as estruturas existentes, acusando-as de terem como base a injustiça, a violação dos direitos fundamentais da população e a “violência institucionalizada”, mas também afirmavam a solidariedade da Igreja com a aspiração do povo à “libertação de toda a servidão” (Löwy, 2016, p. 89-90).

Setores progressistas da Igreja passam a adotar uma nova postura em relação aos povos indígenas e organizações e pastorais, como o CIMI, assumem uma postura de apoio à luta dos povos originários.

Mesmo com a repressão de Roma à Teologia da Libertação, através do Papa João Paulo II, a Teologia da Libertação transformou, de forma direta ou indireta, a ação da Igreja Católica Latino-Americana com os povos indígenas. Em 1992, por exemplo, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil emitiu:

uma resolução importante e explícita, admitindo que a Igreja havia cometido “muitos erros” durante a primeira evangelização na América Latina, e pedindo à população indígena e à população negra perdão por sua “cumplicidade ou omissão, clara ou disfarçada com seus conquistadores e opressores”. Reconheceu também que os erros do passado “ainda persistiam em várias circunstâncias até os dias atuais”. Várias outras conferências episcopais (Guatemala, Bolívia) adotaram resoluções semelhantes (Löwy, 2016, p. 214).

Nossa pesquisa também buscou alicerces no conceito de Futuro Ancestral de Ailton Krenak (2022), termo que dá nome a um de seus livros e nos ajuda a compreender a necessidade de olhar antigos saberes, se despojar de crenças arraigadas tão fortemente em nós que achamos que elas sempre estiveram presentes e que não há outras possibilidades de viver que não sejam estas. O livro que selecionamos para nossa análise e outras obras didáticas que chegam até os alunos de todo o país precisam conseguir romper a crença de que o modo como vivemos e pensamos seja único, imutável e de que “sempre foi assim”. A temática indígena presente nas salas de aulas pode permitir que até mesmo a forma como vemos o mundo e o nosso sistema de crença e valores sejam questionados. Krenak nos convida a uma nova forma de interagirmos entre nós mesmos, com a natureza e com os saberes, costumes e valores de forma geral. Ao buscarmos amparo em seus pensamentos para realizarmos a análise da temática indígena nesta obra didática específica, queremos que nossos alunos possam ter contato com novas formas de pensar o mundo, outras possibilidades e que também percebam que o que houve em Abya Yala e, em um recorte específico, no Brasil, foi um profundo e agressivo genocídio e também Epistemicídio (Santos, 2018), que só não foi completo pelas fortes resistências e também resiliência dessas populações. O próprio Ailton Krenak, quando inquirido, por motivos de preocupação por parte do indagador, sobre a condição dos povos indígenas após as eleições presidenciais de 2018 respondeu: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar desta;” (Krenak, 2019, p. 31). Então, essa indicação por novas possibilidades de pensar, novas epistemologias e novas cosmovisões dos povos originários precisa estar presente nas obras, livros e materiais didáticos, é o que pensamos, pois isso pode permitir que os nossos alunos desenvolvam posturas mais criativas, mais respeitadas com relação às diferenças e também quanto à natureza.

Pensar e imaginar outras formas de ver e viver o mundo. Re/tomar outras cosmovisões e re/conhecer outras formas de relações sociais. A implantação da Lei nº 11.645/2008 pode permitir que nossos alunos consigam constatar a existência de outras formas de se relacionar com o mundo, a natureza e as outras pessoas. Krenak (2022) faz uma analogia destes saberes e da retomada deles com as águas e os rios: “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (Krenak, 2022, p. 11). Esses conhecimentos, saberes e fazeres ancestrais foram invisibilizados ou obliterados pelo pensamento hegemônico europeu, fazendo com que nossas compreensões sobre tudo ao nosso redor fossem inseridas em um monolítico cultural. Logo, essa imersão nas cosmovisões indígenas só será completa quando pudermos olhar com seus olhos e quando interrompermos nossas perspectivas amparadas em

nomenclaturas, estruturas e percepções ocidentais como patriarcado, socialismo, capitalismo, estruturas político-econômicas, acumulação financeira, feminismo e muitos outros que não cabem na maioria dos pensamentos ancestrais do Sul Global.

Acreditamos que livros didáticos que mais se relacionem com esse tipo de enfoque e que contenham abordagens próximas das quais estamos tomando como base, têm um grande poder de transformação nas salas de aula e, conseqüentemente, na formação de indivíduos críticos e atuantes, que tenham maior possibilidade de desenvolver o respeito e a responsabilidade social não somente para com as populações indígenas, mas também para com outros grupos que historicamente foram perseguidos e sofreram com tentativas de apagamento, dominação ou assimilação. Ao tratarmos da temática indígena, com bases democráticas, em termos de igualdade de valores e saberes com a cultura dominante e também sustentada pelo respeito à diversidade, estamos favorecendo a construção de uma sociedade mais plural e plenamente intercultural.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seleção dos livros que serão analisados por esta pesquisa se deve ao fato de que, entre todas as opções de livros didáticos habilitados e oferecidos para as escolas participantes do PNLD 2024 dos anos finais do ensino fundamental. Essas foram as duas obras mais adotadas no país por meio deste programa. Esse destaque, que será melhor explicado mais adiante, pode nos ajudar a compreender como milhões de estudantes do Brasil estão tendo contato com a temática indígena em seus livros, como as políticas educacionais e a legislação estão impactando a produção desses LDs com relação à temática indígena e se é possível encontrar padrões de semelhanças e/ou diferenças com relação ao tema entre essas duas obras. Os dois LDs escolhidos também pertencem a duas editoras diferentes, que são justamente as duas grandes editoras que possuem os maiores volumes de produção de LDs e os maiores valores de contratos com o Fundo Nacional de Educação pelo PNLD entre 2010 e 2017 (Kubota, 2018).

Esta é uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica. A análise documental é central, pois a legislação, mas principalmente os LDs, constituem o *corpus* da pesquisa e são analisados em sua materialidade textual e iconográfica. A análise bibliográfica, por sua vez, busca fundamentos em estudos anteriores sobre a temática indígena, livros didáticos e ensino de história, fornecendo os alicerces teóricos para a interpretação das análises. Assim, a pesquisa inicialmente busca compreender a legislação, as orientações anteriores à Lei nº 11.645/2008 e

os efeitos da citada lei na realidade escolar, na LDBEN, nos editais do PNLD e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (2018)<sup>12</sup>.

Em outro momento, a pesquisa discorre e estabelece conexões com autores que se debruçaram sobre a questão do LD nas salas de aula, como a pesquisa de Mantovani (2009), que levantou informações sobre a ampliação do acesso ao LD nas escolas públicas, o impacto do LD no cotidiano pedagógico-escolar e o fato de terem se tornado objetos de pesquisa acadêmica. Com relação à temática indígena nos livros didáticos, buscamos diálogo nas pesquisas de Bergamaschi (2014), Gobbi (2006), Silva e Grupioni (1995) e Palhares (2012). Nessa etapa, a pesquisa se ocupou de um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que analisaram os impactos e as contribuições do LD em sala de aula, o PNLD e sua ação/atuação na contemporaneidade, a evolução da temática indígena nos LDs antes e depois da Lei nº 11.645/2008 e as análises já realizadas sobre esse tema nos LDs.

Como procedimentos, iremos analisar as construções visuais e textuais sobre os povos indígenas do Brasil que estão presentes nas duas coleções didáticas de História que foram as mais adotadas pelas escolas do país pelo PNLD 2024-2027 e essa análise se dará com base nos conceitos da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2013) – que defende o rompimento do pensamento hegemônico eurocêntrico e a emergência de outros saberes subalternizados. A educação libertadora e a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire (1987), nos guiarão com o objetivo de promover um viés crítico, humanista e autônomo com relação à necessidade de uma formação libertária e que favoreça e promova o pensamento crítico e a interculturalidade.

A pesquisa também se orientará pelos conceitos das Epistemologias do Sul e da Ecologia dos Saberes (Santos, 2018), que nos fornecerão fundamentos quanto à necessidade da prática de uma educação que fuja do modelo eurocêntrico evolucionista e que trate os diferentes saberes, especialmente aqueles marginalizados e subalternizados pela lógica colonialista, de forma horizontalizada, reconhecendo suas (re)existências. Entendemos que a invisibilidade indígena e sua homogeneização nos livros didáticos e, durante muito tempo, nos currículos escolares, obedecem a um discurso que hierarquiza e cria o que Boaventura Sousa Santos (2018) chama de “Linha Abissal”: “A negação dessa humanidade é essencial à constituição da modernidade, uma vez que é condição para que o lado de cá possa afirmar a sua universalidade” (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 16).

---

<sup>12</sup> A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental foi homologada legalmente em 2017. Contudo, as citações diretas realizadas neste trabalho baseiam-se na versão final do documento publicada e disponibilizada pelo Ministério da Educação em 2018.

A natureza da pesquisa é exploratória, buscando aprofundar o conhecimento sobre a forma como as Histórias, culturas e saberes indígenas estão sendo difundidos pelos LDs e procurando identificar padrões, tendências e lacunas nas representações. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, buscando dar destaque à compreensão mais profunda dos significados e sentidos atribuídos à temática indígena nos materiais didáticos. Para tanto, iremos utilizar como instrumentos para analisarmos estas informações a análise documental, a análise de discurso, a análise de conteúdo e a análise iconográfica.

A análise de discurso permitirá uma investigação detalhada das escolhas linguísticas, dos discursos implícitos e das ideologias presentes nos textos. A análise de conteúdo, por sua vez, possibilitará a identificação de categorias e a quantificação de dados, permitindo a comparação entre os diferentes livros didáticos. A análise documental dos LDs se deu com o objetivo de compreender como a temática indígena, relacionada aos povos indígenas do Brasil, está presente nas duas obras didáticas mais escolhidas pelas escolas públicas de todo o país e será fundamental para a coleta e organização dos dados, bem como para a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico. A análise iconográfica nos permitirá compreender qual representação visual dos povos originários esses livros estão contribuindo para transmitir aos estudantes que os acessam: como vítimas, atrasados, autônomos, preguiçosos, valentes, selvagens, extintos, atuais ou outro tipo de representação que possamos encontrar.

### **3.1 As Obras Analisadas e o PNLD**

Conseguimos identificar estas obras após realizarmos um pedido de acesso à informação por meio da página eletrônica *Fala.br* e obtermos como resposta uma planilha com os números, em âmbito nacional e estadual, dos LDs História voltados para os anos finais do Ensino Fundamental adquiridos por meio do PNLD 2024-2027. Antes disso, já havíamos obtido como resposta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) outra planilha, com as escolhas de todas as escolas públicas do país que participaram do processo de escolhas desses LDs em questão. Pouco depois também tivemos acesso aos muitos números do Censo Escolar de 2023 que serviram de parâmetro, como previa o Edital do PNLD 2024-2027, para a aquisição desses LDs. Alguns números e inferências do cruzamento destas informações estão na seção 4 deste documento.

Os dois LDs mais escolhidos neste PNLD em tela foram as obras “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, editora FTD, 1ª edição, de 2022, que foi consideravelmente a mais escolhida no país todo. Na sequência, o segundo LD de História mais

escolhido por meio do PNLD foi a obra “Jovem Sapiens - História”, dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini, da Editora Scipione, também 1ª edição de 2022.

As duas coleções analisadas são os livros do professor, que além dos conteúdos aos quais os estudantes têm acesso, conta também com orientações, textos de apoio, atividades, conexões com a BNCC e suas habilidades, sugestões de livros e páginas eletrônicas e outras informações em seções destinadas aos professores. Os dois LDs dedicam as primeiras páginas do livro do professor à apresentação da obra, da BNCC, com orientações sobre práticas pedagógicas, a proposta da obra, entre outros. Não incluímos em nossa análise estes trechos dos LDs, assim como também optamos por não analisar as questões e atividades, ainda que relacionadas à temática indígena – o único ponto de exceção aqui é que inserimos em nossa análise os textos de atividades que tratassem da temática indígena.

Nossa análise se debruçou sobre as orientações e sugestões aos professores que estão em seções inseridas junto às páginas do livro do estudante, ocupando em cada página uma borda lateral e a margem inferior do conteúdo didático a que os estudantes têm acesso – de modo geral, estas seções destinadas aos professores tratam e orientam sobre os mesmos assuntos abordados nas páginas destinadas aos estudantes. Também fizemos um levantamento de todas as imagens de povos indígenas do Brasil e dos conteúdos didáticos onde os povos originários são abordados, direta ou indiretamente, nos livros dos estudantes. Procuramos elencar as informações de cada LD seguindo uma certa ordem, começando com as orientações aos professores, os textos de apoio nesta seção de orientações, os conteúdos didáticos apresentados ao alunado e por fim as imagens. A análise de cada LD seguiu a ordem dos volume/série e capítulo em que a temática indígena estivesse presente.

Nossa análise buscou averiguar se estereótipos sobre os povos originários ainda persistem nestes LDs, se os ameríndios são descritos de forma protagonista ou secundariamente, se a diversidade indígena do passado e do presente são salientadas, se a presença destes povos é constante ou esporádica na História do Brasil, se ainda permanece uma visão evolucionista e/ou de inevitável assimilação à sociedade não indígena, se as culturas e saberes de ao menos alguns povos são apresentadas como forma de ajudar os estudantes a terem conhecimento de diferentes formas de se compreender o mundo, se as ameaças atuais contra os indígenas, como a espoliação de suas terras e a violência contra eles é denunciada, se intelectuais e personalidades indígenas e suas obras são apresentados aos estudantes nestes LDs e se a presença indígena atual é apresentada de forma a contribuir com a construção de um

entendimento de que os indígenas podem assumir, de forma protagonista, as mais variadas funções e atividades sem perderem sua essência cultural e étnica.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa tem forte potencial de contribuir para o debate sobre a representação da História indígena nos materiais didáticos, identificando as formas como os livros didáticos colaboram para a construção de uma memória histórica que, muitas vezes, marginaliza e estereotipa os povos indígenas. Os resultados poderão subsidiar propostas de formação de professores e de produção de materiais didáticos que promovam uma representação mais justa e equânime da História indígena. Também podem contribuir para as discussões, debates e pesquisas com relação à temática indígena na educação, para a conscientização sobre os desafios enfrentados pelos povos originários na atualidade e também oferecer contributos para a promoção da interculturalidade no país. Além de tudo isso, é importante analisar se nestes livros estão presentes, e problematizados de forma a levar os estudantes a uma visão crítica, os momentos em que a ação estatal se impôs como tutora das populações indígenas, agindo para decidir sobre suas terras, educação e trabalho, por exemplo.

Esta pesquisa reconhece que, com base nos estudos e pesquisas recentes produzidos sobre o tema, os enormes desafios que permeiam a temática indígena na educação e a própria condição dos povos originários no Brasil atual são muitos e, ainda que não desprezemos os progressos que a questão tem obtido nos últimos anos, acredita que é fundamental que tenhamos a convicção de que há um longo caminho a ser percorrido para que se possa atender de modo justo e eficiente o que propõe a Lei nº 11.645/2008.

Nossa primeira análise para atingir o objetivo que nos propusemos foi sobre o edital do PNLD 2024-2027. Nele estão todas as informações e diretrizes para as editoras e interessados que desejassem participar desta aquisição de:

obras didáticas, recursos educacionais digitais e obras literárias destinados aos estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos (FNDE, 2022, Seção 1).

As obras didáticas escolhidas pelas escolas para atender aos alunos do ensino fundamental foram classificadas como objeto 1 neste edital.

Nós entramos em contato com alguns órgãos para que nos fornecessem informações que iriam contribuir para a nossa pesquisa. Enviamos um e-mail para o contato do FNDE, por meio do e-mail *livrodidatico@fnde.gov.br*, no dia 30 de outubro de 2024 solicitando informações

sobre as três obras de História mais selecionadas pelas escolas do país e recebemos de retorno, no dia 1 de novembro de 2024, uma planilha com a escolha dos livros didáticos de História de todas as escolas de ensino fundamental do país que receberam livros por meio deste PNLD, o que já nos deu uma enorme base de dados com relação à escolha dos LDs e, ainda que fosse um processo mais demorado, poderíamos já a partir desta planilha encontrar os LDs que foram os mais escolhidos.

Em 30 de outubro de 2024, solicitamos via Plataforma Fala.BR a relação dos três livros didáticos de História mais escolhidos pelas escolas no escopo deste PNLD. A resposta, obtida em 19 de novembro, trouxe uma planilha detalhando essas obras (em âmbito nacional e por unidade federativa), bem como o quantitativo de exemplares adquiridos para cada ano do Ensino Fundamental.

A Tabela 1 aponta os três LDs de História mais escolhidos pelas escolas do país e replica de forma idêntica as informações da planilha, aba “Nacional”, que recebemos do FNDE após solicitação nossa na página eletrônica *Fala.BR*.

Tabela 1 – Obras de História mais escolhidas pelas escolas públicas do Brasil (PNLD 2024)

| <b>Editora</b>        | <b>Volume</b>                  | <b>Nome do Componente</b> | <b>Etapas de Ensino</b> | <b>Ano/Série</b> | <b>Tiragem</b> |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------|----------------|
| Editora FTD S.A.      | História Sociedade & Cidadania | História                  | Anos Finais             | 6º ano           | 836.710        |
| Editora FTD S.A.      | História Sociedade & Cidadania | História                  | Anos Finais             | 7º ano           | 828.153        |
| Editora FTD S.A.      | História Sociedade & Cidadania | História                  | Anos Finais             | 8º ano           | 828.059        |
| Editora FTD S.A.      | História Sociedade & Cidadania | História                  | Anos Finais             | 9º ano           | 784.955        |
| Editora Scipione S.A. | Jovem Sapiens História 6º ano  | História                  | Anos Finais             | 6º ano           | 447.254        |
| Editora Scipione S.A. | Jovem Sapiens História 7º ano  | História                  | Anos Finais             | 7º ano           | 439.560        |
| Editora Scipione S.A. | Jovem Sapiens História 8º ano  | História                  | Anos Finais             | 8º ano           | 431.873        |
| Editora Scipione S.A. | Jovem Sapiens História 9º ano  | História                  | Anos Finais             | 9º ano           | 410.150        |
| Editora Moderna Ltda  | Araribá Conecta – História     | História                  | Anos Finais             | 6º ano           | 279.749        |
| Editora Moderna Ltda  | Araribá Conecta – História     | História                  | Anos Finais             | 7º ano           | 279.389        |
| Editora Moderna Ltda  | Araribá Conecta – História     | História                  | Anos Finais             | 8º ano           | 278.706        |
| Editora Moderna Ltda  | Araribá Conecta – História     | História                  | Anos Finais             | 9º ano           | 267.284        |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em planilha recebida do FNDE.

O edital do PNLD 2024-2027 aponta que o “quantitativo de exemplares a serem adquiridos teve por base o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP” (FNDE, 2022, Seção 11, item 11.4).

#### **4 ANÁLISE DOS DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA MAIS ESCOLHIDOS ATRAVÉS DO PNLD 2024-2027**

A partir deste momento, apontaremos nossas observações sobre as obras didáticas que nos dispusemos a analisar. Ao final, pontuaremos nossa avaliação sobre como a temática indígena está sendo abordada, destacando os avanços, obstáculos e fragilidades encontrados nestes dois LDs.

Nossa pesquisa tomou como objetivo de análise as duas obras didáticas mais selecionadas pelas escolas do país através do PNLD 2024-2027 para aquisição de LDs para os anos finais do ensino fundamental e para analisá-las, optamos por concentrar nossa análise somente nos textos e nas imagens da obra didática, nas informações que os autores selecionaram para serem transmitidas por estes textos e imagens e, além disso, nos interessou saber como essas informações, textuais ou imagéticas, estão sendo transmitidas. Assim, além dos textos e imagens aos quais os alunos têm acesso no livro que utilizam, optamos também por avaliar os textos de apoio que a obra indica, uma vez que consideramos que, mesmo que não estejam nos livros dos alunos, esses textos podem ser facilmente utilizados pelos professores junto ao alunado e têm grande potencial de enriquecer temas variados sobre a temática indígena: diversidade, ameaças atuais, protagonismo indígena e outros. Também incluímos na análise os textos e as imagens de atividades e exercícios sugeridos pelas obras, embora a análise destes exercícios e atividades não tenha sido considerada em nossa avaliação.

Porém, antes de tratarmos desta análise e descrevermos nossas percepções, iremos fornecer alguns dados sobre o PNLD 2024-2027, onde poderemos comprovar a profunda relevância da análise dos LDs que chegam aos alunos, utilizando e demonstrando os dados adquiridos sobre o PNLD e a gigantesca dimensão e alcance do programa, presente em todo o território nacional.

##### **4.1 O PNLD 2024-2027 de ensino fundamental: alguns números**

Acessamos a página eletrônica do INEP em busca de informações que pudessem contribuir para entendermos alguns dados relativos ao edital e ao próprio PNLD em tela e

podemos constatar que a página é uma valiosa fonte de informações importantes, com relação tanto ao PNLD como também a várias outras dimensões da educação brasileira. Destacamos aqui que os dados provenientes dos Censos Escolares podem fornecer um perfil da educação no país em diversos níveis e modalidades. Por meio do censo escolar da educação básica podemos ter uma visão melhor do PNLD, da distribuição, da adesão e do impacto dos materiais didáticos nas escolas do país, permitindo, por exemplo, o cruzamento de dados de matrículas com a escolha e o recebimento de obras específicas.

E, com efeito, de posse desses dados que conseguimos ter acesso e que apresentamos nesta seção, podemos fazer algumas inferências importantes sobre os LDs que estamos analisando.

Por exemplo, como dissemos anteriormente, o número de LDs a serem adquiridos pelo FNDE tomaria como referência o Censo Escolar de 2023 e, de acordo com os dados deste censo encontrados na página eletrônica do INEP, os alunos matriculados em escolas públicas, estaduais e municipais, correspondem a um total de 9.773.346, e o número destas escolas é de 47.227, sendo 41 federais, 18.111 estaduais e 29.075 municipais (INEP, 2024, p. 22). Sabemos, graças à planilha que recebemos do FNDE, que 39.940 escolas de ensino fundamental, anos finais, fizeram a escolha e receberam LDs de História neste PNLD. Essa diferença entre o número total de escolas públicas do país e o número de escolas que receberam os LDs de História deste PNLD pode ser explicada provavelmente pela não adesão de alguns municípios ao Programa.

Todas as unidades federativas do país são participantes do PNLD, mas há cidades que optam por utilizar material próprio e não aderir ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Recentemente, temos visto exemplos de dependências administrativas que estão levantando objeções ou mesmo rompendo a adesão com o programa para elaborarem os seus próprios materiais didáticos. O caso do estado de São Paulo é o mais conhecido, quando esta unidade federativa anunciou que não utilizaria mais os LDs ofertados pelo PNLD, produzindo seu próprio material educacional. O imbróglio durou algumas semanas e foi finalizado com o recuo do governo estadual e a sua adesão ao PNLD. O exemplo de São Paulo, a recente polarização política e a onda conservadora e reacionária que tem crescido no Brasil, levaram algumas cidades do país a também anunciarem o fim da adesão ao PNLD ou à vistoria do material didático que seria entregue pelo programa, acusando os LDs fornecidos pelo programa

de estarem alinhados a pautas ligadas a ideologias políticas, de gênero e religião<sup>13</sup> como motivo para não mais aderirem ao programa, em uma clara atitude populista e desrespeitosa, em nossa opinião, com toda a produção acadêmica séria e também a toda a equipe do PNLD e do FNDE.

Pois bem, acreditamos poder tomar como referência o número total de 9.773.346 alunos matriculados no ensino fundamental de anos finais nas escolas públicas do país, de acordo com o censo escolar de 2023 (Brasil, 2024) e excetuando as escolas federais. Devemos lembrar, porém, que das 47.227 escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental anos finais, do Brasil, também informado pelo Censo, recebemos pelo FNDE a informação da escolha de livros de 39.940<sup>14</sup> escolas. Sabendo que o número de aquisições das duas obras que analisamos neste trabalho chega a impressionantes 5.006.714<sup>15</sup> volumes, distribuídos entre as séries dessa etapa de ensino, podemos chegar a um percentual mínimo de 51% de alunos de todo o país que utilizam uma das duas obras que estamos analisando. Mais ainda, se somarmos os três LDs de História do ensino fundamental de anos finais mais escolhidos pelas escolas, chegamos a um percentual mínimo estimado de 62% de alunos que fazem uso de uma dessas três obras.

Portanto, os números acima vêm corroborar nossa justificativa de que a análise da temática indígena nas principais obras didáticas que chegam ao alunado das escolas públicas é de fundamental importância e urgência, já que o tema devidamente trabalhado nas escolas e incorporado criticamente pelos estudantes pode fornecer um poderoso contributo para que a questão indígena, os direitos, os dilemas e ameaças a estas populações sejam tratados pela sociedade brasileira de forma sensata e responsável. Além disso, ações de reparação, embasadas nos direitos indígenas e no entendimento de que este grupo foi historicamente desvalorizado, explorado e oprimido, devem ser compreendidas, defendidas e realizadas com prontidão.

## **4.2 A BNCC e as habilidades que se relacionam com a temática indígena**

Como já dissemos anteriormente, os LDs aprovados pelo PNLD passam por um criterioso processo que garante uma série de parâmetros e exigências, tanto em seus atributos

---

<sup>13</sup> CIDADE de MS não vai aderir ao material didático do MEC para as escolas; veja vídeo. G1 MS, Mato Grosso do Sul, 18 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2025/02/18/cidade-de-ms-nao-vai-aderir-ao-material-didatico-do-mec-para-as-escolas-veja-video.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2026

<sup>14</sup> Informação obtida por e-mail da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1 de novembro de 2024.

<sup>15</sup> Informação obtida por e-mail da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 19 de novembro de 2024.

físicos como também em critérios pedagógicos. Critérios e exigências que são comuns a todas as obras didáticas de todas as disciplinas e também aos critérios e exigências específicas para cada um dos conteúdos.

O edital PNLD 2024 afirma que:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2022, p. 34).

Gostaríamos de lembrar que a BNCC foi resultado de grandes discussões e intensos debates até que a sua terceira versão fosse homologada em definitivo.

A primeira versão da BNCC de História, que era ainda preliminar, conseguiu produzir rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para o campo da disciplina de História, a proposta curricular crítica ao eurocentrismo (Ralejo; Melo; Amorin, 2021). Esta era uma versão preliminar que destacava os processos históricos brasileiros e as contribuições indígena e africana para nossa formação, mas ela foi duramente criticada por, supostamente, negligenciar eventos históricos importantes como o mundo clássico greco-romano e o Renascimento Cultural europeu.

Os debates foram tão intensos que o próprio Ministério da Educação recuou desta versão, dissolvendo a equipe que a construiu e formando uma nova comissão, majoritariamente composta por membros de uma única instituição superior, responsável pela elaboração da segunda versão da BNCC de História em 2016, “com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico” (Ralejo; Melo; Amorin, 2021, p. 3). A terceira e última versão foi finalizada em 2017.

Nesta seção, gostaríamos de apresentar, de acordo com certos critérios nossos, em quais momentos a BNCC de História do ensino fundamental anos finais se dedica aos povos indígenas, seja de forma mais direta ou indireta. Para isso, montamos quadros com estas habilidades da BNCC.

No quadro a seguir, estão as habilidades que, de forma objetiva, contemplam os estudos das questões indígenas, como modos de viver, resistências e direitos, entre outros. Além destas, também inserimos as habilidades que tratam do continente americano, ainda que não cite especificamente os povos indígenas. Esta escolha se justifica, uma vez que entendemos que os processos de constituição histórica, social, política e econômica de formação dos países deste

vasto continente, a Abya Yala, inclusive o Brasil, envolvem necessariamente seus povos originários e suas relações com esses mesmos processos.

Nosso entendimento é de que eles devam ser contemplados em praticamente todos os eventos históricos importantes para as nações americanas e do Brasil, especificamente. Contudo, nossa análise dos LDs demonstrou que em muitos eventos históricos os povos indígenas têm tido sua presença apagada ou marginalizada e suas ações subalternizadas, como se tivessem uma presença histórica de espectadores.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC de História - Ensino Fundamental

(Continua)

| <b>Ano Escolar</b> | <b>Código (BNCC)</b> | <b>Descrição da Habilidade</b>                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º Ano             | (EF06HI04)           | Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.                                                                                                                                                                            |
| 6º Ano             | (EF06HI05)           | Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. |
| 6º Ano             | (EF06HI06)           | Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.                                                                                                                                                       |
| 6º Ano             | (EF06HI07)           | Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.                 |
| 6º Ano             | (EF06HI08)           | Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.                                          |
| 7º Ano             | (EF07HI02)           | Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.     |
| 7º Ano             | (EF07HI03)           | Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.                    |
| 7º Ano             | (EF07HI08)           | Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.                                                                |

Quadro 1 – Habilidades da BNCC de História - Ensino Fundamental

(Continuação)

| <b>Ano Escolar</b> | <b>Código (BNCC)</b> | <b>Descrição da Habilidade</b>                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7º Ano             | (EF07HI09)           | Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.                                                                                                                                            |
| 7º Ano             | (EF07HI10)           | Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.                                                                                                                                          |
| 7º Ano             | (EF07HI11)           | Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.                                                                                                                                                                        |
| 7º Ano             | (EF07HI12)           | Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).                                                                                        |
| 7º Ano             | (EF07HI14)           | Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.                                                                                                                                |
| 8º Ano             | (EF08HI05)           | Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.                                                                                                                  |
| 8º Ano             | (EF08HI07)           | Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.                                                                                                               |
| 8º Ano             | (EF08HI11)           | Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.                                                                                                                 |
| 8º Ano             | (EF08HI12)           | Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.                                                                                                          |
| 8º Ano             | (EF08HI14)           | Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. |
| 8º Ano             | (EF08HI16)           | Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.                                                                                                                                   |

Quadro 1 – Habilidades da BNCC de História - Ensino Fundamental  
(Conclusão)

| <b>Ano Escolar</b> | <b>Código (BNCC)</b> | <b>Descrição da Habilidade</b>                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8º Ano             | (EF08HI17)           | Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.                                                                                                                             |
| 8º Ano             | (EF08HI21)           | Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.                                                                                                                                                                  |
| 9º Ano             | (EF09HI01)           | Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.                                                                                                                       |
| 9º Ano             | (EF09HI07)           | Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.                                                                                  |
| 9º Ano             | (EF09HI08)           | Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.                                                               |
| 9º Ano             | (EF09HI09)           | Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.                                                                                                                                                         |
| 9º Ano             | (EF09HI17)           | Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.                                                                                                                                                  |
| 9º Ano             | (EF09HI21)           | Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.                                                                                                                         |
| 9º Ano             | (EF09HI22)           | Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.                                                                                                                                       |
| 9º Ano             | (EF09HI23)           | Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.                                   |
| 9º Ano             | (EF09HI24)           | Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.                                                              |
| 9º Ano             | (EF09HI25)           | Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.                                                                                                                                                     |
| 9º Ano             | (EF09HI26)           | Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. |

Fonte: Elaborada pelo autor com base na BNCC.

### 4.3 Análise da obra “História Sociedade & Cidadania”

A obra didática “História Sociedade & Cidadania”, da Editora FTD, que avaliamos, é de autoria de Alfredo Boulos Júnior e está dividida em quatro volumes para as séries finais do ensino fundamental. Para nossa análise estamos utilizando a mesma versão que foi a mais escolhida pelas escolas do Brasil no ano de 2023 – 1ª edição, ano 2022, através do PNLD 2024/2027 – e que foi entregue pelo programa entre o fim de 2023 e início do ano seguinte nas escolas, sendo 2024 o primeiro ano de utilização pelos alunos. Avaliamos os livros do professor, que além dos textos, imagens e atividades aos quais os alunos têm acesso, contêm também orientações<sup>16</sup>, conexões com a BNCC, textos de apoio, propostas, sites, atividades, objetivos do capítulo e outras informações pedagógicas que são destinadas aos professores regentes de turma.

Acreditamos que o primeiro aspecto que devemos tratar é se a obra didática e seus volumes tratam de todas as habilidades que a BNCC estabelece para cada série e, neste ponto, nosso comentário é breve, uma vez que diante de toda a organização e de todas as etapas de análise e avaliação às quais os livros didáticos são submetidos, devemos acreditar que nenhuma obra que sonegue alguma das habilidades será sequer selecionada para a fase de escolha pelas escolas e professores. O LD em questão atende à BNCC e, inclusive nos volumes da obra destinados aos professores, essas habilidades são citadas nas páginas de acordo com o conteúdo que está sendo tratado em cada capítulo e muitas vezes apontadas nas orientações aos professores, junto às páginas sobre os conteúdos didáticos.

O que, em nossa opinião, ainda precisa ser debatido e pesquisado em novas oportunidades, é a própria BNCC de História e as habilidades que tratam das populações originárias do Brasil, uma vez que concluímos que as habilidades da BNCC que contemplam as populações indígenas do Brasil são relativamente vagas, permitindo um enorme leque de abordagens e onde a escolha de apenas um determinado tópico ou tema pelos autores de um livro didático, já faz com que sua obra seja aceita como um produto que atende o que a BNCC e o PNLD exigem.

Explicamos melhor com um exemplo: ao tratar da domesticação da mandioca por indígenas e da importância dela na base alimentar e até mesmo a sua relevância cultural para eles. Nas orientações aos professores esta obra indica que este é um tema que se insere na

---

<sup>16</sup> Nos livros dos professores estas orientações mais dinâmicas e curtas estão em uma seção chamada de “Encaminhamento” e textos para os professores em uma seção chamada “Texto de Apoio”.

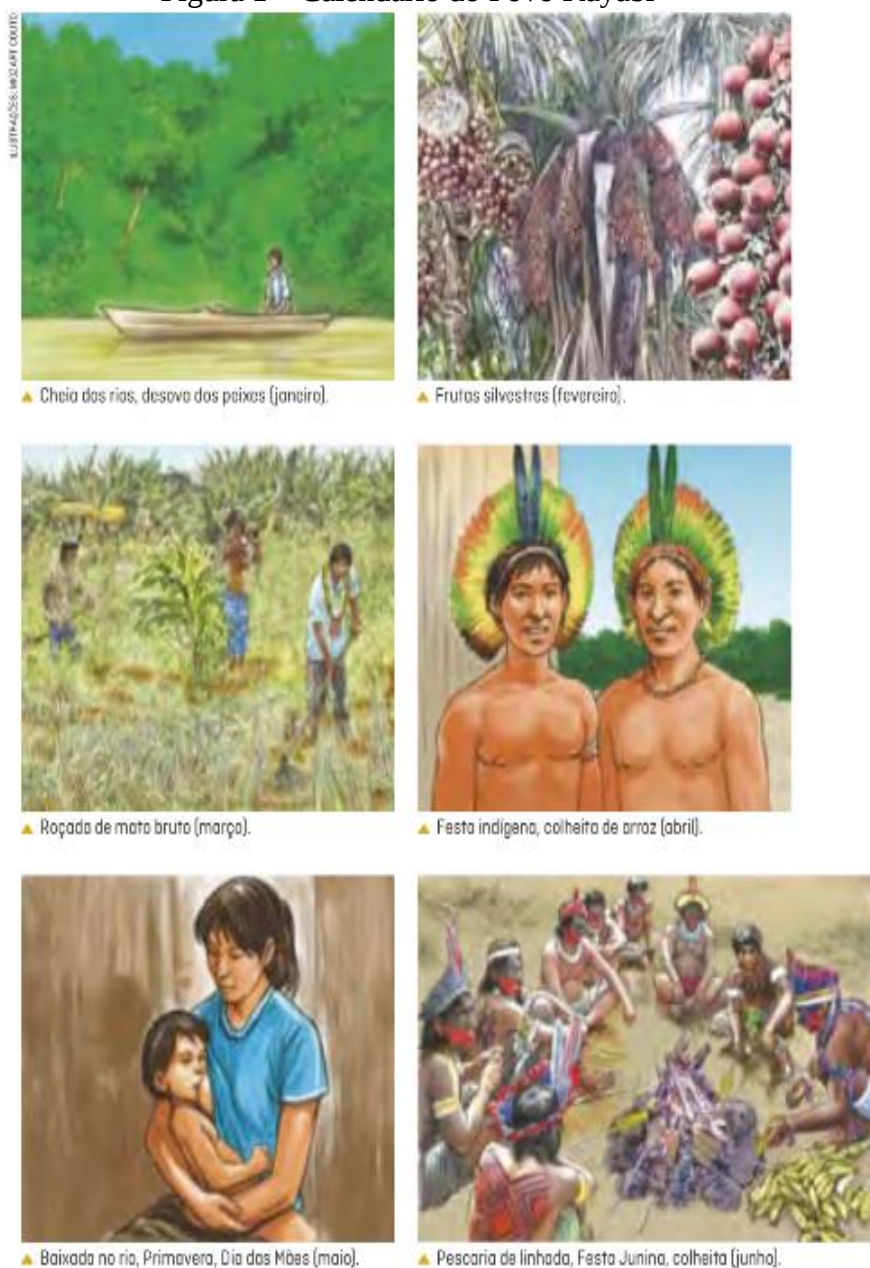
habilidade EF06HI05, habilidade 05 do ensino fundamental do 6º ano, conteúdo de História: “Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas” (Brasil, 2018, p. 421). O que queremos apontar com este comentário é o receio que temos de que certas obras didáticas que chegam até as escolas estejam cumprindo apenas o mínimo com aquilo que o edital do PNLD e a BNCC orientam, sem qualquer aprofundamento necessário ou subsídios para que os professores possam desenvolver criticamente determinados temas.

O volume destinado ao 6º ano, de acordo com a BNCC, deve tratar de temas que se relacionam muito com os povos indígenas, como a ocupação do continente americano na “pré-história”.

Nas orientações aos professores da página 19, do capítulo 2, o LD orienta com explicações sobre o calendário Kayabi. No capítulo 3 o assunto abordado é sobre os primeiros povoadores humanos da Terra. A abordagem ao tratar deste tema, descreve as possibilidades de ocupação do continente, aponta as polêmicas com relação ao famoso fóssil de “Luzia” e também sobre os estudos de Niède Guidon. Ele sugere nas orientações aos professores que seja explicado aos alunos o termo paleoindígena, o que é importante para que se compreenda o quão antigos são os povos indígenas do Brasil, mas esta é uma informação que o próprio livro deveria trazer em suas páginas para os alunos e, inclusive, problematizar a palavra, citando o termo paleoamericano ou paleoindígena como alternativa. A obra didática corretamente informa ao leitor sobre a substituição do termo índio por indígena, mas ao tratar dos ancestrais das populações indígenas utiliza o termo paleoíndios, e não paleoindígenas, o que nos parece contraditório.

Na página 20 do capítulo 1, ao abordar o tema dos Estudos Históricos, ele apresenta imagens, em desenhos, representando o povo Kayabi em momentos de tarefas que realizam durante o ano, como tarefas no roçado da terra, pescarias e a colheita de certos alimentos para abordar a passagem do tempo (Figura 1).

Figura 1 – Calendário do Povo Kayabi



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 20).

Em suas orientações aos professores, no capítulo 3, o LD informa sobre pesquisas mais recentes que indicam que a Amazônia deveria ser há milhares de anos um centro domesticador de alimentos com dois textos de apoio aos professores, sendo o primeiro aquele que trata da importância da mandioca para diversos povos indígenas, sendo inclusive considerada sagrada para muitos, e que conta com a fala de um professor indígena da UFPA, Uwira Domingues sobre essa sacralidade. O segundo texto é o trecho de um artigo de Maria Guimarães sobre indícios arqueológicos de cultivos de alimentos na Amazônia, como feijão, abóbora e mandioca. Os textos a que os alunos têm acesso tratam dos povos agricultores e ceramistas da

região amazônica, da importância da domesticação da mandioca e a importância de suas cerâmicas. Cita-se a cultura marajoara, desenvolvida na ilha de Marajó.

As imagens deste capítulo, que tratam dos povos indígenas, mostram a foto de uma mulher Kalapalo no Parque Indígena do Xingu ralando mandioca, Mato Grosso, 2011, e imagens de raízes de mandioca e também de tapioca (Figura 2). Outras duas fotos, na página 56, mostram vasos cerâmicos da cultura marajoara (Figura 3). No livro dos alunos, na seção de atividades está inserida uma lenda da criação de acordo com os Guarani, na página 61.

Figura 2 – Raízes de mandioca, tapioca e mulher Kalapalo



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 55).

Figura 3 – Vasos Marajoara



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 56).

Ao tratar dos povos indígenas da América antes da conquista, no capítulo 7, o LD orienta os professores com relação à diversidade de povos indígenas da América e instrui com relação ao mapa da população indígena do Brasil por volta de 1500, na página 142, comentando sobre a origem dos Tupis, algumas de suas características e sua provável origem amazônica. Nas orientações aos professores, na página 144, o LD alerta sobre a questão do senso comum com relação aos povos indígenas, e se utiliza do exemplo da visão sobre a imagem dos povos indígenas estarem estacionados no tempo, como há cerca de 500 anos e cita as possíveis estimativas demográficas destas populações por volta de 1500. Textos de apoio aos quais os professores têm acesso versam sobre a diversidade linguística dos indígenas do Brasil, página 143, sobre os Jogos Mundiais dos Povos indígenas, na página 145, e sobre as divisões de tarefas por sexo entre os Araweté, na página 147.

Na página 145 do livro do estudante é enfatizada a questão da diversidade indígena, buscando através de mapas e imagens apontar a grande quantidade de povos indígenas do continente e as suas diferenças, como também busca destacar que essa diversidade ainda existe. Na página 146, as línguas indígenas também são apontadas como exemplo da grande diversidade de povos e, o livro destaca que os dois troncos linguísticos mais falados no Brasil são o Tupi e o Macro-Jê, utilizando oportunos desenhos de duas árvores para explicar esse tópico. Além das diferenças entre as populações indígenas, na página 147, o livro também busca apontar algumas semelhanças que podem ser destacadas. As imagens deste capítulo, que tratam

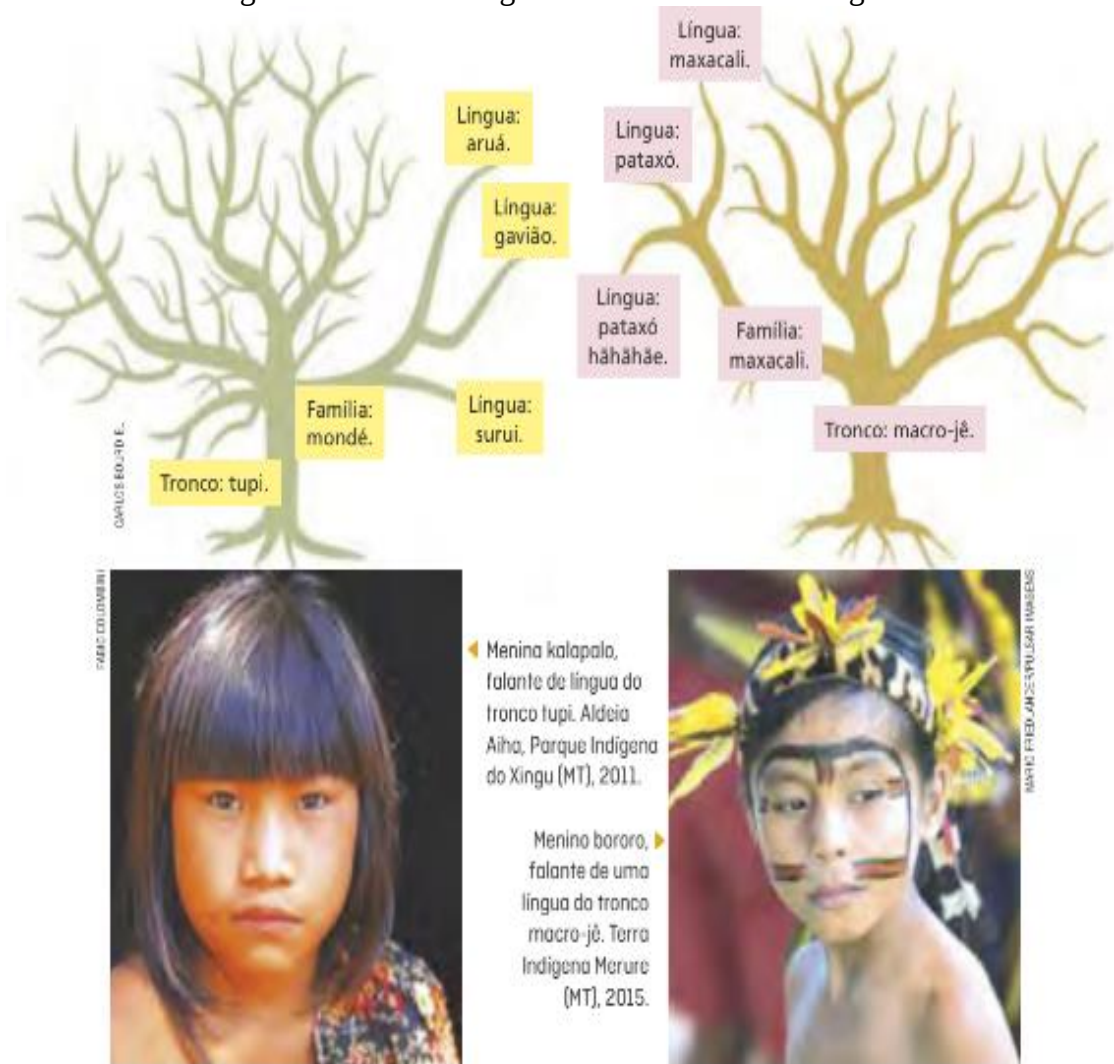
dos povos indígenas brasileiros mostram um mapa do país com a possível distribuição dos indígenas por volta de 1500 (p. 143), indígenas de etnias diferentes: Kamayurá, Pira-Tapuia e Pataxó, na página 145 (Figura 4). A imagem de duas árvores são utilizadas para explicar os maiores troncos linguísticos do país, o Tupi e o Macro-Jê e, abaixo destas árvores, a imagem de duas crianças, a primeira uma menina Kalapalo e a segunda um menino Bororo (Figura 5) contribuem para a compreensão melhor da diversidade linguística indígena (p. 146). Outra foto, na página 147, mostra uma mulher Xavante confeccionando cestos, Campinópolis, Mato Grosso, 2021 (Figura 6). O LD também traz a capa de um livro de Daniel Munduruku com um poema seu na seção de atividades e também um último texto de suporte para os professores que trata das línguas indígenas (Figura 7, p. 152).

Figura 4 – Rostos indígenas diversos



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 145).

Figura 5 – Troncos linguísticos e diversidade indígena



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 146).

Figura 6 – Tarefas indígenas



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 147).

Figura 7 – Poema e capa de livro de Daniel Munduruku  
**II. Leitura e escrita em História**

**Vozes do presente**

Leia o texto a seguir com atenção.

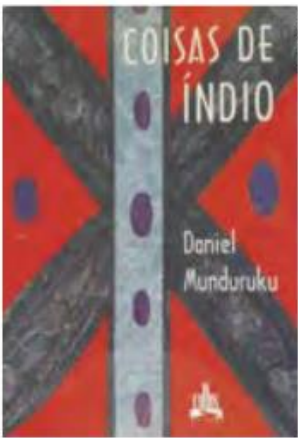
**Cultura é pra ser compartilhada**

Aí mora minha esperança.  
 As pessoas costumam olhar o índio e as coisas  
 que ele faz de forma diferente.  
 Alguns costumam ridicularizá-lo por  
 ele ser diferente; outros olham com  
 espanto sadio, de curiosidade,  
 querendo aprender. Então começam a  
 estabelecer um contato amigo e  
 compreender que ser índio é ter uma  
 identidade, um estilo de vida.

Quando as pessoas veem pais  
 cuidando bem de seus filhos,  
 dançando ou cantando uma música  
 sagrada; quando entram em contato  
 com o mundo espiritual ou material e

percebem a simplicidade do ser  
 índio, costumam dizer: só o índio  
 sabe fazer assim, só o índio sabe  
 viver assim... Isso são  
 "Coisas de índio".

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000. p. 8.



▲ Fac-símile da capa do livro *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku.

Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 1, p. 152).

O volume destinado aos alunos do 7º ano é aquele que contém o maior número de páginas destinadas à temática indígena, afinal esta é a série escolar em que, de acordo com a BNCC, os alunos têm contato com os povos e as culturas ameríndias e com a conquista europeia da América e também do Brasil. E neste volume, a temática indígena já é tratada a partir do capítulo 1, sobre a América antes dos europeus (p. 10). As orientações iniciais aos professores informam sobre a variedade de formas de organização social e de saberes desses povos e reafirma a variedade linguística indígena e orienta sobre interpretar isto através do mapa inserido na página a que os alunos têm acesso, a página 10.

Valioso e atual destaque é dado pelo livro ao tratar dos mantos tupinambás (p. 24) e outros artefatos indígenas, nas orientações aos professores que estão em museus europeus e que, a volta do manto sagrado tupinambá que estava em um museu da Dinamarca era uma grande demanda dos Tupinambás. Excelente oportunidade para trabalhar questões como apagamento histórico-cultural, cultura material e patrimonialismo.

Orienta sobre a importância da mandioca para os indígenas, na seção destinada aos professores da página 25. As orientações novamente informam sobre a diversidade indígena e dessa vez usa as imagens de pinturas corporais indígenas para explicar essa diversidade.

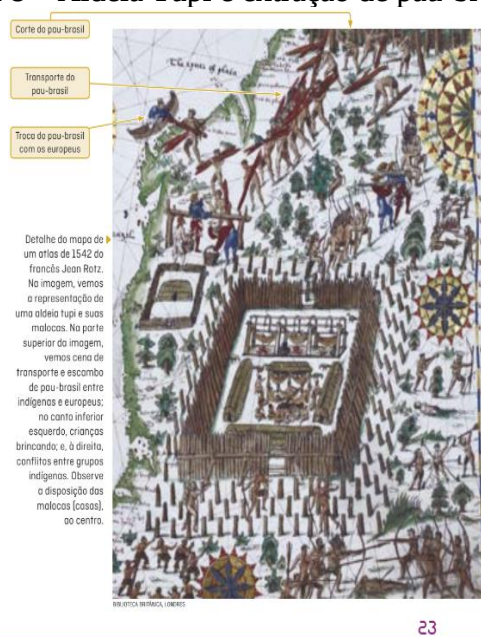
No livro a que os alunos têm acesso, novamente e de forma necessária em nossa opinião, o tema da diversidade indígena é destacado por um mapa da América, na página 10, com a

distribuição indígena no século XVI. Os textos de apoio voltados para os professores tratam das populações indígenas antes da conquista, da diversidade linguística entre eles, sobre os Tupinambá de Olivença, sul da Bahia e da influência Tupi na nossa língua.

A origem amazônica de boa parte das populações indígenas é citada e as possíveis rotas de ocupação do território por estes povos é descrita. Formas de subsistência, línguas e organização social e a importância do cultivo da mandioca são apresentadas – informações predominantemente dos grupos indígenas Tupi. No livro do estudante, o capítulo trata da possível quantidade de indígenas que havia no país em 1500, da diversidade indígenas e suas heranças para nossa sociedade e, após apontar diferenças entre os grupos indígenas, ele aponta semelhanças entre a maior parte deles (p. 22). Outras produções artístico-culturais indígenas, além da pintura corporal, são citadas pelo livro, como cocares, colares, enfeites, pinturas e suas finalidades (p. 26).

As imagens mostram a gravura de uma aldeia indígena Tupi e a extração de pau-brasil, de 1542 (Figura 8), fotos de dois mantos Tupinambás, ambos de 2016 (Figura 9). Também há foto de uma moça Kamayurá ralando mandioca, Gaúcha do Norte, 2012, Mato Grosso ao lado de uma foto de um tipiti, que é um espremedor de mandioca feito de palha, Santarém, Pará, 2011 e também a foto de uma criança indígena tendo o rosto pintado por um adulto, Manaus, 2018 (Figura 10). Uma pintura, de 2009, mostra indígenas trabalhando comunitariamente (p. 30).

Figura 8 – Aldeia Tupi e extração de pau-brasil



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 23).

Figura 9 – Mantos Tupinambás



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 24).

Figura 10 – Pintura em criança Tuyuka

[...]

As formas de manipular pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra e outros materiais conferem singularidade à produção ameríndia, diferenciando-a da arte ocidental, assim como da produção africana ou asiática. Entretanto, não se trata de uma “arte indígena”, e sim de “artes indígenas”, já que cada povo possui particularidades na sua maneira de se expressar e de conferir sentido às suas produções. [...]

O CONCEITO de arte e os Índios. *Povos Indígenas no Brasil*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Artes>. Acesso em: 17 maio 2022.



▲ Indígenas da etnia tuyuka, da aldeia Utapinopona, fazendo pintura facial. Manaus (AM), 2018. A tinta vermelha é extraída do urucum, e a preta, do jenipapo.

Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 26).

No capítulo 9, a partir da página 191, ao tratar do encontro entre os indígenas e os portugueses, os primeiros contatos e a conquista da América, o livro chama a atenção para o

grande estranhamento entre os dois. O texto de apoio insere informações relevantes para se compreender e se utilizar de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha e utiliza imagens de um nobre português (século XVI) e de um indígena (século XIX) para buscar ilustrar este momento (p. 192).

Nestes primeiros séculos de conquista, embora as populações indígenas estejam em todos os locais e eventos históricos – extração do pau-brasil, expedições de reconhecimento, capitanias hereditárias, governo-geral, ocupação francesa, construção e reconstrução de vilas, relações de alianças e guerra, chegada dos jesuítas, elevação das missões, o trabalho nos engenhos, a substituição pela mão de obra escravizada africana, catequização, antropofagia, seu aprisionamento e suas guerras contra os paulistas – e embora suas lutas de resistência sejam tratadas no livro do aluno, a impressão é que agora nós os ouvimos pelas vozes dos conquistadores e de seus registros, com poucas exceções, como o texto sobre os Tupinambá de Olivença (p. 200) e a atividade proposta pelo livro que insere um texto referente à Guerra dos Bárbaros (p. 274), onde a resistência e a luta indígenas receberam um tratamento que conseguiu destacar o protagonismo desses povos em um determinado evento histórico, embora estes e outros exemplos sejam poucos quando comparados à abordagem geral do LD com relação à temática indígena.

As orientações aos professores neste capítulo vão chamar a atenção para os primeiros contatos entre indígenas e portugueses e a resistência indígena (p. 191 e 192), sobre a estratégia de fomentar rivalidades (p. 199) e dividi-los entre mansos e selvagens (p. 213) fazia parte da estratégia portuguesa para os enfraquecer. Os textos de apoio voltados para os professores abordam temas indígenas como A Carta de Pero Vaz de Caminha (p. 192), a escravização indígena (p. 196), a resistência dos Tupinambás (p. 198), os Tupinambá de Olivença (p. 200), as chamadas “guerras justas” contra os indígenas para sua escravização (p. 213).

Nas páginas às quais os alunos têm acesso, os textos versam sobre os primeiros contatos entre os portugueses e os indígenas, inclusive com um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha (p. 192), a participação indígena como mão de obra na extração do pau-brasil na página 193, a resistência indígena é apontada como uma das causas do fracasso de muitas capitanias hereditárias, os confrontos contra os Tupinambás (Guerra de Itapuã e França Antártica) e outros grupos indígenas, aborda as guerras justas e as relaciona com a utilização do trabalho escravizado indígena nos primeiros engenhos (p. 202). Queremos apontar que todos os temas citados neste parágrafo receberam uma quantidade extremamente pequena de linhas nos textos a que os alunos têm acesso – alguns assuntos supracitados não ultrapassaram uma linha nestes textos. Lamentamos muito que, com tantos eventos oportunos para que a participação indígena,

protagonista e ativa, fosse abordada, o LD se manteve-se preso a um tipo de historiografia etnocêntrica.

As imagens deste capítulo traz uma gravura do século XVI de um mapa onde indígenas extraem o pau-brasil (Figura 11, p. 191), a gravura de um chefe indígena do século XIX (p. 192), a pintura em tela sobre fundação de São Paulo, com indígenas nas proximidades (página 194), desenhos contemporâneos sobre como teriam sido combates entre indígenas e conquistadores portugueses (Figura 12, p. 196) e uma gravura do século XVIII com cenas de combates com Kaingang resistindo à ocupação de suas terras (Figura 13, p. 202) e na seção das atividades há a famosa pintura da primeira missa celebrada no Brasil, de Victor Meirelles, 1860 (p. 213).

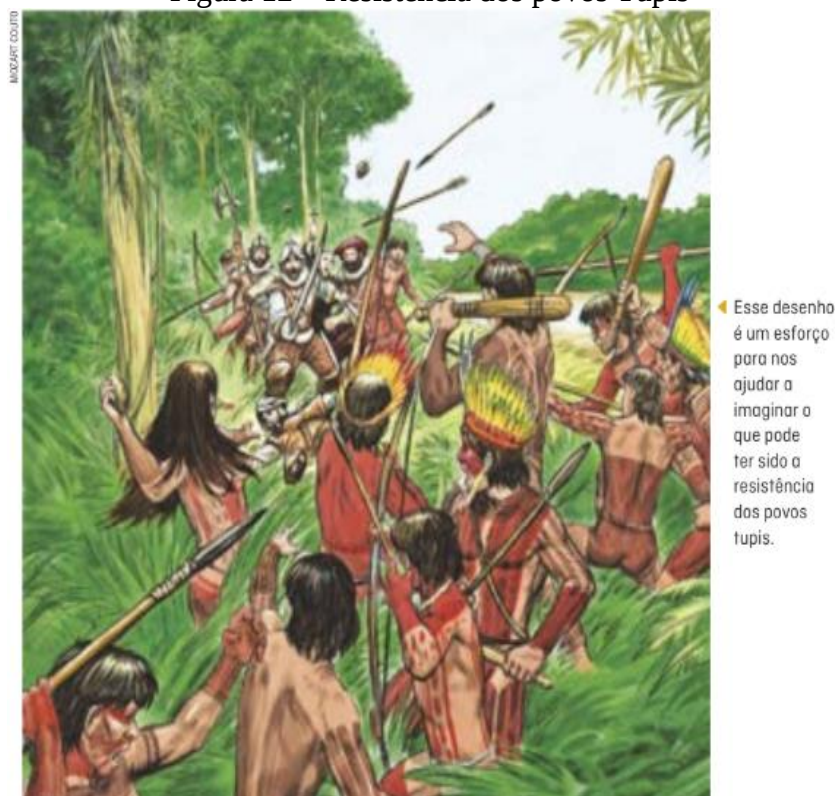
Figura 11 – Indígenas extraem pau-brasil

O mapa a seguir é de 1556. Observe-o com atenção.



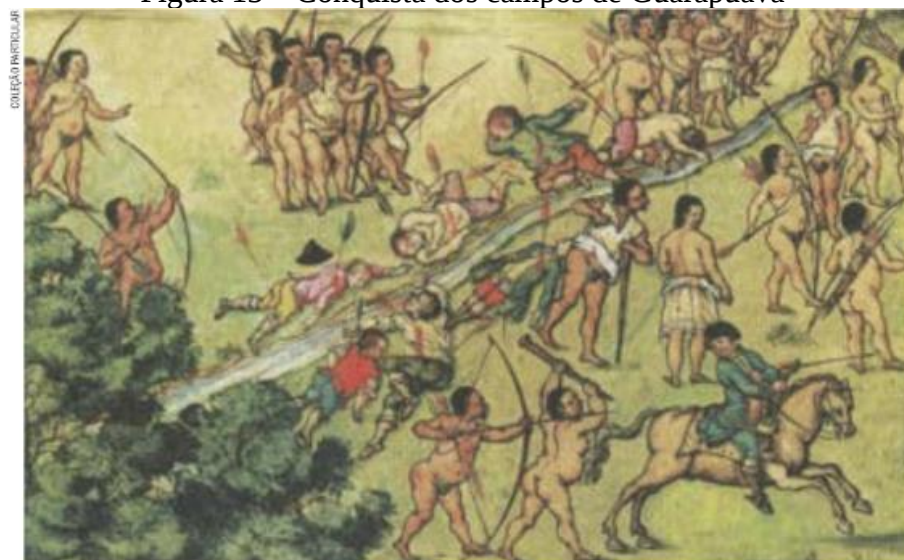
Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 191).

Figura 12 – Resistência dos povos Tupis



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 196).

Figura 13 – Conquista dos campos de Guarapuava



▲ **Conquista dos campos de Guarapuava**, atribuída a Joaquim José de Miranda, século XVIII. O desenho é uma das raras imagens de resistência indígena ao avanço dos colonizadores. A cena representa os kaingang resistindo à ocupação de suas terras onde é hoje o Paraná.

**Dialogando**

Resposta pessoal.

Por que será que as guerras contra os indígenas foram chamadas de "guerras justas"?

Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 202)

O capítulo 12 do volume destinado ao 7º ano deste LD trata da formação territorial da América Portuguesa. Nas orientações aos professores o LD chama a atenção para as práticas

bandeirantes para enfrentarem a vegetação e o terreno hostil, dando pequeno espaço para a informação da contribuição gigantesca dos indígenas nesses conhecimentos (p. 268). Aborda a ação dos jesuítas para a catequização dos povos indígenas, sua relação com a expansão colonial e os atritos com os colonos que queriam escravizá-los. O livro problematiza a exaltação dos indígenas que colaboraram com os invasores e o apagamento daqueles que lutaram contra eles (p. 269), abordando também a resistência ao avanço da pecuária, a reflexão sobre o termo “Guerras Bárbaras” (p. 274) – confrontos no sertão do nordeste entre indígenas e pecuaristas – e a ação dos guaranis e jesuítas nas Guerras Guaraníticas. Os textos de apoio aos professores tratam da ação catequizadora jesuítica, da Guerra dos Bárbaros, a ocupação indígena do litoral antes da chegada dos conquistadores, resistência indígena nos sertões de Minas Gerais.

Os textos de apoio que tratam dos povos indígenas brasileiros tratam da ação escravagista bandeirante brevemente, pois o foco maior deste texto é a expansão territorial promovida por essas e outras expedições sertanistas (p. 270), a ação jesuíta no Brasil (p. 272), a Guerra dos Bárbaros (p. 274). O papel das missões jesuítas no sul do atual Brasil e a Guerra Guaranítica são abordados em um texto de apoio da página 276. Na página 281 um texto de apoio analisa a ocupação indígena do território brasileiro e a relaciona com a chegada dos portugueses e sua expansão para o interior. A ação dos bandeirantes é novamente tratada em um pequeno texto na página 282, onde o autor problematiza as imagens construídas sobre os bandeirantes: heróis intrépidos e/ou vilões escravagistas. Por fim, outro bom texto de apoio aos professores que trata das ações protagonistas indígenas está na página 283, abordando a resistência dos indígenas no leste de Minas Gerais durante o século XVIII, que buscavam lutar e eram atacados por soldados a mando do governador de Minas da época.

As páginas a que os alunos têm acesso abordam a temática indígena ao tratar da captura de indígenas pelos bandeirantes e ao serem objetivos da ação catequética das missões e dos padres jesuítas. Nestes dois casos a participação dos indígenas é passiva. Mais adiante a resistência indígena é abordada, como no texto de suporte para uma atividade que trata da Guerra dos Bárbaros e depois sobre as demarcações das fronteiras coloniais onde a Guerra Guaranítica é brevemente descrita. Na página 283 há um texto de suporte para exercícios, nesta mesma página, que trata das agressões aos indígenas nos sertões de Minas.

Entendemos que novamente o LD perde oportunidades de problematizar, analisar criticamente, de se aprofundar e levar os alunos a se informarem com relação a ricos temas em que a participação dos povos indígenas acontece, quase sempre de forma direta. Seria excelente e de grande relevância acompanhar e compreender a ação dos povos originários nestes eventos, especialmente as suas resistências e estratégias frente ao avanço português, que foi tão

significativa, e também em momentos em que estes povos foram tão duramente agredidos e vilipendiados.

Uma das primeiras imagens que se relacionam aos povos indígenas nestes capítulos são desenhos contemporâneos para representar as bandeiras paulistas, que contavam com a participação forçada ou aliada indígena, em uma cena de combate para tratar da Guerra Guaranítica no sul do país, na página 269 (Figura 14). Um mapa do Brasil aponta onde se localizavam as principais missões jesuíticas (p. 271) e na página 272 há duas imagens, uma imagem de uma santa produzida por indígenas dos Sete Povos das Missões, São Miguel das Missões, (RS) e um desenho contemporâneo reconstituindo como seria uma missão jesuítica vista do alto (Figura 15). Nesta mesma página, de número 272, há a indicação de três vídeos sobre as missões jesuítas. Duas dessas indicações estão na área destinada aos professores, abordando a ação dos jesuítas e “a história dos guaranis dos Sete Povos, localizados no atual Rio Grande do Sul, abordando a Guerra Guaranítica, a desagregação dos povoados e as atuais condições de vida dos guaranis” (Boulos Júnior, 2022, v. 2, p. 272), e há a indicação de outro vídeo na área destinada aos estudantes sobre o papel missionário e educador dos jesuítas. Na página 274, junto ao texto sobre a Guerra dos Bárbaros, no sertão nordestino, há um desenho contemporâneo de um indígena Tapuia com suas armas (Figura 16). A foto de uma estátua de Sepé Tiaraju (Figura 17), liderança nas Guerras Guaraníticas está nas páginas 276 e, na página seguinte, há uma foto das ruínas da missão de São Miguel (RS). Também há uma foto contemporânea de uma indígena na página 278 no texto que trata da múltipla origem étnica brasileira (Figura 18) e a foto de uma criança pataxó na página 283.

Figura 14 – Indígenas em combate

#### A resistência guarani

Acreditava-se que a maioria dos indígenas escravizados pelos bandeirantes era vendida no Rio de Janeiro e na Bahia para trabalhar nas plantações de açúcar. Mas o historiador John Manuel Monteiro comprovou que a maioria desses indígenas era destinada às fazendas de trigo de São Paulo, que vinham crescendo e exigindo muitos trabalhadores. Além de trabalhar no cultivo de trigo, eles também produziam e transportavam a farinha de trigo de São Paulo ao porto de Santos, no litoral paulista.

Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente, reagindo a ela de várias formas: suicídio, fugas para o interior e rebeliões. Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta, os indígenas venceram duas importantes batalhas: a de Caasapaguçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça aos indígenas entrou em declínio.



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 269).

Figura 15 – Escultura feita por indígenas e ilustração de uma missão jesuíta



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 272).

Figura 16 – Guerra dos Bárbaros



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 274).

Figura 17 – Estátua de Sepé Tiaraju em São Miguel das Missões (RS)



território das missões e as casas ficariam com os portugueses.

Os guaranis não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam. A maioria dos jesuítas também não; eles argumentavam que, além de serem livres, os guaranis eram donos do território e que nem Portugal nem Espanha tinham direito a ele. Incentivados por jesuítas, os indígenas pegaram em armas contra soldados portugueses e espanhóis, impedindo que se cumprisse o acordo. Tinha início, assim, a Guerra Guaranítica (1754-1756).

Em pouco tempo, a guerra se transformou em um massacre, pois portugueses e espanhóis montaram um exército numeroso, com armas de pequeno porte e canhões. Os espanhóis, vindos de Buenos Aires e Montevideu, atacaram pelo sul; os luso-brasileiros, enviados do Rio de Janeiro, avançaram pelo Rio Jacuí. Os dois exércitos se juntaram na fronteira com o Uruguai e venceram a resistência indígena, ocupando Sete Povos, em maio de 1756.

Com o final da Guerra Guaranítica, as tensões entre Portugal e Espanha voltaram a se intensificar.

Estátua de Sepé Tiaraju, São Miguel das Missões (RS), fotografia de 2017. Uma das principais lideranças indígenas na Guerra Guaranítica foi Sepé Tiaraju, que lutou tenazmente em defesa do direito dos guaranis ao território de Sete Povos das Missões. Para o movimento indígena do Brasil, Sepé foi uma das principais lideranças da História do Brasil.

Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 276).

Figura 18 – Menina indígena Guarani Mbya

### PARA REFLETIR



#### Brasil: terra de muitos povos

O Brasil absorveu diversos povos e culturas ao longo de sua formação histórica; por isso, é conhecido por ser um país multiétnico e pluricultural. Dentre os povos formadores do Brasil, estão, em ordem cronológica, os indígenas, os portugueses e os africanos.

Menina indígena guarani mbya. 2017. ▶



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 2, p. 278).

No livro destinado ao 8º ano, os indígenas são relegados a uma posição coadjuvante em muitos momentos, como participantes de revoltas, rebeliões e guerras pelo país sem ocupar em nenhum momento destas ebulições revoltosas qualquer posição de destaque.

No capítulo 5, as orientações aos professores informam que os temas da resistência indígena ao processo de colonização/conquista e a política indigenista de tutela do Estado serão abordadas. Mais adiante aponta os danosos impactos da instituição pelo Marquês de Pombal do Diretório dos Índios na página 108, em 1757. Esse é também o tema do único texto de apoio do capítulo que trata da questão indígena. Não há no capítulo 5 uma imagem que possamos considerar que trate de qualquer povo indígena. Com exceção do texto do exercício que trata do Diretório dos Índios, não há qualquer abordagem de destaque neste capítulo. O período contemplado neste capítulo é extremamente abrangente temporal, fim do século XVII e a todo o século XVIII, e territorialmente e entendemos que novamente o LD abdicou de uma excelente oportunidade para se tratar as questões indígenas e suas ações históricas. Há apenas poucas linhas sobre a utilização da mão de obra escravizada indígena e sua participação é secundária em algumas revoltas do período.

No capítulo 9, sobre o Primeiro Reinado, os povos indígenas são completamente ignorados e, ainda que a construção da cidadania e dos direitos políticos seja abordada, em momento algum a condição das populações indígenas no processo foi citada. Também não há imagens que se relacionem aos povos indígenas neste capítulo.

Sobre as revoltas do período regencial, tema do capítulo 10 que aborda a Cabanagem, a Balaiada e a Farroupilha, o LD apenas cita as populações indígenas como mão de obra ou como grande parte da população do território e, de modo geral, estas são apresentadas como coadjuvantes nesses eventos históricos, como também foram apresentados na revolta colonial de Beckman, no capítulo 5 deste livro. O texto de apoio para professores deste capítulo informa sobre as influências indígenas sobre a cultura gaúcha (p. 190). Não há imagens que de alguma forma trate das populações indígenas. Nas páginas a que os alunos têm acesso, os indígenas são sempre expostos nos textos como coadjuvantes ou pequenos participantes. O livro informa que eles eram um dos maiores contingentes da população do Grão-Pará, inclusive inserindo um quadro populacional (p. 185) com os números prováveis de habitantes em 1835 e também aponta em um texto, com uma atividade, as influências indígenas na formação da cultura gaúcha. Novamente criticamos a ausência robusta dos povos indígenas em um outro período importante da História do Brasil. Não estamos propondo que os povos indígenas devam ser o cerne do LD ao tratar da História brasileira mas, repetimos, estes são momentos históricos em que é possível e necessário estabelecer relações com os povos indígenas e suas ações neste

período. Quando estes estavam envolvidos e foram afetados por todos estes acontecimentos históricos deste período e, no livro, eles simplesmente desaparecem.

No capítulo 11, sobre o Segundo Reinado, o LD dedica uma página, a de número 221 (Figura 19), para abordar a política indigenista do Império. Há um texto de apoio, na mesma página, que versa sobre a questão jurídica e de cidadania com relação aos indígenas. A única imagem da página é uma gravura do século XIX com indígenas e no livro dos alunos há um texto sobre os Regulamentos de 1845 que definia a estratégia de assimilação dos povos indígenas.

Figura 19 – Gravura de indígenas do norte do Brasil



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 3, p. 221).

O capítulo 12 aborda a política indigenista do segundo reinado, trabalhado junto aos temas imigração e abolicionismo. Entre os objetivos apontados na seção destinada aos professores está a definição de indigenismo. Há dois textos de apoio para os professores, o primeiro que trata do indianismo e da construção da imagem romantizada do indígena como o primeiro brasileiro (p. 244) e o segundo, mais extenso nas páginas 245 e 246, abordando a visão histórica do indígena e as relações políticas, assimilação ou uso da força, de direitos e os dilemas econômicos entre o Estado, o capital e os povos indígenas.

O livro do estudante, na página 244 aborda a ação do Romantismo e o relaciona com a construção da figura do indígena como herói nacional e na construção de uma identidade nacional. Há também um bom texto que problematiza essa construção da imagem de primeiro brasileiro com as ameaças e violências contra os indígenas na virada do XIX para o XX, o que ajuda na observação de que o indígena herói para o Romantismo brasileiro é aquele aceita a

sociedade não indígena e colabora com ela, não aquele bravio, selvagem e autônomo frente aos interesses da economia e sociedade não indígena.

As imagens deste capítulo mostram a pintura em tela de Iracema pintada por Antônio Parreiras em 1909 (Figura 20), a capa do livro Iracema de José de Alencar e a foto de um indígena no rio Negro, Belém, Pará, 1873 (Figura 21), nas páginas 244 e 245, respectivamente

Figura 20 – Iracema



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 3, p. 244).

Figura 21 – Capa do livro Iracema, de José de Alencar e Indígena do rio Negro



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 3, p. 245).

O livro do 9º ano é, junto do livro do 8º ano, o que menos trata da questão indígena. Em seu capítulo 2 o LD aborda Primeira República e a questão indígena é inserida nesse tema. Apenas uma página, a de número 49, se dedica neste capítulo a tratar das questões indígenas, tanto nas áreas de apoio ao professor, quanto aos textos e imagens que os alunos têm acesso. Temas muito importantes estão presentes nas orientações ao professor, como o debate da lei 5.484 de 1928, que afetava diretamente os povos indígenas, a ação do SPI, o conceito de tutela e as visões sobre os indígenas ao longo do tempo. Nessa página, o texto destinado aos alunos trata da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e de sua ação protecionista, mas assimilacionista. Neste breve texto, ao citar a legislação da época que envolvia a questão

indígena, são citados o Código Civil de 1916 e a Lei nº 5.484 de 1928, esta última classificando os povos indígenas e seus direitos de acordo com sua “civilidade”. A imagem da página mostra Rondon e um grupo de indígenas próximos a ele (Figura 22). Estes são temas de grandes consequências na atualidade para os povos indígenas e mereciam receber uma abordagem mais profunda e problematizadora por parte do LD, em nossa opinião.

Figura 22 – Os Indígenas na República

**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.

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.

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.



Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 4, p. 49).

O capítulo 3 trata de Getúlio Vargas. Já na página de abertura do capítulo, a de número 59, as orientações aos professores apontam que os movimentos por direitos durante a Era Vargas, entre eles o movimento indígena, é um dos temas a serem abordados. Mais adiante as orientações esclarecem que com Vargas há uma mudança na visão das populações indígenas, onde suas contribuições passam a ser reverenciadas para a formação nacional, embora essa valorização se chocasse pelos projetos de avanço para o oeste sobre terras indígenas, destaca o LD. O LD orienta também a estimular o debate sobre falas de lideranças indígenas que questionavam, já na década de 40, a ação do Estado e do SPI e “exclusão dos povos indígenas de lugares de poder, a exemplo da diretoria de um órgão indígena dirigido por brancos” (Boulos Júnior, 2022, v.4, p. 72).

O texto de apoio aos professores aborda a visita de Vargas a uma aldeia Karajá em 1940 e seus projetos político-nacionais. De forma pertinente o livro aponta as diferentes reações de

grupos indígenas com relação ao avanço da “Marcha para o Oeste”, com grupos indígenas que aceitaram esta expansão em troca de proteção e outros que buscaram resistir a este avanço e lutaram. Além disso o livro também traz o breve relato de um indígena, Lírio Arlindo do Vale, que buscou ser nomeado inspetor do SPI no Pará e como justificativa afirmou que “se ele fosse nomeado juntamente com outros ‘índios competentes e civilizados’ para a diretoria do SPI, faria a ‘verdadeira integração dos povos indígenas’” (Boulos Júnior, 2022, v.4, p. 72).

Na página 71 há uma imagem de indígenas Xavante participando de corrida de revezamento com tora de buriti, Campinópolis, Mato Grosso, 2020 (Figura 23).

Figura 23 – Indígenas Xavante participam de revezamento com tora de buriti



▲ Indígenas da etnia xavante, na Aldeia Aldeiona, na corrida de revezamento com tora de buriti na cerimônia de escolha de padrinho por adolescentes. Campinópolis (MT), outubro de 2020.

Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 4, p. 71).

Nestes capítulos, é abordada, de acordo com o que a BNCC orienta na habilidade EF09HI07, que consiste em “Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 429), as formas com que a Primeira República (1889-1930) tratou a questão indígena, destacando a criação do SPI em 1910, o decreto 5.485/1928, o papel de Rondon na defesa dos povos indígenas e no contato com povos isolados, a retomada do indígena como raiz da sociedade brasileira e o estabelecimento do “Dia do Índio” em 19 de abril.

Sobre o capítulo 13, o Brasil contemporâneo, as questões dos povos indígenas brasileiros estão presentes na página 273, na qual as orientações aos professores chamam a atenção para os números do censo do IBGE sobre as populações indígenas, a distância entre seus direitos na Constituição e sua efetivação na prática e suas demandas atuais. Também orienta com relação às demandas indígenas na atualidade e a importância de serem trabalhadas em sala de aula para a construção da cidadania e fortalecimento da autoestima e das identidades indígenas. Concordamos muito com esta orientação, mas acreditamos que o próprio LD poderia ter inserido mais profundamente estas demandas em suas páginas.

O texto de apoio também trata deste tema, direitos indígenas, e da evolução das lutas por direitos e a conquista destes desde a década de 1970, culminando com os artigos inseridos na Constituição de 1988.

Nas páginas destinadas aos estudantes o LD aponta os números do Censo de 2019 referentes à população indígena, aponta as importantes conquistas com a Constituição Federal de 1988, que protegem seus idiomas, suas culturas e sua educação, o funcionamento e os direitos de escolas indígenas, o direito a uma educação bilíngue e cita também a Lei nº 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nas escolas de educação básica do país, mas aponta também que ainda existem demandas a serem atendidas e que é necessário preservar o que já foi conquistado. Traz também a fala de uma liderança indígena atual, Joênia Wapichana, de que atualmente a luta indígena não se resume a novas conquistas, mas também a manter aquilo que já conquistaram.

As imagens desta página, 273, são fotos de um indígena Waurá, Parque Indígena do Xingu, 2019, outra imagem de uma mulher indígena Kisêdjê, Querência, Mato Grosso, 2021 e a última mostra jovens em uma aldeia Xavante, Campinápolis, Mato Grosso, 2021 (Figura 24).

Figura 24 – Lutas e conquistas indígenas

Adicionar texto

### 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**.

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 bilingue 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 concedida a **ONU News**, 15.11.2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/br/2018/11/27/6528114/-/text/Multas%20vozes%20na%20voz%20da%20natureza%20e%20da%20cultura%20indigena>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Jovens e crianças em dança de roda e cantos em aldeia indígena jovem. Compinópolis (MT), 2021.

Indígena do etno wauré do aldeia Piylolaga com pintura corporal e cabelo pintado com urucum. Parque Indígena do Xingu (MT), 2019.

Indígena do etno Kisêdjê da aldeia Khikotxi fazenda tipo da aldeia. Querência (MT), 2021.

Jovens e crianças em dança de roda e cantos em aldeia indígena jovem. Compinópolis (MT), 2021.

### ENCAMINHAMENTO

- Atualizar dados sobre a população indígena em fontes confiáveis, a exemplo do IBGE.
- Debater sobre a distância entre os direitos indígenas presentes na Carta Magna e o exercício desses direitos na prática.
- **Temas Contemporâneos Transversais:** dialogar com os estudantes sobre a importância do legado dos povos indígenas e o direito à diferença, presente na Constituição de 1988, pode contribuir para o tema **multiculturalismo**, já que os povos originários forneceram uma das mais importantes matrizes históricas e culturais brasileiras.
- Questionar e debater as principais demandas dos povos indígenas na atualidade, **sobretudo**, o item: “Respeito na prática, aos direitos reconhecidos na lei”.

**Professor**, o conhecimento sobre as demandas dos povos indígenas contribui para: a construção da cidadania, o reconhecimento da importância dos indígenas e suas culturas na nossa sociedade, o respeito ao outro e o fortalecimento da autoestima e das identidades das pessoas indígenas.

nalmente, tido acesso para suas atividades e subsistência.

[...] Para manter sua cultura e tradições e ter o direito de ser como são, os indígenas travam incessantes lutas por direitos e, após séculos de exploração, têm conseguido afirmar alguns direitos

Fonte: Boulos Júnior (2022, v. 4, p. 273).

Aqui deixamos registrado que todas as imagens do livro se utilizam de cenas em que os indígenas estão em suas aldeias, realizando artesanato ou tarefas que sempre os associam, direta ou indiretamente, à mata. Essa escolha visual reforça uma visão “romântica” de um indígena congelado no tempo, que não tem ou não pode ter contato com elementos da sociedade não indígena, como o acesso à saúde, à educação, a cargos de liderança, à arte contemporânea e a outras áreas.

#### 4.4 Análise da obra “Jovem Sapiens - História”

A coleção “Jovem Sapiens - História”, da Editora Scipione, dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, que avaliamos, é de 2022 e está em sua 1ª edição. Esta obra também está dividida para as quatro séries do ensino fundamental de anos

finais e é apresentada nos formatos físico e digital para os professores no momento da escolha das obras no âmbito do PNLD 2024-2027. Assim como a obra anteriormente analisada, também nesta foi analisado o livro do professor – incluindo textos, imagens e atividades aos quais os alunos têm acesso –, que contém também orientações, articulações entre as habilidades da BNCC e os temas tratados, textos de suporte, propostas, páginas eletrônicas, atividades e outros suportes pedagógicos destinados aos professores da disciplina.

O LD “Jovem Sapiens - História”, assim como todas as obras aprovadas pelo PNLD, foi analisado pelo programa e passou por um processo de escrutínio por meio de etapas rigorosas. Isso garante a abordagem de todas as habilidades da BNCC, inclusive daquelas que se relacionam com os povos indígenas.

Também no capítulo 1 o livro trata dos paleoindígenas, ou seja, os primeiros ocupantes do território onde hoje se localiza o Brasil, abordando povos pré-históricos como o povo de Lagoa Santa, o fóssil de Luzia e o trabalho da arqueóloga Niède Guidon sobre a ocupação do continente americano. De forma pertinente, este LD também traz em suas orientações para os professores na página 51 a opção da obra pelo uso correto dos termos “escravizado” e “indígena”, no lugar das expressões “escravo” e “índio” e também menciona que, em textos de terceiros, onde estes termos estiverem de forma diferente do que usam, que essa questão possa ser utilizada pelos professores como oportunidade de contextualizar as discussões atuais e promover um debate crítico sobre isso.

Já nas primeiras páginas do volume da obra destinado ao 6º ano, são apresentadas imagens de grupos indígenas atuais em que, em ambas as imagens, adultos conversam com crianças em aldeias. Na página 10, a imagem mostra crianças Kalapalo (Figura 25) e no capítulo 1 na página 41, a foto mostra crianças Guarani, para ilustrar e contextualizar explicações sobre os temas como fonte histórica, cultura e função dos mitos no decorrer da História humana. Nas duas imagens, as crianças indígenas estão sentadas em círculo ouvindo um indígena mais velho. Também na página 41, na seção de atividades propostas pelo LD aos estudantes, o livro indica duas páginas eletrônicas e dois livros de Daniel Munduruku que abordam mitos de criação indígenas.

Figura 25 – Crianças Kalapalo ouvindo histórias

2. Observe a fotografia a seguir.



FABIO COLOMBINI/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Crianças kapalo ouvindo história, na Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), 2018.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 1, p. 10).

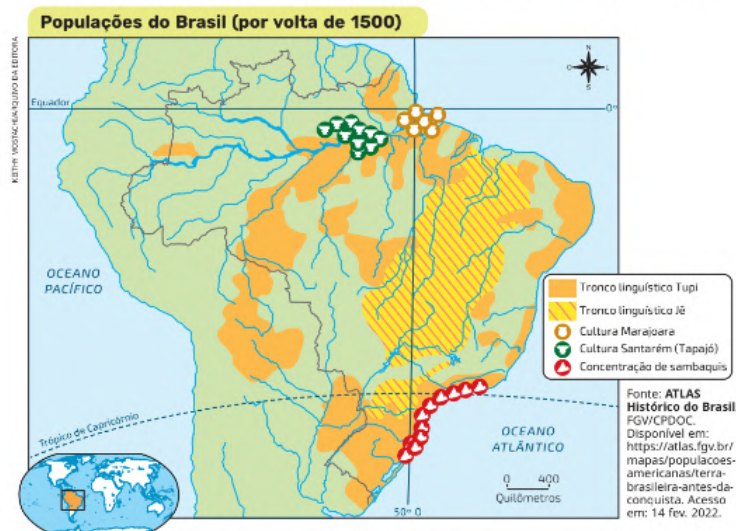
O próximo momento em que a temática indígena volta a ser discutida pelo livro é no capítulo 5, “Os povos da América”, na página 128 e, já na abertura do capítulo o LD indica as habilidades da BNCC atendidas pelos temas deste capítulo e que um dos objetivos do capítulo é conhecer os modos de vida dos povos originários do Brasil. Para os professores, nas páginas 141 e 142, são indicadas visitas às páginas virtuais do Instituto Socioambiental, sobre os povos indígenas do Brasil e, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que trata dos povos do sambaqui. São propostas atividades e outras informações sobre a ocupação do atual Brasil. Há um mapa da provável ocupação indígena do atual território brasileiro em 1500, na página 141 (Figura 26). Na página 145, é indicada uma página virtual da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre as línguas indígenas.

Figura 26 – Povos indígenas do Brasil em 1500

### Povos indígenas do Brasil

Chamamos os primeiros povos que habitaram o território brasileiro de paleoindígenas. Existem diversas pesquisas arqueológicas sobre as datas em que esses povos teriam se estabelecido na região onde hoje é o Brasil. Atualmente, os índios mais reconhecidos pelos estudiosos foram datados de 12 mil anos atrás. Naquela época, os paleoindígenas viviam da caça, da coleta e da pesca.

Depois deles, outros povos habitaram o Brasil, como os povos dos sambaquis, os Tupi, os Macro-jê, os Marajoaras e os Tapajoaras. Observe o mapa a seguir.



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 1, p. 141).

**BNCC**

• O trabalho com o mapa desta página possibilita aos alunos o conhecimento da distribuição territorial dos principais povos indígenas que habitaram o território brasileiro, contemplando, assim, a habilidade **EF06HI08**.

• Para complementar as atividades **1** e **2**, peça aos alunos que localizem no mapa a região onde vivem para que, então, identifiquem quais povos habitavam esse território antes de 1500. Auxilie-os na interpretação das informações, especialmente na leitura do mapa de acordo com as legendas. Comente que a distribuição das populações indígenas não seguia as fronteiras territoriais atuais. Na sequência, inicie uma conversa com eles a fim de **avaliar o conhecimento** sobre a história local. Pergunte se os povos ainda habitam essa região, o que eles sabem sobre essas culturas e o que mudou desde o século XV. Caso julgue pertinente, realize uma pesquisa prévia para embasar a abordagem com os alunos. Para mais informações sobre

Há orientações para os temas das línguas indígenas, apontando o Tupi e o Macro-Jê como os maiores troncos linguísticos (p. 143) e ressaltando sua importância identitária para os povos indígenas. Na página 146, as orientações do livro apontam para a construção e a difusão dos conhecimentos indígenas atualmente e para a sua ação como “agentes comunicadores de sua própria cultura” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2022, v. 1, p. 146).

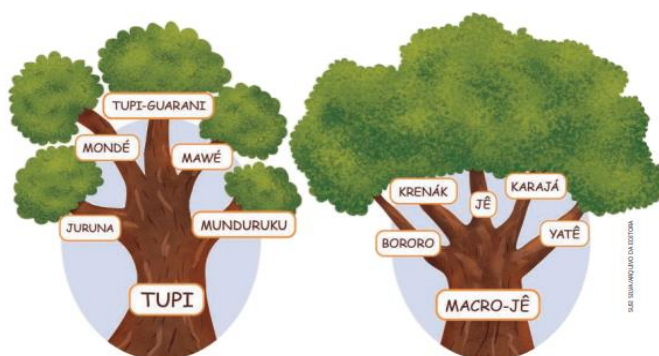
Textos de apoio versam sobre as línguas indígenas atuais no Brasil (p. 143) e sobre as culturas Marajoara e Tapajoara (p. 144).

Neste capítulo, ao tratar das populações indígenas do Brasil, o LD utiliza como introdução explicações sobre os povos paleoindígenas do território e estabelece uma conexão implícita entre estes primeiros habitantes do atual território brasileiro e as populações indígenas (p. 141). Faz uso, inclusive, de um mapa com a provável distribuição indígena no atual território no ano de 1500, que, além de apontar as regiões de ocupação dos povos dos troncos linguísticos Jê e Tupi, maiores troncos linguísticos dos grupos indígenas atuais, aponta também onde estão as localidades de ocupação dos povos dos sambaquis e das culturas Marajoara e Tapajós.

Os textos aos quais os alunos têm acesso nas páginas deste trecho do capítulo tratam de forma breve a vida e subsistência dessas populações e informam também que os registros mais antigos encontrados pelos arqueólogos datam de 12 mil anos. Sobre os grandes troncos

linguísticos da maioria das atuais populações indígenas, o Macro-Jê e o Tupi, o LD utiliza da imagem didática e conveniente de duas árvores para explicar a origem e a variedade linguística destas populações (Figura 27, p. 143). Outra imagem do capítulo mostra a foto de uma estátua da cultura Marajoara (Figura 28, p. 144), de cerca de 7 mil anos localizado em Laguna, Santa Catarina.

Figura 27 – Troncos linguísticos indígenas do Brasil



Fonte: LÍNGUAS. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Acredita-se que os Tupi tenham se originado na região amazônica e imigrado para outras regiões da América há cerca de 2 mil anos. Foram encontrados vestígios deles no litoral, demonstrando que eles também costumavam ocupar essas regiões.

Os Macro-Jê teriam se desenvolvido originalmente no litoral, na época da chegada dos Tupi. Essa população então se deslocou para algumas regiões do interior, principalmente próximo aos rios.

As línguas indígenas que existem hoje no Brasil, umas são mais semelhantes entre si do que outras, revelando origens comuns e processos de diversificação ocorridos ao longo do tempo.

Os especialistas [...] expressam as semelhanças e as diferenças entre elas através da ideia de troncos e famílias linguísticas. Quando se fala em tronco, têm-se em mente línguas cuja origem comum está situada há milhares de anos, as semelhanças entre elas sendo muito sutis. Entre línguas de uma mesma família, as semelhanças são maiores, resultado de separações ocorridas há menos tempo.

[...]

No que diz respeito às línguas indígenas no Brasil [...] há dois grandes troncos – Tupi e Macro-Jê – e 19 famílias linguísticas que não apresentam graus de semelhanças suficientes para que possam ser agrupadas em troncos. [...]

LÍNGUAS. Povos Indígenas do Brasil, Instituto Socioambiental. out. 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em: 12 maio 2022.

143

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 1, p. 143).

Figura 28 – Estátua Marajoara

### Marajoaras e Tapajoaras

No século XIX, foram encontrados na região da Amazônia vestígios arqueológicos feitos de cerâmica, indicativos do alto grau de complexidade das sociedades que habitavam essa região há cerca de 1 500 anos. Vasos decorados com inscrições, esculturas ricas em detalhes, potes de armazenar alimentos, vasos usados como urnas para os mortos eram feitos de barro e colocados em fornos para que adquirissem maior resistência.

Muitas dessas peças representavam elementos da natureza, como animais característicos da região.

Dois grupos populacionais conhecidos pela sua arte em cerâmica foram os Marajoaras e os Tapajoaras. Leia o texto a seguir.



Estátua marajoara em exposição no Museu do Forte, em Belém (PA), 2018.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 1, p. 144).

Na página 145, já na seção de atividades, há um texto sobre línguas indígenas e sua extinção, associado à imagem atual de um professor indígena lecionando com apoio de um

quadro branco. Um texto significativo ocupa duas páginas (p. 146 e 147) para tratar da importância do protagonismo indígena, citando rádios, *podcasts* e livros, duas obras de Daniel Munduruku, “*Crônicas Indígenas Para Rir e Refletir na Escola*” e “*Vozes Ancestrais*”, como exemplos de vozes indígenas falando por si próprias. Há também imagens das capas destes livros, da página inicial da rádio Yandê e de indígenas Waurá durante o Quarup, em 2019 no Mato Grosso, no Parque Indígena do Xingu (Figura 29 e Figura 30).

Consideramos extremamente valioso este trecho do LD, uma vez que, além de destacar as vozes indígenas falando por si próprias, ele aponta implicitamente que nada impede que as mais diversas funções e atividades, bem como o domínio de recursos técnicos e tecnológicos, sejam acessados por indígenas sem que percam sua identidade, rompendo com a visão de um “índio genérico” (Ribeiro, 1995), habitante da mata, selvagem e atrasado.

Figura 29 – Vozes indígenas

**Hora do tema**

**O protagonismo indígena**

Nas últimas décadas, os povos indígenas têm tido um grande protagonismo quando o assunto é “contar a sua história”. Por meio de diversos tipos de suportes como livros, sites, palestras, rádio, vídeos, entre outros, alguns grupos indígenas têm se destacado na pesquisa e na difusão de sua versão referentes aos eventos históricos e às origens de suas aldeias e de seus povos.

Existem no Brasil disponíveis *on-line* podcasts e rádios que são geridos pelos próprios indígenas, muitas vezes dentro das aldeias. Esses canais de comunicação contam histórias e difundem as culturas indígenas pelo Brasil.

Em livros desenvolvidos pelos próprios membros das aldeias, os indígenas publicam informações relacionadas à tradição oral, aos costumes medicinais, à sua língua nativa, entre outros temas. Daniel Munduruku, por exemplo, é atualmente um dos mais conhecidos escritores indígenas do Brasil.

**Crônicas indígenas: para rir e refletir na escola,** de Daniel Munduruku, publicado em 2021.

**Vozes ancestrais: dez contos indígenas,** de Daniel Munduruku, publicado em 2016.

**Rádio Yandê.** Disponível em: <http://radioyande.com/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 1, p. 146).

Figura 30 – Indígenas Waurá durante o ritual do Quarup, Xingu



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 1, p. 147).

Também cita manifestações culturais e mobilizações, incluindo um trecho de um manifesto do “4º Encontro da Rede Xingu+” (2019), em que esses indígenas reivindicam o direito de ser ouvidos. E por fim, uma atividade com texto e imagem de um zoólito em forma de peixe que trata da vida e produção dos povos dos sambaquis, na página 150.

O LD do 7º ano ao retomar conceitos sobre os estudos históricos e a importância de se estudar História, inicia a abordagem sobre os povos indígenas brasileiros com uma imagem cuja legenda descreve ser um protesto contra a destruição ambiental no Brasil, quando, na verdade, trata-se de um protesto pela demarcação de terras. Mais adiante, insere a imagem de uma mulher Ashaninka em trajes tradicionais para abordar o tema “cultura” (Figura 31, p. 29) e, na mesma página, nas orientações aos professores, propõe um trabalho de análise que conecte essa foto com a foto da sala de para tratar de identidade e regras.

Figura 31 – Mulher Ashaninka



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 29).

Na abertura do capítulo 2 (p. 34), o LD aponta habilidades que serão contempladas e as relaciona com as habilidades da BNCC. Nas orientações ao professor dessa página, indica que a análise da diversidade e cotidiano dos povos indígenas do Brasil é um dos objetivos do capítulo (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2022, v. 2, p. 34). Outras orientações aos professores tratam da análise das formas de moradia indígenas e de suas diversidades sociais e culturais, bem como o ambiente em que vivem (p. 48). Aborda sobre o Caminho do Peabiru, na página 49, e sobre como trabalhar com os alunos o mapa inserido na mesma página.

A obra traz textos de apoio sobre descobertas arqueológicas dos povos originários (p. 47) e sobre a enorme diversidade linguística das populações nativas, incluindo algumas línguas que não podem ser agrupadas em troncos por conta do processo apagamento de que foram vítimas (p. 48). Também orienta sobre a necessidade de tratar a diversidade indígena e as diferentes práticas e costumes (p. 48). Livro e sites são indicados para os professores nas páginas 47 e 52.

No livro dos estudantes, os indígenas brasileiros começam a ser tratados a partir da página 47, informando brevemente que, no século XV, havia uma enorme variedade de povos com modos de vida, língua, costumes e crenças diferentes no território que hoje é o Brasil (p. 47). Também na página 47 trata dos estudos arqueológicos sobre os vestígios das populações originárias, de forma breve, e apresenta, na página 48, imagens de diferentes formas de organização de aldeias, com desenhos que representam as moradias dos povos Tupiniquim, Yanomami e Xavante (p. 48). Na página 49 um texto e um mapa tratam do chamado Caminho do Peabiru, uma extensa rede de caminhos que conectava distantes regiões na América do Sul.

As imagens da página 47 trazem uma gravura de uma habitação do Curutu e petróglifos localizados na Paraíba (Figura 32). Na página 48, são apresentados alguns tipos de moradias indígenas (Figura 33) e na página 49 está um mapa sobre o Caminho do Peabiru.

Figura 32 – Habitação dos Curutu e petróglifos na Paraíba



## Os povos nativos do Brasil

De acordo com vários estudos, no início do século XV havia cerca de 4 a 5 milhões de indígenas vivendo nas terras que hoje formam o Brasil.

Eles agrupavam-se em cerca de 900 povos diferentes, como Tupinambá, Tupiniquim, Karijó, Kaeté, Xavante, Apiaká e Curutu. Com diferenças entre si, cada povo tinha seu próprio modo de vida, sua língua, seus costumes e suas crenças.

Moradia dos Curutu, de José Joaquim Freire. Aquarela, século XVIII.



Imagem: Museu Nacional de História Natural, Rio de Janeiro.

## Vestígios arqueológicos

Para estudar os povos indígenas que viviam no Brasil há milhares de anos, os cientistas costumam analisar os vestígios materiais encontrados nos sítios arqueológicos. Entre esses vestígios estão pinturas rupestres, geoglifos, **petróglifos** e objetos do dia a dia feitos de cerâmica e pedra, como urnas funerárias, tigelas, cuias e cestas.

**Petróglifos:** gravuras feitas em rocha.

Petróglifos no Sítio Arqueológico Pedra do Ingá (PB).



Imagem: Museu Nacional de História Natural, Rio de Janeiro.

Figura 33 – Organização das aldeias

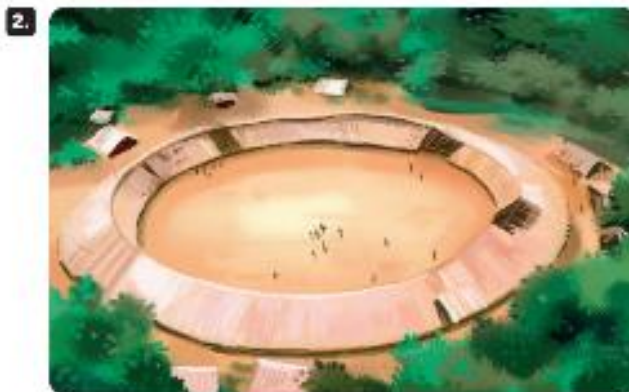
## A organização das aldeias

Além das diferenças nos costumes, na língua e nas pinturas corporais, havia diferenças nas moradias indígenas. Cada povo organizava a sua aldeia de uma maneira. Observe.

1. A aldeia dos **Tupiniquim** é formada por várias casas, construídas em torno de um pátio central, onde eles costumam realizar reuniões e cerimônias. Em cada uma das casas, moram cerca de 50 pessoas que constituem uma família. Cada família tem seu próprio espaço, onde é feito o fogo para cozinhar e onde são amarradas as redes para dormir.



2. A aldeia dos **Yanomami** é formada por uma única grande casa, que abriga todos os moradores. Dentro dela, cada família tem seu próprio espaço para cozinhar e dormir. Essa casa, onde vivem cerca de 70 pessoas, é circular, com uma abertura no centro para permitir a entrada da luz do Sol e a saída da fumaça das fogueiras. A aldeia-casa é construída com madeira e folhas de palmeira.



3. A aldeia dos **Xavante** é formada por várias casas dispostas em formato de ferradura, com a abertura geralmente voltada para o rio mais próximo. Suas casas são feitas de madeira e de folhas de palmeira, e cada uma abriga três ou quatro famílias. No centro da aldeia, existe o *wavô*, onde os homens se reúnem para discutir assuntos de interesse comum a todos os membros do grupo.



ILUSTRAÇÃO: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 48).

No capítulo 7, sobre a ocupação e colonização da América, nas orientações aos professores, o LD oferece uma análise sobre a carta de Pero Vaz de Caminha na página 189, descreve a importância de se destacar o etnocentrismo europeu, sugere oportunamente que os termos “terras indígenas”, “tribo” e “aldeia” sejam problematizados com os alunos (p. 190) e

que sejam abordados os efeitos da extração do pau-brasil sobre os povos indígenas, além da luta pela demarcação de terras indígenas (p. 191). Ao tratar sobre as missões jesuítas, o LD orienta os professores a debaterem com os alunos sobre os efeitos das missões sobre as culturas indígenas e a reflexão sobre as consequências da aculturação (p. 198).

Os textos de apoio deste capítulo tratam da dependência portuguesa dos conhecimentos e da mão de obra dos indígenas e a redução, pelos portugueses, dos muitos grupos indígenas ao termo “índio” e depois às nomenclaturas Tapuia ou Tupi e descreve as estratégias indígenas, aliança ou hostilidade, diante da relação com os invasores e a busca de seus interesses (p. 190). Adiante outro texto trata do interesse do Governo-Geral em submeter os povos indígenas e inserir estes povos à sociedade não indígena, em uma prática tutelar e assimilacionista, que se manteve nos períodos posteriores (p. 194). O próximo texto de apoio, na página 197, versa sobre a dinâmica da ação jesuítica e as resistências indígenas, por parte dos adolescentes e pajés, com relação à nova fé.

O livro insere um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha na página 189 e cita alguns povos que habitavam a costa brasileira atual, aborda os primeiros contatos entre indígenas e os invasores portugueses e relembra a grande diversidade indígena que havia. Uma atividade na página 190 apresenta um texto que leva os alunos a compreenderem o motivo das críticas atuais ao termo “índio”, criticado por negar a diversidade indígena.

O LD aborda a extração do pau-brasil e o escambo com os povos originários nas páginas 192 e 193 e nesta última o LD insere um excerto da obra escrita pelo viajante Jean de Léry sobre o trabalho indígena nesta atividade lucrativa. Sobre a instalação do Governo-Geral em 1549, na página 194, a obra cita a vinda dos religiosos jesuítas para a conversão dos indígenas e, adiante na página 197 o LD aborda a contrariedade dos jesuítas sobre a escravização indígena, a ação exploratória e escravagista dos colonos sobre os povos originários e a resistência destes contra os invasores. Também é abordada a ação dos jesuítas para conseguirem não somente catequizar os povos indígenas, como também moldar estes povos à dinâmica não indígena, através da fundação das missões (p. 198).

As imagens do capítulo são variadas, como gravuras de mapas do século XVI representando a extração de pau-brasil por indígenas (p. 192 e 193) e, é interessante apontar, essas mesmas gravuras também estejam no LD analisado anteriormente. Há uma pintura de Debret representando um ataque de cavalaria com lanças dos povos Guaicurús do século XIX (Figura 34, p. 197), uma pintura de Rugendas representando um religioso entre os indígenas, também do século XIX, na página 198 (Figura 35) e a pintura de um indígena Tupi, feita por

Eckhout, em 1643 (Figura 36) durante a ocupação holandesa de terras do atual nordeste brasileiro (p. 207).

Figura 34 – Ataque de cavalaria Guaicuru



JEAN BAPTISTE DEBRET/BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, EUA

Ataque da cavalaria Guaikurú, de Jean-Baptiste Debret, século XIX. Os cavalos, trazidos pelos europeus, foram incorporados por alguns grupos indígenas, como os Guaikurú, que habitavam a região do atual estado de Mato Grosso do Sul.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 197).

Figura 35 – Aldeia de Tapuios



JOHANN MORITZ RUGENDAS/BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, DF

Aldeia dos tapuios, de Johann Moritz Rugendas. Aquarela e grafite sobre papel, 1824.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 198).

Figura 36 – Homem Tupi



Homem Tupi, de Albert Eckhout. Óleo sobre tela, 272 cm x 163 cm, 1643.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 207).

Na seção de exercícios e atividades há um texto, generalizante, sobre como viviam os indígenas quando os portugueses aqui chegaram (p. 211) e duas imagens: a conhecida tela “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500”, de Oscar Pereira da Silva (Figura 37, p. 210) e a gravura “Puris em suas florestas”. Gravura de 1821, de Maximilian von Wied (Figura 38, p. 211).

Figura 37 – Desembarque de Pedro Álvares Cabral



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, de Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, 190 cm x 330 cm, 1922.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 210).

Figura 38 – Puris em suas florestas



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 211).

O último capítulo a tratar dos povos indígenas brasileiros é o de número 8, que aborda “A Expansão das Fronteiras da Colônia Portuguesa”, a partir da página 216. As orientações do LD apontam para a discussão da sociedade colonial, inclusive indígena, e propõe levar os alunos a refletirem sobre as migrações a que os indígenas foram forçados (p. 220 e 238). Aconselha levar os alunos a pensarem na construção da imagem dos bandeirantes através do apagamento das visões dos povos indígenas (p. 222) e sugere, ao tratar da sociedade colonial, promover o questionamento com relação às diferentes histórias dos diversos grupos étnicos no Brasil (p. 238).

Com relação aos textos de apoio aos professores, somente um se dedica a tratar dos povos indígenas do período, e ele trata da progressão da escravização dos povos indígenas pelos paulistas, seja através da Guerra Justa ou do aliciamento de grupos indígenas (p. 220).

No LD dos estudantes a temática indígena é abordada quando se trata da ação das bandeiras paulistas de preação, ou seja, escravização de povos indígenas e informações sobre as bandeiras paulistas e o desenvolvimento de São Paulo através da captura de indígenas para escravização, rompendo acordos que tinham com certos povos originários (p. 220). Breve texto traz informações da ação escravagista bandeirante sobre os povos indígenas no livro do estudante, embora o LD em questão tenha o aspecto positivo de apontar um ataque recente a uma estátua do bandeirante Borba Gato. A página 224 traz uma oportuna contextualização com a atualidade ao tratar de ataques contra estátuas, como a de Borba Gato, e traz uma reportagem de um canal de notícias sobre a baixa representatividade de indígenas, negros e mulheres nos monumentos na cidade de São Paulo e de certa forma problematiza a ação dos bandeirantes e também a construção e manutenção de monumentos ou estátuas que hoje têm tido suas ações

contestadas, por conta de sua violência contra as populações indígenas e negras (p. 224). Na página 238, ao tratar da sociedade colonial e dos povos indígenas, há um curto texto sobre os povos indígenas e o LD dá destaque à escravização, morte, fuga e incorporação destes povos. Dá a impressão, infelizmente, de que os indígenas desapareceram e de que esses povos tiveram uma ação coadjuvante e vitimizada (p. 238), fadados à morte ou à assimilação (Almeida, 2017).

Só há uma imagem que trata especificamente de populações indígenas. É a gravura de Rugendas intitulada “Canoa indiana”, de 1835 (Figura 39). Na seção de exercícios e atividades deste capítulo do livro não há imagens ou textos que tratem da temática indígena. Vale pontuar que ao final deste volume do livro do estudante há indicações de vídeos, livros e página eletrônica que trazem importantes visões das populações indígenas de acordo com os capítulos onde estes povos são temas.

Figura 39 – Canoa Indiana

## Os indígenas

Muitos indígenas foram escravizados e mortos ao longo do processo colonizador do Brasil. Alguns conseguiam fugir para o interior do território, e outros eram capturados pelos colonizadores e incorporados à sociedade colonial por meio da catequização e do aldeamento nas missões religiosas.

**Canoa indiana**, de Johann Moritz Rugendas. Gravura, 1835.



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 2, p. 238).

Aqui gostaríamos de pontuar que o LD se absteve de uma grande oportunidade de se aprofundar sobre visões indígenas e de promover um debate crítico sobre todo o processo colonial e a ação protagonista dos povos indígenas diante dos eventos deste período. Não há momento na História do Brasil em que os indígenas não sejam atores envolvidos, porém há muitos em que estes são agentes centrais e estes eventos foram causas de muitas das injustiças a que estão submetidos atualmente, logo, devem receber nos LDs de História um destaque maior.

No volume da obra didática destinada aos alunos do 8º ano, a questão indígena é tratada nos capítulos 7, 8 e 9, que versam sobre “O Processo de Independência do Brasil”, “A Consolidação da Independência Brasileira” e o “Segundo Reinado”, respectivamente. Mas fotos de indígenas estão inseridas logo no início da obra. A primeira imagem, de uma

manifestação de mulheres indígenas realizada em 2021 no Distrito Federal (Figura 40, p. 15), serve como suporte para uma atividade que questiona os alunos sobre suas compreensões com relação às condições dos povos indígenas antes e depois da conquista portuguesa. A outra imagem, na página 31, inserida para abordar o tema trabalho como um conceito importante para o estudo da História, mostra uma mulher Macuxi trabalhando na produção de cerâmica, em foto de 2021 em Normandia, Roraima (Figura 41).

Figura 40 – 2ª Marcha Nacional de Mulheres Indígenas

9. Analise a imagem a seguir e escreva um texto explicando a frase do cartaz. Para isso, baseie-se na situação dos povos indígenas do Brasil, antes e depois da chegada dos europeus. **Resposta nas orientações ao professor.**



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 15).

Figura 41 – Indígena Macuxi trabalhando na produção de cerâmica



Indígena Macuxi trabalhando na produção de cerâmica. Normandia (RR), 2021.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 31).

Nas orientações aos professores, já na introdução do capítulo 7 sobre o “O Processo de Independência do Brasil”, o LD aponta que os objetivos deste capítulo são problematizar a tutela estatal dos povos indígenas (p. 166). Mais adiante, o livro traz informações sobre a homogeneização destes povos, as lutas indígenas, preconceitos, marginalização e homologação de terras indígenas, todos esses temas, muito caros à temática indígena, na página 181. Na página seguinte são feitas instruções aos professores para trabalhar com os alunos as imagens da página 182, que apresenta adornos e utensílios indígenas. As orientações nas páginas seguintes, de número 183 e 184, informam sobre as discussões sobre as violências, discriminações e as críticas ao eurocentrismo e à perspectiva evolucionista para justificar práticas racistas, – também estes temas basilares para uma eficiente abordagem da temática indígena – aponta a importância da compreensão sobre os grupos formadores do Brasil, o questionamento de preconceitos, sugere o debate sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas importâncias e, ao fim do capítulo, ao orientar sobre a obra de Debret, o LD cita, muito brevemente, que indígenas também foram retratados por ele. Aqui, as orientações sobre as questões indígenas para os professores foram mais bem elaboradas e também foram levantadas questões muito importantes para os povos indígenas, tanto nos eventos históricos daquele período quanto na atualidade, como racismo e demarcação de terras indígenas.

Os textos de apoio deste capítulos contribuem para tratar de assuntos da temática indígena como a Carta Régia de 13 de maio de 1808, que permitia guerras justas contra os indígenas bravios e conecta esse instrumento jurídico com a visão da monarquia de tutela e submissão dos indígenas, sobre o evolucionismo como base para a criação de uma visão dicotômica dos povos indígenas – atraso e progresso – e a invisibilização dos saberes, das culturas e dos próprios indígenas (p. 181) e na página 183 o texto de apoio aborda a visão evolucionista que invisibiliza os povos indígenas e seus conhecimentos, tidos como inferiores.

Neste capítulo, os conteúdos apresentados aos alunos em seus livros têm início abordando a tutela dos povos indígenas pelo Coroa Portuguesa e a visão de que essas populações seriam incapazes, sendo a política indigenista adotada pela Coroa Portuguesa no século XIX. Nesta página também foi inserido um trecho Carta Régia que declarou guerra aos Botocudos e na página seguinte, de número 182, o LD aborda a diversidade indígena de modo geral e, especificamente, da diversidade dos chamados Botocudos. Aponta a visão racista e eurocêntrica dos conquistadores, que teriam a missão de “civilizar” esses povos e, de forma breve, cita as estratégias indígenas de resistência, deixando óbvio, felizmente, que os:

indígenas sempre resistiram aos invasores europeus e às suas tentativas de extermínio. E resistiam de diferentes modos, como no confronto direto, na destruição das vilas e cidades coloniais e com a fuga para o interior do território como meio de evitar a morte e preservar seu modo de vida (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2022, v. 3, p. 183).

Por fim, foi inserida uma reportagem que trata do racismo estrutural e das consequências sobre as populações indígenas e afro-brasileiras na página 184.

As gravuras de Rugendas e Maximilian zu Wied-Neuwied nas páginas 181 e 182, respectivamente, são as primeiras do capítulo a retratar a temática indígena. A primeira com rostos dos chamados Botocudos (Figura 42) e a segunda com armas, ornamentos e utensílios de Puris, Botocudos e Machacaris (Figura 43), ambas ideais para tratar da diversidade de povos indígenas. Na página seguinte, de número 183, a imagem da capa do livro “O maior genocídio da história da humanidade”, de Marcelo Grondin e Moema Viezzer (Figura 44).

Figura 42 – Botocudos

[...] Desde o momento em que receber esta minha Carta Régia, deve considerar como iniciada contra estes índios uma guerra ofensiva que continuará sempre em todos os anos e que não terá fim, senão quando tiver a felicidade de tomar suas habitações e de os mostrar a superioridade das minhas reais armas de maneira tal que peçam a paz e sujeitem-se ao doce jugo das leis e prometendo viver em sociedade, possam vir a ser vassalos úteis [...]. Em segundo lugar ordeno que forme um corpo de soldados [...]. Em terceiro lugar, ordeno que divida em seis partes todo o terreno infestado pelos índios botocudos [...].



Botocudos, de Johann Moritz Rugendas. Gravura, 1835.

BRASIL. Carta Régia de 13 de maio de 1808. Manda fazer guerra aos Índios Botocudos. Câmara dos Deputados. Adaptado pelos autores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg/sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2022.

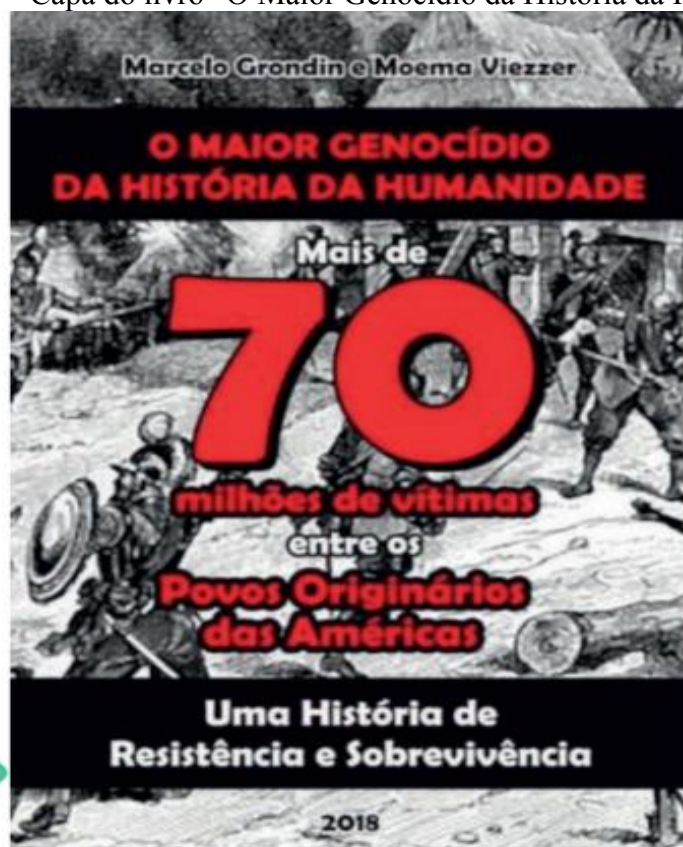
Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 181).

Figura 43 – Armas, ornamentos e utensílios



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 182).

Figura 44 – Capa do livro “O Maior Genocídio da História da Humanidade”



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 183).

Sobre o capítulo 8 as orientações aos professores citam as políticas indigenistas e a questão da cidadania na Constituição de 1824 como objetivos do capítulo, na página 204. Mais adiante as orientações aos professores retomam este tema e citam a Constituição de 1824 e as relações entre o Estado e os povos indígenas (p. 214) e as relações do governo com os indígenas e os afrodescendentes, apontando a exclusão dos primeiros como cidadãos e a manutenção da escravidão para os segundos (p. 215). Depois somente informa que houve participação de indígenas na Cabanagem na página 222.

Há um texto de apoio, na página 214, que trata das ações políticas indigenistas capitaneadas pela elite financeira do Brasil, que temia que a figura dos indígenas fosse associada com primitivos habitantes do território, o que poderia, legalmente, fornecer a estas populações direitos sobre a terra, o que essa elite não queria admitir para que seus interesses não fossem embaraçados.

As páginas deste volume do LD em questão à que os alunos têm acesso e que se relaciona com as questões indígenas tratam da Constituição de 1824 e as populações indígenas, apontando que eles não eram cidadãos ativos e apresenta, na mesma página, um trecho de um artigo onde a historiadora aponta “para passarem da simples condição de brasileiros para a de cidadãos: a de deixarem de ser silvícolas, no sentido mais restrito do termo, isto é moradores das selvas” (Paraíso, 2010 apud Dias; Grinberg; Pellegrini, 2022, v. 3, p. 214).

A habilidade EF08HI21 da BNCC abordada neste capítulo – “Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. Práticas de extermínio do indígena durante o Império” (Brasil, 2018, p. 427) – também está presente em outros capítulos. Porém, questionamos se o espaço a ela e a outras habilidades que envolvem os povos indígenas não é muito reduzido e ocupa um espaço estritamente necessário para que se possa afirmar que se cumpre a BNCC.

As imagens sobre as populações indígenas trazidas já no início do capítulo, na página 205, uma atividade onde a imagem de um painel, feito por Debret para a coroação de D. Pedro I (Figura 45), mostra povos indígenas se curvando a ele. Estão em posição de súditos leais e, intencionalmente, não ocupam papel importante ou central nesta imagem. Apenas outra imagem trata da temática indígena, que é a gravura expressiva do século XIX representando um chefe Bororo (Figura 46, p. 214).

Figura 45 – Cortina para ocasião da Coroação de D. Pedro I



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 205).

Figura 46 – Chefe Bororo

ações de exercer direitos cívicos. Já para os índios, havia uma pré-condição para passarem da simples condição de brasileiros para a de cidadãos: a de deixarem de ser silvícolas, no sentido mais restrito do termo, isto é moradores das selvas, e “abraçarem a nossa civilização”.

[...]

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Construindo o Estado da exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824. *Revista CLIO*, Recife, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 12-13. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/24259/19680>. Acesso em: 16 maio 2022.

**Chefe Bororo**, de Francis de la Porte. Gravura, século XIX.



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 214).

Finalizando os temas que envolvem os povos indígenas neste volume do 8º ano, o capítulo 9 aborda o “Segundo Reinado” e aponta novamente para a análise das políticas indigenistas por parte do Estado como um dos seus objetivos (p. 228). O tema é abordado na

página 241 ao tratar do documento legal conhecido como “Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios”, aprovado por D. Pedro II em 1845. As orientações aos professores vão novamente associar este documento com a habilidade EF08HI21, também dedicando uma página para o tema. Mais adiante, o LD orienta a analisar o mapa da mesma página, a de número 252, e a problematizar com os alunos com relação às terras despovoadas, que seriam, certamente, terras indígenas. Na sequência, orienta sobre a expansão ferroviária e seu choque com grupos indígenas que habitavam as áreas desta expansão (p. 256).

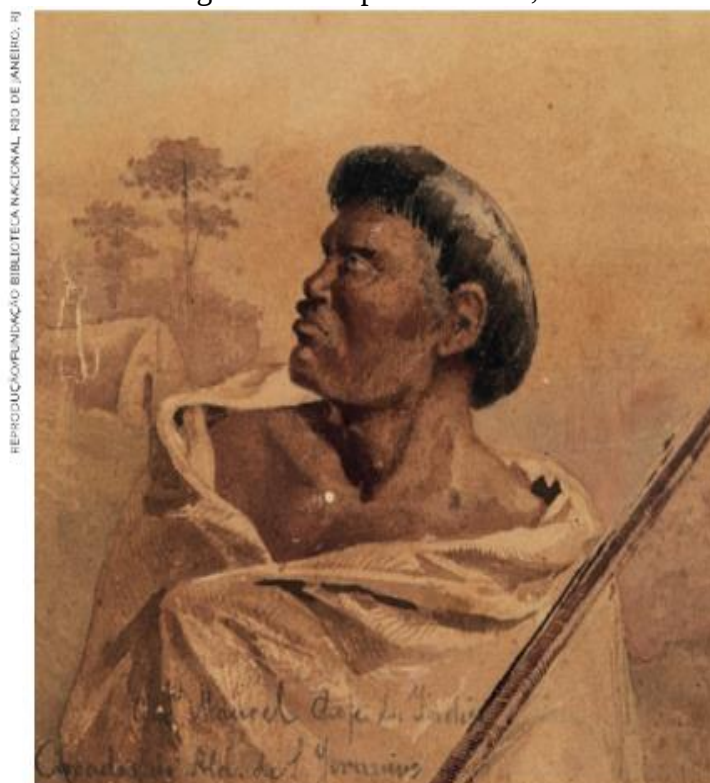
Os textos de apoio versam sobre a laicidade desta estrutura, onde os padres seriam agora funcionários do governo, e o estabelecimento de um grupo de mão de obra indígena livre e despossuída, na página 241.

O texto de apoio seguinte, na página 256, trata das violências contra as populações indígenas, como assassinatos e envenenamentos praticados pela expansão ferroviária e por fazendeiros, especialmente contra o povo Kaingang do interior paulista.

O LD do estudante descreve, na página 241, o funcionamento do “Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios”, decreto de 1845, e também que assim “foi instituída, dessa maneira, uma política governamental de dominação nos aldeamentos, formalizando o trabalho compulsório e a dominação cultural dos povos indígenas” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2022, v. 3, p. 241) e na mesma página está presente um texto sobre a estrutura e objetivos desta política indigenista que vigorou do Segundo Reinado até a queda da monarquia em 1889.

Neste capítulo, as imagens a que os alunos têm acesso mostram a figura Capitão Manoel, chefe dos indígenas coroados do aldeamento de São Jerônimo, de Franz Keller, grafite e aquarela de 1865 (Figura 47, p. 241) e nas outras duas representações os indígenas aparecem como alegorias, simbolizando o Brasil. A primeira na página 247, que trata do alistamento para a Guerra do Paraguai e na página 267, e a segunda sobre a crise do Segundo Reinado (Figura 48 e Figura 49).

Figura 47 – Capitão Manoel, chefe dos Coroados



Capitão Manoel, chefe dos índios coroados do aldeamento de São Jerônimo, de Franz Keller. Grafite e aquarela, 1865.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 241).

Figura 48 – Alistamento para a Guerra do Paraguai



Ilustração da revista **Semana Ilustrada** incentivando o alistamento de mulheres brasileiras para a Guerra do Paraguai, 1865.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 247).

Figura 49 – Caricatura de Angelo Agostini



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 3, p. 267).

O último volume deste LD é destinado aos alunos do 9º ano e as representações indígenas iniciais mostram a repressão policial a um protesto nas celebrações dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil. Esta imagem foi inserida na página 21 do LD para tratar do tema fontes históricas no estudo da História (Figura 50). Mais adiante, em texto que aborda os temas do racismo e etnocentrismo, é exposta no LD a capa de uma cartilha de combate ao racismo, da Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos, 2021, onde a imagem de dois indígenas e outros grupos étnicos da população brasileira compõem o contorno do território do Brasil (Figura 51, p. 41).

Figura 50 – Polícia reprime manifestação indígena



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 21).

Figura 51 – Capa de cartilha contra o racismo



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 41).

Neste volume a temática indígena é tratada nos capítulos 2, 5, 9, 10 e 12.

No capítulo 2, “O início da República no Brasil”, que trata do período republicano no Brasil, as orientações de apoio ao professor informam que o capítulo favorece reflexões sobre os povos indígenas e afrodescendentes neste período, sugere que se oriente os alunos na análise da foto sobre os indígenas Botocudos, que se explique o termo botoque e que se aborde a grande variedade destes povos, que foram colocados como sendo iguais (p. 39). Mais adiante, destaca as violências contra as populações indígenas e que as disputas por terras forçaram ainda mais indígenas a se retirarem de seus territórios, que as pautas indígenas pareciam fadadas ao esquecimento e novamente, mas isso é bom e necessário, orienta para a utilização dos termos indígenas e escravizados, na página 42.

Os textos de apoio deste capítulo tratam da diversidade dos indígenas chamados de Botocudos (p. 39), sobre a criação, após pressões internacionais, de uma política indigenista no Brasil durante a Primeira República com a criação do Serviço Nacional De Proteção ao Índio e

Localização dos Trabalhadores Nacionais, (SPILTN) já com a atuação do futuro Marechal Cândido Rondon (p. 43). Trata também sobre o extermínio Kaingang no oeste paulista.

Nas páginas a que os alunos têm acesso o LD apresenta uma atividade com roteiro, foto e breve excerto de um texto dos historiadores Mary del Priore e Renato Venâncio, para que os estudantes pesquisem e conheçam sobre o extermínio dos Kaingang em Bauru, São Paulo, e dos Xokleng, em Santa Catarina e que essa atrocidade ocorreu em outros locais do país (p. 39). Mais à frente, na página 42, o LD informa que o Código Civil Brasileiro daquele período considerava os indígenas incapazes e que eram tutelados pelo Estado, inclusive o LD explica aos alunos em área destacada o significado do termo tutela e aponta as disputas por terra e a construção de ferrovias, como no noroeste e no sul do Brasil, como exemplos de conflitos e desmatamentos e conclui abordando a criação do SPI, em 1910 e suas intervenções em aldeias para civilizar e integrá-los como trabalhadores rurais, com uma atividade que conta com um texto de suporte tratando do desmatamento e do genocídio de povos indígenas, como os Kaingang, na expansão ferroviária para o oeste entre o fim do século XIX e início do século XX (p. 43).

As imagens deste capítulo apresentam duas fotos, uma de 1909 com indígenas Botocudos (Figura 52, p. 39) e a outra de uma aldeia Kaingang, em Bauru, em 1922 (Figura 53, p. 42).

Figura 52 – Indígenas Botocudos do Espírito Santo

**1.** Observe a fotografia a seguir. Que grupo social está representado?



**B.** Indígenas botocudos, que viviam no estado do Espírito Santo.  
Fotografia de Walter Garbe, 1909.

WALTER GARBE/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 42).

Figura 53 – Aldeamento Kaingang, 1922



Indígenas da etnia Kaingang em aldeamento na região de Bauril (SP), 1922.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 21).

O Capítulo 5 versa sobre a “Era Vargas” nas páginas 132 e 133 e em suas seções destinadas aos professores orienta com relação à criação do SPI e sua função de integrar os indígenas e ensinar trabalhos a eles, da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 e sobre a marcha para o oeste promovida pelo Estado Novo na década de 1940. Orienta a conceituar e relacionar a tutela indigenista do governo de acordo com o seu grau de “civilização”.

O texto de apoio do capítulo versa sobre a noção da política indigenista daquele período de que ser indígena seria algo transitório e que o seu controle atendia interesses mercantis sobre sua terra (p. 133).

O LD do aluno, neste capítulo, associa a marcha para o oeste com a criação do Conselho Nacional de Proteção Índio, dirigido por Rondon, e a “campanha do regime Vargas para glamourisar o índio” (Garfield, 2000 apud Dias; Grinberg; Pellegrini, 2022, v. 4, p. 132). Informa aos educandos sobre a manutenção da política indigenista de tutela indígena do Estado Varguista através da ação do SPI e assentada na crença de que estes seriam incapazes, de acordo com o Código Civil de 1916. Os textos de suporte nas páginas informam que a tutela estatal acabou por sufocar as culturas indígenas e que para livremente se expressarem deveriam agora lutar. Nas duas páginas destinadas às populações indígenas deste capítulo, a 132 e a 133, não há imagens que se relacionem diretamente com estes.

Os povos indígenas são inseridos no capítulo 9, “O pós-guerra no Brasil”. O LD trata dos povos indígenas nas páginas 249 a 251, abordando a questão indígena durante a república

e orienta sobre elevação do indígena, sob o governo Vargas, a símbolo nacional. Aponta também que a marcha para o oeste atendia ao interesse de aumentar a ocupação da região e o controle do estado sobre ela, terras de grande ocupação indígena. As orientações seguem fornecendo subsídios para a compreensão da localização do Parque Indígena do Xingu e orienta a problematização do uso do termo “civilizado”, como era utilizado na época da expedição dos irmãos Villas Bôas.

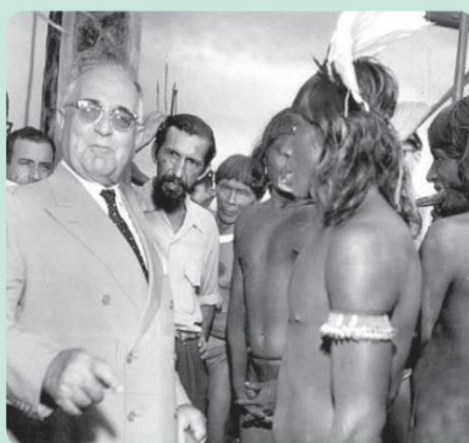
As páginas a que os estudantes têm acesso tratam da marcha para o oeste, apontando a preocupação com o que era entendido como espaço desabitado pela civilização, repete a característica assimilacionista do Estado de integrar os povos indígenas à sociedade não indígena, a criação do Parque Indígena do Xingu e descreve características do Parque atualmente, como preservação de costumes e a produção e venda de produtos orgânicos.

O capítulo, ao tratar deste tema, insere uma foto de Getúlio Vargas se encontrando com um grupo de indígenas, tendo Orlando Villas Bôas ao fundo, foto de 1954 (Figura 54, p. 249). Há também um mapa do Parque Indígena do Xingu (p. 250). A página 251 apresenta duas fotos que retratam indígenas do Parque Indígena do Xingu (Figura 55, p. 251). A primeira imagem mostra indígenas Waurá pescando, Gaúcha do Norte, Mato Grosso, de 2019. A foto seguinte mostra uma mulher indígena Kamayurá preparando pequi, em 2019, Gaúcha do Norte, Mato Grosso.

Figura 54 – Vargas, os irmãos Villas Bôas e o Parque Nacional do Xingu

#### Os irmãos Villas Bôas e o Xingu

Entre essas expedições, uma das mais conhecidas é a **Expedição Roncador-Xingu**, desenvolvida a partir de 1943. Os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas exerceram papel de liderança nessa expedição, que alcançou a região do rio Xingu em 1946. Nesse local, a expedição entrou em contato com muitos povos indígenas e os irmãos Villas Bôas passaram a empreender ações para preservar essas terras da exploração de fazendeiros e de políticas colonizadoras do governo.



Getúlio Vargas encontra-se com indígenas em 1954. Orlando Villas Bôas (ao centro) atuou como intérprete do diálogo entre o presidente e os indígenas.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 249).

Figura 55 – Indígenas do Parque Nacional do Xingu

**O Parque Indígena do Xingu na atualidade**

Atualmente, o Parque Indígena do Xingu abriga dezesseis povos indígenas diferentes e representa o maior território indígena do país. Além de abrigar grande diversidade étnica de indígenas, com uma população de mais de 4 mil pessoas, o parque representa uma importante unidade de preservação ambiental e de valorização da biodiversidade brasileira.

Entre as atividades produtivas do parque, as principais são a pesca e a agricultura. Embora essas sejam as atividades predominantes, cada aldeia produz de acordo com os costumes da etnia. Os povos do centro e do sul, por exemplo, consomem carne vermelha e têm uma agricultura mais diversificada, incluindo o plantio de mandioca, milho e abóbora, entre outros alimentos.



Indígenas Waurá pescando na lagoa Piyulaga. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2019.

**Produção de alimentos orgânicos**

Os povos do Xingu também dedicam-se à produção de alimentos orgânicos para a venda fora da comunidade. Essa é uma alternativa para a geração de renda sem agredir o ecossistema local. A produção de mel e óleo de pequi já é amplamente reconhecida e conta com o apoio de órgãos de incentivo, como o Apoio a Iniciativas Comunitárias (AIC) e a Associação Terra Indígena do Xingu (Atix).



Mulher Kamayura preparando alimento à base de pequi. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2019.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 251).

No capítulo 10, sobre “As ditaduras da América Latina”, a temática indígena surge nas orientações aos professores sobre as resistências indígenas e quilombolas (p. 256). Informa sobre a organização União das Nações Indígenas (UNI) que atendia a uma demanda indígena, sobre o relatório final da Comissão Nacional da Verdade com relação aos abusos e crimes do reformatório Krenak e as denúncias de violação dos direitos humanos praticadas contra populações indígenas neste local.

Os textos de apoio aos professores orientam o trabalho com os alunos sobre a relação estabelecida pelos militares durante a ditadura para exercer a tutela sobre os grupos indígenas, sobre a ação da Funai que objetivava agrupar os indígenas e mantê-los afastados de áreas de

interesses econômicos e um sobre UNI e as lutas por protagonismo destes povos, nas páginas 270, 271 e 272, respectivamente.

Os temas abordados no livro do estudante abordam o desenvolvimentismo econômico dos governos militares sem qualquer zelo para com os povos indígenas e a consequente expulsão destes povos de suas terras. O texto de apoio desta página, 270, aponta a eleição de Mário Juruna e suas pautas, como a volta dos militares aos quartéis e a liderança da Funai por um indígena. Na sequência o LD (p. 271) aborda os dados da Comissão Nacional da Verdade sobre o massacre da população indígena durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, relacionando-as às obras gigantescas realizadas durante esse período. Na página 272 o livro aborda a criação da Funai e a organização dos povos indígenas para lutar por seus direitos, como o Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, em 1980 e a criação da UNI, para se mobilizarem e lutarem por sua voz, protagonismo e direitos. O trecho da potente fala de Marçal de Souza Guarani sobre as necessidades dos povos originários, sobre o pensamento indígena e sobre seu direito à autonomia finaliza este capítulo.

As imagens deste capítulo são uma foto do deputado Mário Juruna, primeiro deputado federal indígena eleito no Brasil, em reunião com o presidente-ditador João Batista Figueiredo em Brasília (Figura 56, página 270), 1983 e cartaz produzido pela União das Nações indígenas (UNI) com o rosto do líder indígena Marçal Guarani, denunciando o seu assassinato por ação de fazendeiros de Bela Vista, no Mato Grosso, na página 272 (Figura 57).

Figura 56 – Deputado federal Mário Juruna



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 270).

Figura 57 – Cartaz com o rosto do líder Marçal de Souza Guarani



A partir do seminário, foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI), uma organização de caráter nacional comandada por indígenas com o objetivo de defender os direitos desses povos.

Cartaz produzido pela União das Nações Indígenas denunciando o assassinato de Marçal de Souza, 1983. O líder indígena foi morto a mando de dois fazendeiros de Bela Vista, Mato Grosso do Sul.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 272).

O último capítulo da obra é o 12 e aborda “O Brasil contemporâneo” e trata das questões indígenas nas páginas 348 a 350. Nele, as orientações aos professores iniciam oferecendo indicações para se abordar o mapa das Terras Indígenas de 2021, presente no LD dos estudantes, como por exemplo a destacar os locais de maior presença de terras indígenas. Por fim, o livro do professor faz recomendações sobre os direitos das populações indígenas a uma educação bilíngue, com professores indígenas preferencialmente, com seus meios próprios de ensinar e também trata do acesso à uma formação superior por estes povos. Cita também as mudanças produzidas pelo acesso à tecnologia em suas educações e suas vivências.

Os textos de apoio nas seções destinadas aos professores versam sobre a importância dos artigos na Constituição de 1988 que tratam dos direitos dos povos indígenas e seus muitos desafios que persistem (p. 348). Outro texto trata dos modos de educação indígena e suas buscas por uma educação diferenciada e afastada das noções assimilacionista e integracionista (p. 350).

Entre as imagens do capítulo sobre a temática indígena há uma foto do líder indígena Ângelo Kretã da aldeia Kaingang de Mangueirinha, no Paraná (Figura 58, p. 348). Ele travou disputas contra madeireiros, posseiros e grileiros e morreu em 1980 em circunstâncias ainda não esclarecidas. Há um mapa do Brasil com as terras indígenas homologadas, identificadas, declaradas e em identificação em 2021 (Figura 59, p. 349). Outra foto, na página 350, mostra crianças em sala de aula em uma aldeia Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu, 2018. Por fim,

na mesma página, um cartaz do XVIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado em 2018 (Figura 60, p. 350).

Figura 58 – Líder indígena Ângelo Kretã



CARLOS RUGGI/ACERVO MUSEU PARANAENSE, CURITIBA, PR

Ângelo Kretã na reserva indígena de Mangueirinha (PR), final da década de 1970.  
Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 348).

Figura 59 – Situação das Terras indígenas em 2021



Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 21).

Figura 60 – Educação Indígena

### A educação indígena

Na década de 1990, o Ministério da Educação estabeleceu diretrizes específicas para a educação escolar indígena. Atualmente, as escolas de muitas comunidades indígenas oferecem às crianças uma educação bilíngue, ou seja, na língua de sua etnia e em língua portuguesa. Além disso, tem-se buscado formar professores indígenas, pois eles têm melhores condições de contribuir para a preservação dos valores culturais de seu grupo.



↑ Crianças da etnia Kapalo em sala de aula na aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), 2018.

Uma das consequências da implantação de uma política educacional específica para as comunidades nativas do Brasil foi o aumento do número de jovens indígenas nas instituições públicas de Ensino Superior. Leia o texto.

[...] Aproximamo-nos de 5 000 indígenas no Ensino Superior brasileiro, mais da metade dos 7 000 estimados no Ensino Médio [...]. Este é um dado [...] que mostra certo investimento dos próprios indígenas no ensino superior como um meio fundamental de valorização de suas culturas, e de busca por sua autonomia política.

[...]

EDUCAÇÃO Escolar Indígena no Brasil. **Ensino Superior Indígena**. Disponível em: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/educacao-indigena>. Acesso em: 8 abr. 2022.



← Cartaz do XVIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado em 2018.

Fonte: Dias, Grinberg e Pellegrini (2022, v. 4, p. 350).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto pretendemos estabelecer alguns pensamentos sobre tudo o que pudemos analisar. Com relação ao LD “História Sociedade & Cidadania” gostaríamos de destacar que o livro, de forma coerente, explica a sua escolha correta de abandonar o termo “índio” e o substituí-lo por “indígena”. Destacamos, porém, a contradição em manter o termo “paleoíndios” ao tratar dos antepassados das populações indígenas do Brasil.

O livro reconhece a necessidade de se tratar a diversidade indígena, tanto no início da colonização quanto atualmente. Ele informa sobre isso nas orientações e textos de apoio aos

professores e nas páginas às quais os alunos têm acesso, ele se utiliza de textos e imagens para abordar essas diversidades.

Ao tratar da diversidade indígena e de como viviam os povos originários antes da chegada dos europeus, o LD dá maior destaque aos povos de origens Tupi. Entendemos que no processo histórico do Brasil, estas populações foram mais documentadas e registradas, mas é preciso ir além e trazer para professores e alunos informações sobre outros povos indígenas coloniais de outras origens. Além disso, sobre as línguas faladas pelas populações indígenas prevalecem as informações sobre os troncos Tupi e Macro-Jê, que são realmente os mais falados e mais conhecidos. Nossa convicção, porém, é a de que as línguas de povos indígenas falantes dos outros troncos devam ser abordadas, ainda que seja para informar que estamos realizando descobertas sobre estes idiomas e que há uma variedade ainda maior de idiomas indígenas falados por indígenas do território que hoje é o Brasil.

Embora não tenhamos quantificado os textos de apoio aos professores que os dois livros trazem em suas áreas destinadas aos docentes, identificamos que a obra “História Sociedade & Cidadania” traz um número maior de textos de apoio quando as questões indígenas são abordadas.

Sobre estes textos de apoio aos professores deste LD específico, que se encontram nos quatro volumes da obra, observamos que alguns destes, como os que tratam do senso comum sobre os indígenas, a divisão do trabalho entre os Arawetês e outros profícuos e relevantes textos, deveriam compor o livro dos alunos, já que têm o potencial de trazer para mais perto deles muitas realidades sobre os povos indígenas e podem contribuir para que possam compreender uma série de desafios enfrentados pelas populações indígenas atualmente. Ainda assim, são textos de grande potencial de contribuição para a temática indígena e serão fundamentais para que os professores possam realizar um bom trabalho em suas salas de aula, alertando-os, instigando-os a novas pesquisas e dando a eles suportes de grande valia.

Em breves momentos o LD em questão explora falas, pensamentos e/ou obras de personalidades indígenas, que podem difundir o pensamento originário contemporâneo. Há um poema e a capa de um livro de Daniel Munduruku e uma breve fala da deputada Joênia Wapichana. Inserir essas vozes atuais aproxima o entendimento dos alunos sobre muitas das atuais demandas desses povos como suas perspectivas, pensamentos, produções culturais, protagonismo e também amplia a compreensão de que as criações e os modos de viver indígenas vão muito além dos estereótipos construídos. Além disso, ao permitir que esses agentes falem através das páginas didáticas, se coloca em ação uma das principais reivindicações do

movimento com relação ao ensino da temática indígena, que é a de que se garanta o protagonismo e a narrativa das falas dos próprios originários.

Embora breve, também são muito importantes as falas de lideranças indígenas sobre a falta de protagonismo indígena no SPI, já na década de 1940.

Ocorre também que, embora o livro não deixe de citar a resistência indígena ao avanço europeu, na maioria dos momentos históricos a participação indígena nas suas páginas se torna coadjuvante e passiva, como nas revoltas regenciais, e/ou fatalista, como na ação bandeirante paulista. Destacamos, porém, que a Guerra dos Bárbaros, com textos voltados aos docentes, para os alunos e com atividades, e a Guerra Guaranítica, são importantes momentos que obtiveram maior destaque pelo LD com relação à resistência indígena e são eventos históricos em que a abordagem didática conseguiu superar a presença coadjuvante indígena, comum em outros diversos trechos da obra.

Outro ponto de destaque é com relação ao caso específico dos Tupinambá de Olivença, na Bahia, e sua luta por reconhecimento e pela demarcação de suas terras. Este é um momento em que o LD inseriu, no volume destinado ao 7º ano, dois textos de apoio aos professores e outro texto de suporte para realização de atividades no livro dos alunos, e que é um caso oportuno e atual e que possibilita ao professor abordar os temas protagonismo e resistência indígenas de forma concreta e exemplificada. Ainda assim, avaliamos que são poucos os exemplos de ameaças ou conquistas atuais de povos indígenas que o livro aborda. Trazer para os professores e alunos mais experiências como a dos Tupinambá de Olivença, abordando seus triunfos e estratégias de preservação, contribui para preencher lacunas significativas nos manuais avaliados. Essa atualização proporciona aos professores suportes necessários para uma abordagem da temática indígena coerente com suas realidades social e histórica e pode oferecer aos alunos uma perspectiva mais abrangente, crítica e conectada com a realidade sobre as lutas indígenas atuais, realizando conexões entre as ações e lutas indígenas desde o processo colonial e a contemporaneidade.

Abordagens como o caso dos Tupinambá de Olivença podem contribuir para sanar outra questão que observamos, que é a de que o livro não conseguiu abordar de forma consistente questões contemporâneas, como as ameaças às quais estão expostos e as violências que têm sofrido recentemente. O LD insere textos de apoio aos professores e aborda no livro dos alunos, de modo generalizante, sobre estas ameaças, inclusive com um trecho de uma fala de Joênia Wapichana descrevendo estes riscos. Contudo, não há aprofundamento maior, o amplo cenário de violações de direitos dos povos indígenas nos últimos anos poderia ter sido melhor descrito e problematizado criticamente.

Como pontos positivos destacamos a abordagem sobre a recente repatriação do manto Tupinambá e a problematização com outros objetos indígenas que estão em museus de outras partes do mundo e a utilização de imagens de pinturas corporais para tratar da diversidade indígena e, inclusive, acreditamos que essa estratégia deveria ser mais ampla e com mais informações sobre mais povos, pinturas e outras produções diversas.

Também destacamos que ao citar a romantização da figura indígena durante o Brasil Império, as orientações abordaram que a exaltação de um indígena estava relacionada com aquele personagem que colaborava com os conquistadores e essa é a construção da imagem de um indígena que seria o “primeiro brasileiro”, que ganhou as páginas e as telas de artistas brasileiros que seguiam a estética Romântica do século XIX. Por outro lado, houve também o apagamento daqueles que resistiram. Esta análise e este tema, porém, deveriam ser melhor aproveitados com mais espaço no livro dos estudantes e com conexões com a atualidade, como por exemplo, com a negação da identidade de muitos indígenas, justamente para que seus direitos não sejam contemplados.

O livro traz os importantes ordenamentos jurídicos dos séculos XVIII e XIX que são a criação do Diretório dos Índios (1757), o decreto sobre o fim da escravização indígena, em 1758, e o Regulamento de 1845, sobre a integração indígena. Todos eles são documentos importantes por tratarem juridicamente dos povos indígenas, no período colonial e também no período imperial. Eles possuem um grande poder de problematização sobre a longa estratégia do governo de tutela e assimilação dos povos indígenas pelo Estado. Esta é uma excelente oportunidade para que os alunos compreendam os meios pelos quais ocorreu o apagamento de diversas culturas indígenas, muitas delas, podemos com certeza afirmar, bem aqui onde vivemos e também a aculturação forçada de pessoas que podem muito bem ser nossas antepassadas.

A utilização de mapas foi uma ferramenta que contribuiu para essa percepção de diversidade de povos indígenas. O livro utiliza de imagens de períodos variados e também de desenhos representativos, desde criações pictóricas dos primeiros conquistadores, gravuras e pinturas dos séculos XIX, fotos do início do século XX e também atuais. A grande maioria das imagens atuais de povos indígenas, senão todas, mostra indígenas vivendo em aldeias, em contato com a natureza ou em produções artesanais.

Com relação às imagens do livro pudemos observar que ele buscou, em diversos momentos, destacar a grande diversidade de povos indígenas no nosso território e de suas produções culturais, o que é muito positivo, mas precisa da intermediação eficaz do professor e por isso as orientações a eles são fundamentais, e na maioria dos casos o LD faz isso.

Inferimos que a obra pouco se aproxima da realidade atual com relação a muitos povos e indivíduos indígenas, uma vez que praticamente todas as imagens sobre os povos originários os retrata em cenas que reforçam a impressão de que só é indígena aquele habitante da mata. São imagens em que os indígenas estão preparando a mandioca ou outros alimentos, em contato com a natureza, produzindo artesanatos, pinturas ou outras atividades essencialmente ligadas à floresta. Mesmo as fotos atuais destas populações não escapam desta característica silvícola.

Aqui, queremos reforçar que a quase totalidade de imagens na primeira obra avaliada e a expressa maioria na segunda ainda mostram indígenas em situações que reforçam a ideia de um “indígena puro” na mata. São imagens que mostram sempre estas populações produzindo alimentos ou artesanatos “típicos” e em ambientes de mata. Aqui nos valem de observações feitas há mais de 10 anos sobre esta característica, que já apontavam que:

mesmo com toda discussão entre autores e editoras, há a permanência de estereótipos, o que pode ser fruto de imagens arraigadas que ainda passam despercebidas, mesmo se junto a profissionais inseridos em espaços de ampla discussão do tema (Palhares, 2012, p. 22).

Estas imagens têm um grande poder de preservar uma série de preconceitos e estereótipos que devem ser combatidos e que contribuem para que grupos reacionários utilizem esta imagem de um indígena puro, autêntico e que vive na mata para impedir a conquista de direitos e a posse de suas terras pelos povos indígenas.

Um exemplo recente ilustra como essa atitude de negar a grupos e pessoas a sua identidade indígena é utilizada de forma a buscar interesses próprios. Em reportagem para o jornal *Repórter Brasil*, o jornalista Daniel Camargos aponta a ação do grupo Movimento Invasão Zero, investigado pela Polícia Federal por formação de milícia, e que se reuniu no dia 7 de junho de 2025 em Ilhéus (BA) para a realização de seu 1º Fórum Nacional. Nele, a coordenadora do movimento afirmou: “A Bahia está acabando porque hoje qualquer um pinta o rosto, qualquer um bota um cocar na cabeça e diz que é índio. Nós temos que dar um basta. Existe um grupo de fake índio que está acabando com a Bahia” (Camargos, 2025).

Ainda assim, as imagens do LD contribuem para ilustrar os assuntos tratados pelo texto e é feita uma pertinente opção ao utilizar imagens históricas, atuais e imagens artísticas para representar estes povos.

Os mapas são muito eficientes para ajudar os alunos a compreenderem tanto a diversidade indígena quanto a ocupação do território do Brasil, inclusive podendo ajudar a compreender a violência contra esses povos, embora o fato de inserir mapas com a ocupação

de terras com datas de referência que partem de 1500, levam os alunos a deduzir, implicitamente, que antes da chegada dos europeus em 1500 esses povos não ocupassem os seus territórios tradicionais e essa abordagem pode contribuir para a difusão de uma visão errônea e, em alguns casos, mal-intencionada, de que haveria um vazio demográfico no território que hoje compreende o Brasil.

Por fim, destacamos que qualquer LD deve reforçar cada vez mais a diversidade e o dinamismo das populações indígenas. É importante que os alunos e a sociedade reconheçam que os indígenas ocupam hoje todos os espaços sociais que desejarem. De escritores a *rappers*, de políticos a fotógrafos, ser indígena é muito mais do que habitar as matas e manter seus hábitos ancestrais de forma isolada. Não estamos aqui falando de assimilação cultural, mas de protagonismo indígena e respeito cultural.

O LD “História Sociedade e Cidadania” tem muitos pontos positivos e, inegavelmente, possui muitos avanços em diversas áreas, abordando questões como diversidade indígena e questionando o papel tutelar e assimilacionista do Estado ao longo de nossa História. Suas orientações aos professores apontam para questões importantes que os docentes devem estar atentos e também para a problematização de determinados conteúdos para que se produza um aprendizado crítico. Também traz muitas imagens instigantes e atrativas, muitas delas produzidas pelos primeiros europeus que tiveram contato com os povos indígenas e também uma grande quantidade de fotografias atuais representando povos indígenas de várias partes do país. Os mapas contribuem para a compreensão pelos alunos da ocupação dos territórios do atual Brasil por uma grande diversidade de povos indígenas. Há no LD uma quantidade expressiva de textos de apoio para os professores, que fornecem um material muito bom tanto para aprofundamento de conteúdo pelos próprios professores como também um bom subsídio para atividades para além do LD.

Nas questões que entendemos haver críticas que devem ser destacadas, pontuamos sobre a necessidade de aprofundamento na apresentação de outros exemplos de povos indígenas do Brasil, além dos falantes do Tupi e do Macro-Jê, para que se tenha uma real dimensão da enorme diversidade indígena no Brasil, tanto em seus períodos históricos anteriores, quanto atualmente, inclusive buscando tratar de alguns povos originários com idiomas que pouco sabemos sobre sua origem. Também apontamos que muitos dos textos de apoio aos professores deveriam estar nos livros que os estudantes acessam, já poderiam contribuir para a abordagem da questão indígena em sala de aula de forma mais profícua.

Com relação ao papel dos indígenas nos eventos históricos do Brasil, apesar de destacarmos progressos significativos, como a abordagem do LD na Guerra dos Bárbaros e na

Guerra Guaranítica, ainda há momentos em que a participação dos povos indígenas ficou, implícita ou explicitamente, marcada pelo fatalismo, pela vitimização ou pela coadjuvância. Entre alguns destes eventos que podemos destacar estão o bandeirantismo, que preava indígenas para escravização, a Cabanagem (1835-1840), ocorrida em território densamente ocupado por indígenas, ou a Guerra do Paraguai (1864-1870), que envolveu grande número de indígenas brasileiros. Nesses eventos, mesmo ocupando o centro dos acontecimentos, os indígenas tiveram sua participação subalternizada e/ou marginalizada.

Outro ponto crítico do LD é a pouca conexão com o presente. O estudo da História, do passado, está diretamente relacionado com o presente, assim como o inverso, afinal "A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado" (Bloch, 2001, p. 55). As múltiplas violências que os indígenas enfrentam atualmente têm, de modo geral, sua gênese no processo de conquista colonial e nos eventos históricos seguintes. Por esse motivo, acreditamos que o LD pouco apontou sobre as questões atuais que afetam os povos originários, citando uma série de ameaças sobre estes, mas pouco se ocupando em aprofundar sobre estas questões, mesmo que ainda haja uma grande quantidade de casos e exemplos recentes de ameaças e violações. Além dos estereótipos que persistem com relação aos indígenas e que ainda são utilizados para ameaçar os direitos indígenas.

Nossa análise também pontuou sobre as imagens relacionadas aos povos originários marcadamente em ambiente de mata ou em atividades artesanais e sobre os mapas que demonstram a ocupação indígena apenas após 1500, como se antes não houvesse presença indígena no Brasil.

Na obra "Jovem Sapiens - História" as imagens de indígenas em situações que remetem a mata também são a maioria e mesmo as fotos mais atuais retratam as populações indígenas em situações que não seriam diferentes de 500 anos atrás. Novamente o risco é colaborar para a visão estereotipada de que as populações originárias vivem nas matas como viviam há séculos. No caso deste LD em questão, algumas imagens, porém, retratam manifestações atuais indígenas por direitos e conquistas e as imagens de lideranças indígenas que pereceram por lutar pelos direitos dos originários.

Todas as habilidades da BNCC que tratam da temática indígena estão presentes neste LD e, como já explicamos antes, o LD em questão não seria aprovado pelo PNLD caso não atendesse.

O problema com os mapas que transmitem de forma implícita a ideia de que a História destes povos indígenas começou com a chegada dos europeus no século XV, também está presente neste LD em análise e novamente alertamos aqui para a possibilidade da transmissão,

implícita, de uma perspectiva de que o território brasileiro era um enorme vazio demográfico antes da chegada dos europeus.

Há um cuidado maior da obra “Jovens Sapiens” com relação à substituição de termos que hoje são considerados preconceituosos, como “índio”, “tribo” e “escravo”, explicando em mais de um volume os motivos para substituição destes termos e provocando um pensamento e análise críticos sobre isso.

Porém, aqui a participação indígena também se mostra coadjuvante em diversos momentos, embora em alguns como a ação bandeirante o LD chama a atenção para o fato de que esse evento histórico é contado por um só lado, o que leva o estudante a analisar qual seria o outro lado. Esse desaparecimento dos povos indígenas em determinados períodos históricos se relaciona com nossa percepção, de que a temática indígena nos LDs estaria sendo inserida somente naqueles momentos em que, principalmente, a BNCC, orienta que devam ser tratados, cumprindo simplesmente o solicitado.

Além disso, em determinados trechos do LD, como quando ao tratar do avanço sobre as terras indígenas durante o período do Brasil Império, o texto transmite uma sensação de fatalismo: fuga, morte e escravização. Ainda que estes tenham sido o destino de muitos povos originários, os LDs precisam ter o cuidado de não produzir uma imagem vitimizada e/ou fatalista com relação aos indígenas e, neste exemplo e em outros, a obra não consegue também imprimir que houve forte resistências, triunfos, negociações e acordos destes povos diante de seus dilemas, postura de protagonismo histórico. É como se o texto não conseguisse conectar e relacionar o genocídio e as agressões contra os povos originários com suas resistências e seu protagonismo, tratando separadamente de cada um, de acordo com o conteúdo. Essa observação também pode ser feita para o LD “História Sociedade & Cidadania”.

Temas importantes com relação à temática indígena, como a diversidade indígena, as transformações produzidas por estes povos no ambiente, as políticas indigenistas e os aparatos jurídicos construídos para ela, como o código civil e a Lei nº 5.484/1928, a concepção assimilacionista governamental, a relação entre cidadania e “civilidade”, as lutas indígenas, as ameaças econômicas sobre suas terras no passado, a atuação do SPI e da FUNAI e outros temas caros a esta temática estão presentes neste LD e é possível encontrá-los, principalmente, nos textos de apoio para os professores que irão abordar essas questões que mencionamos. Alguns destes temas, como dissemos anteriormente sobre o LD anterior, acreditamos que deveriam estar presentes no próprio conteúdo ao qual os estudantes têm acesso.

O LD em questão conseguiu trazer para mais perto dos alunos algumas falas indígenas, embora ainda de forma muito tímida ao que poderia ser feito. Daniel Munduruku foi citado

como exemplo de pensador indígena atual e além dele o LD também indicou a página eletrônica da rádio Yandê.

Além disso, o livro destinado para o 9º ano também conseguiu inserir as falas de lideranças indígenas que criticavam o fato de as populações indígenas não serem ouvidas. Também foram citados exemplos de organizações e encontros em que indígenas criticavam o silenciamento a eles imposto e buscavam se organizar para reivindicar seus direitos, como a criação da União das Nações indígenas, a UNI, e o Encontro da Rede Xingu+. Consideramos esse destaque dado à organização e às lutas indígenas mais recentes muito profícuo e pertinente.

Apesar de, como já dito antes, acreditarmos que este LD conseguiu trazer a temática indígena para perto da atualidade destes povos, conseguindo criar conexões com as conquistas e os desafios que esses povos enfrentam, pareceu-nos também que as muitas ameaças recentes contra estas populações não foram abordadas.

Se pesquisas anteriores perceberam que os conteúdos tratados pelos LDs se concentravam em determinados períodos, principalmente o colonial, e que em “abordagens mais extensas as escolhas recaem sobre assuntos já consagrados na historiografia e se complementam com questões relacionadas à cidadania e ao convívio social” (Ramos; Cainelli; Oliveira, 2018, p. 78), nas obras que analisamos percebemos uma maior dispersão do tema nos volumes de cada LD. Embora, também percebemos que estes temas abordados não ultrapassem muito mais o que a BNCC aponta como conteúdos obrigatórios.

Na realidade, os dois LDs pesquisados não abordaram de modo eficaz esta questão das ameaças e conflitos atuais que envolvem as populações indígenas e os grupos que são contrários a seus direitos. Sabemos que não faltam na atualidade populações indígenas que estão lutando para conseguirem ter seus direitos respeitados ou até mesmo pela própria sobrevivência. Os Yanomami, os Guarani Kaiowá, Guarani Mbya, os Kaingang são apenas alguns exemplos de povos que hoje estão em luta para conquistar ou defender seus direitos.

O livro “Jovens Sapiens”, teve positivamente o trato correto com relação às terminologias com relação aos povos indígenas e às questões que os envolvem, inclusive alertando os docentes com relação a esses termos.

Houve, assim como o LD anterior, um cuidado para abordar a diversidade indígena, utilizando textos, imagens e desenhos para representar essa diversidade, como a imagem dos troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê, que ajudam o alunado a ter uma melhor compreensão dessa diversidade.

Houve também uma abordagem um pouco mais preocupada em trazer para os estudantes o protagonismo indígena atual, como as indicações de obras de Daniel Munduruku, a Rádio

Yandê, os casos de lideranças indígenas das décadas de 1960, 1970 e 1980 e a organização indígena por direitos como a UNI e a Rede Xingu+, embora ainda consideramos que era possível um aprofundamento ainda maior. Além disso, as abordagens específicas sobre as perseguições contra os Kaingang, com a expansão ferroviária em São Paulo, e os Xokleng em Santa Catarina, contribuem para uma melhor compreensão da violência contra os originários.

Há uma quantidade menor de textos de apoio ao professor do que o LD anterior, mas há oportunas indicações de páginas virtuais sobre questões indígenas.

Também podemos apontar questões como fatalismo e vitimização das populações indígenas, especialmente no período colonial, além de também haver coadjuvância indígena em momentos que são agentes históricos centrais. O LD perde grande oportunidade de avançar e se aprofundar sobre com relação a questões fundamentais e importantes para os indígenas como seu protagonismo, sua resistência e as consequências atuais destes eventos.

Acreditamos que trazer estes casos para serem tratados em sala de aula contribui tanto para que os alunos compreendam as ameaças sobre estas populações como também para reconhecer o protagonismo indígena na História e na atualidade do Brasil. Os assassinatos em disputas pela terra, as agressões, o racismo, a ação conjunta de grupos políticos, econômicos e religiosos contra a posse da terra pelos indígenas, contra o protagonismo destes e contra suas culturas e crenças são perigos constantes atualmente e os dois LDs não se aprofundaram nestes tópicos.

Aqui temos um receio de que algum tipo de pressão, como algumas que citamos neste trabalho, possa de alguma forma inibir os autores e as editoras de se envolverem com questões polêmicas e grupos poderosos. É óbvio que estamos apenas externando uma preocupação e que para que se possa chegar a uma resposta satisfatória quanto a essa dúvida é necessário nos aprofundarmos em mais pesquisas.

O LD em questão também inseriu imagens que aprofundam a perspectiva estereotipada de indígenas que vivem na mata realizando tarefas próprias de indígenas isolados, caça, pintura e artesanato. Há, como já dissemos, uma apresentação de indígenas em contextos atuais, como manifestações, por exemplo. Mas, ainda assim, não houve avanço para superar em suas imagens essa construção estereotipada de um indígena original, que vive na mata.

Em seus textos o LD manteve, na maior parte, uma apresentação generalizante com relação aos costumes, saberes e vivências indígenas e, além disso, com relação ao período imperial, apontamos uma discrepância entre a profundidade histórica exigida pela habilidade EF08HI21 e as breves páginas em que ela é abordada. Reduzir a discussão sobre as políticas indigenistas imperiais e as práticas de extermínio a breves trechos compromete a construção de

uma consciência histórica crítica e atual. Entendemos que, para um cumprimento efetivo da BNCC, seria necessário um espaço mais substancial, capaz de explicitar como a burocracia imperial e o discurso de 'civilização' serviram como ferramentas institucionalizadas de violência, indo além da simples menção aos fatos.

O caso específico da habilidade EF08HI21, cujo tratamento no LD nós acreditamos que pudesse ser mais denso e aprofundado, não se apresenta como um episódio isolado, mas sim como sintoma de uma preocupação maior que envolve nossa análise. Esse exemplo desperta em nós a preocupação de que outras competências e habilidades definidas pela BNCC estejam sendo abordadas de maneira rasa, apenas o suficiente para garantir a conformidade com as exigências do edital do PNLD.

Inferimos, portanto, um risco de que a inserção da temática indígena nos materiais didáticos esteja ocorrendo sob a lógica do “cumprimento protocolar”. Nessa dinâmica, os códigos da Base parecem ser encarados pelas editoras como itens a serem inseridos de forma burocrática necessária para a aprovação no edital do PNLD, em vez de serem tomados como roteiros para uma construção pedagógica profunda.

Ao transformar habilidades complexas em abordagens superficiais e breves, o material didático acaba por esvaziar o sentido transformador proposto pela Lei nº 11.645/2008. O resultado é uma presença pouco comprometida da temática indígena: ela consta formalmente no sumário e nas tabelas de competências para satisfazer os avaliadores, mas não se materializa em densidade histórica e crítica nas páginas acessadas pelos estudantes.

Em nossa avaliação percebemos que os dois LDs construíram uma abordagem ainda fragmentada sobre a História das populações indígenas, que não se conecta de modo que permita aos alunos compreender que essa presença indígena na História do Brasil é constante e que na verdade existe muito antes da chegada dos europeus e muitos antes de qualquer ideia ocidental sobre o nosso país. Ao tratarem de momentos históricos de grande relevância para os povos indígenas e não tratarem de suas ações, os LDs em questão excluem a presença histórica indígena de eventos históricos que foram marcantes para os originários.

Por fim, gostaríamos de apontar uma última questão. Como já dissemos em outros momentos, os dois LDs pouco se aprofundam em questões de violências e ataques contra os povos indígenas na atualidade. O LD “História Sociedade & Cidadania” adota predominantemente abordar as violências de forma generalizada, afirmando que ainda hoje ocorrem conflitos e ataques contra os povos indígenas, especialmente quando as questões conflituosas envolvem as terras tradicionalmente ocupadas por eles.

O LD “Jovem Sapiens” também não aponta casos específicos de injustiças e agressões contra os povos originários, embora cite dois exemplos específicos de lideranças indígenas que morreram por reivindicarem os direitos e as terras a que tinham direito. São os casos de Marçal de Souza Guarani e de Ângelo Kretã, assassinados na década de 1980. Ou seja, ocorridos a mais de 45 anos atrás.

Ao observarmos como os LDs abordam as temáticas indígenas, despertou-nos especial interesse aquilo que não é dito, como as violências contemporâneas, os conflitos agrários, a grilagem, a exploração análoga à escravidão e os ataques políticos aos direitos originários. Mais do que um apagamento desprezioso, nos leva a imaginar que talvez isso seja uma prática comum, atual e intencional.

Portanto, somos levados a levantar um grave questionamento, que é a integridade física e intelectual dos docentes no Brasil, especialmente em áreas mais afastadas e sob o poder implícito alguns indivíduos. Em regiões onde a violência impera sem punições e líderes indígenas, populares ou defensores dos direitos humanos são constantemente alvos de ataques, adotar um determinado LD que trata destas questões é seguro? Os autores podem também evitar estas questões por silenciamento velado? É arriscado “dar nomes aos bois”? Pensamos que sim.

Nesse caso, a omissão dos LDs com relação a determinados temas deixa de ser falha para se tornar segurança e, além do mais, tornar a figura do indígena como parte do cenário do passado atende a interesses econômicos atuais.

Diferente do período da Ditadura Civil-Militar onde a censura era explícita e “carimbada”, temos a impressão que atualmente ela ainda age, mas agora de forma discreta através de poderes políticos e econômicos locais e também do terror da violência.

Nos resta, como educadores, questionar e compreender a quem interessa essa omissão de certos temas nos LDs. Também é necessário assumirmos a obrigação de preencher as lacunas e omissões que os LDs deixam e, para isso, a ação do Estado com relação a uma formação continuada dos professores se faz uma necessidade urgente.

Como um importante suporte pedagógico para o processo ensino-aprendizagem nas escolas, os LDs têm profícuo potencial de ser um aliado dos professores na tarefa de tratar de forma consistente e pertinente as questões e ameaças que se relacionam aos povos indígenas do Brasil e podem ajudar na construção de uma educação indígena para não indígenas, contribuindo para que nossos alunos desenvolvam tanto um responsável comprometimento social quanto uma consciência histórico-social crítica, se reconhecendo como parte de uma sociedade multiétnica profundamente rica culturalmente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista brasileira de história**, [S. l.], v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, Interculturalidade e Educação. **Tellus**, [S. l.], n. 26, p. 11-29, 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: 19 maio 2025.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica\\_indigena.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf). Acesso em: 19 nov. 2024.
- BETTENCOURT, Lúcia. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 39-46.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONIN, I. Povos indígenas na Rede das Temáticas Escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. 4 v.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília, DF: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 28 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, ed. 103, p. 100, 29 maio 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2024/257324-rco004-24/file>. Acesso em: 04 dez. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jun. 1943, Seção 1, p. 8705. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 17 out. 2024.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 5 jun. 2024.

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, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CAMARGOS, Daniel. Invasão Zero ensina táticas de violência contra indígenas e sem-terra em fórum na Bahia. **Repórter Brasil**, São Paulo, 10 jun. 2025. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2025/06/invasao-zero-ensina-taticas-violencia-contra-indigenas-e-sem-terra/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2022. Brasília: Cimi, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2023. Brasília: Cimi, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/relatorioviolencia2023/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2024. 22. ed. Brasília: Cimi, 2025. Disponível em:

<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2025/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2024-cimi.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 121-136, abr. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PTkcvwctsL79NTcmSF3BT7C/>. Acesso em: 13 out. 2025.

DE OLHO NO MATERIAL ESCOLAR. **[Página institucional]**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: <https://deolhonomaterialescolar.com.br/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

DEL POPOLO, Fabiana (ed.). **Los pueblos indígenas en América (Abya Yala):** desafíos para la igualdad en la diversidad. Libros de la CEPAL, N° 151 (LC/PUB.2017/26). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Jovem Sapiens**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022. 4 v.

FANELLI, G. C. R. **A Lei 11.645/2008: História, Movimentos Sociais e Mudança Curricular**. 2018. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21368/2/Giovana%20de%20Cássia%20Ramos%20Fanelli.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2025.

FERNANDEZ, C. Revistando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Professores de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jcNkTj9wx5GScw956ZGD4Bh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação nº 01/2022 - CGPLI**: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Educacionais Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 2006. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 403-437, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1138>. Acesso em: 22 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2023: resultados finais** (redes estaduais e municipais). Brasília: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/resultados\\_censo\\_escolar\\_final\\_anexo\\_I.xlsx](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/resultados_censo_escolar_final_anexo_I.xlsx). Acesso em: 11 jan. 2025.

ISOBE, R. M. R. *et al.* Políticas de Ações Afirmativas: A Implementação da Lei 11.645/2008 em Minas Gerais. **Revista Igarapé**, Porto Velho, v. 5, n. 1, p. 17-27, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2676/1971>. Acesso em: 11 nov. 2024.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme - Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 11 nov. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Pesquisa e organização de textos: Rita Carelli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUBOTA, Luis Claudio. **Análise dos grupos editoriais no PNLD**. Gov.br, [S. l.], nov. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/pesquisas-e-evidencias/AnalisedosgruposeditoriaisnoPNLDdeLuisClaudioKubota.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>. Acesso em: 18 nov. 2026.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação**: religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

MÃES E PAIS DE ALUNOS DO COLÉGIO ANGLO DE BARRETOS. **Carta de questionamento sobre o material didático**. Barretos, 29 set. 2020. 1 carta. Disponível em: [https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Carta\\_Anglo\\_2020.pdf](https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Carta_Anglo_2020.pdf). Acesso em: 21 jan. 2025.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-24112009-152212. Acesso em: 19 jan. 2025.

MESMO com coronavírus, gastos com saúde indígena caíram 9% no primeiro semestre. O Globo, Rio de Janeiro, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/mesmo-com-coronavirus-gastos-com-saude-indigena-cairam-9-no-primeiro-semester-1-24593478>. Acesso em: 19 maio 2025.

MORGAN, Karine Vichiatt. **Um Itaú de Vantagens Feito pra Você?: A Ação da Fundação Itaú Social na Educação Pública Brasileira**. 2020. 210 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/16004/TESECOMPLETAFINALPROGRAMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de histórias**. São Paulo: Moderna, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC/Rio, 2008. (UNIC/ Rio/ 023).

NANNINI, W. T.; MARCUSSO, M. "DE OLHO NO MATERIAL ESCOLAR": O Agro quer ser Pop nas Escolas Combinando Força e Consenso. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 319-350, 2024. DOI: 10.33026/peg.v25i1.10370. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/10370>. Acesso em: 22 maio 2025.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História**. 2012. 226 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/20580/13966>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Acesso em: 15 out. 2025.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471/281>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses et al. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. 688 p. (Antologias del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo). Disponível em: [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15247/1/Antologia\\_Boaventura\\_PT1.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15247/1/Antologia_Boaventura_PT1.pdf). Acesso em: 8 out. 2024.

SANTOS, B. S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Amanda Siqueira da; SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. O Dia do Índio e a Lei 11.645/2008: avanços e retrocessos na práxis escolar. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 34, p. 250-267, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/6944>. Acesso em: 06 dez. 2025.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Cíntia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Temática indígena no currículo de pedagogia em uma universidade de Alagoas: desafios e possibilidades da Lei 11.645/2008 para a formação docente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1085-1105, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1085->

1105. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762021000301085&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301085&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2025.

SILVA, E. Os Povos indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p. 89-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/235106/28116>. Acesso em: 2 set. 2024.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.). **A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, M. P. Temática Indígena No Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008. **Caderno Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 38-47, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244/2568>. Acesso em: 9 jun. 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. 1 t.

## **APÊNDICE A – O PRODUTO EDUCACIONAL – A TEMÁTICA INDÍGENA E OS LIVROS DO PNLD: UM GUIA DE APOIO AOS DOCENTES**

Em determinados trechos desta dissertação comentamos que a necessidade de se promover formações continuadas para os professores com relação à temática indígena é muito grande. E mais, acreditamos que essa formação deva ter, preferencialmente, o envolvimento de profissionais da educação que sejam indígenas ou, pelo menos, de pessoas que reconheçam a importância e a urgência do tema. Ainda acreditamos que este deva ser um caminho em que os esforços governamentais devam ser orientados, mas acreditamos fortemente também que os LDs, – tema desta pesquisa em que analisamos as duas obras didáticas de História mais escolhidas pelos professores das escolas públicas de ensino fundamental, anos finais, do país no PNLD 2024-2027 – podem ter uma ação muito profícua com relação a trazer esta temática de forma mais contínua e livre de estereótipos e preconceitos ao cotidiano do ensino escolar. Esperamos que esses LDs possam contribuir para uma educação que consiga estar alinhada com a Lei nº 11.645/2008 e principalmente com as demandas das populações indígenas com relação aos seus direitos e às formas como suas histórias, culturas, suas garantias e seu protagonismo são tratados e ensinados em nossas escolas, o que sabemos que tem o poder de produzir um impacto muito grande para as populações indígenas e para que a sociedade consiga se posicionar criticamente e responsavelmente com relação aos direitos e às ameaças que se relacionam com esta população.

Entendemos então que uma ação capaz de interferir positivamente não somente nos momentos de escolhas do LD, mas também na própria qualidade dessas obras, pois com mais exigências e critérios os autores buscarão maior adequação, seria a produção de um guia de apoio destinado aos professores, especialmente àqueles que de acordo com a lei devem, em especial, tratar da temática indígena nas escolas, que são os conteúdos de História, educação artística e literatura brasileiras, das escolas públicas. Seria objetivo deste guia de apoio orientar os professores com relação a questões importantes da temática indígena e fornecer subsídios para com relação a esta temática específica – uma vez que talvez em suas formações possam não ter tido algum tipo de contato com o tema ou que talvez não tenham tido acesso a abordagens mais recentes sobre as questões indígenas. Para este nosso projeto imaginamos um material que seja de conteúdo breve, textos voltados para professores, porém sucintos e explícitos, com imagens bastante ilustrativas e didáticas, diagramação agradável e organização inteligente. Pretendemos também inserir neste guia de apoio aos professores links, em sua

versão online, e QR Codes que levarão o leitor para vídeos, textos e imagens que poderão tornar este produto educacional ainda mais frutífero e bem-sucedido.

O guia de apoio terá como objetivo auxiliar para que a Lei nº 11.645/2008 seja de fato cumprida e que os LDs possam fornecer, após escolhas críticas, apoio pedagógico eficiente aos professores neste tema. De forma adicional, poderá também impulsionar o cumprimento da lei ao estimular os docentes sobre a relevância da legislação e da própria temática indígena, contribuindo para difundir informações coerentes e respeitosas sobre os povos originários.

Esperamos também que como outro resultado que este guia de apoio possa contribuir para o reconhecimento da força cultural de pensadores e escritores indígenas, que expressam as visões de mundo e os desafios de seus povos, contribuindo para que os alunos compreendam outras formas de viver e de se relacionarem com o ambiente.

Entre as mais relevantes e importantes informações sobre as populações indígenas que certamente deveremos inserir nesse guia de apoio para orientar os docentes sobre esta temática estão temas como a enorme diversidade de povos indígenas tanto de Abya Yala quanto do Brasil atualmente e que essa diversidade era muito maior antes da chegada dos conquistadores europeus.

O que nos leva para outro ponto fundamental a que esse futuro guia de apoio deverá abordar, que é o extermínio de proporções apocalípticas que se abateu sobre estas populações. As doenças, a escravização, as divisões, as guerras e execuções, quer sejam estas últimas através de vias diretas ou por meio da desestruturação das formas de sobrevivência a que muitos grupos indígenas foram acometidos.

Mas é também necessário abordar as origens destas populações. Suas origens históricas e migratórias, realizadas através de estudos arqueológicos e que regridem a milhares de anos atrás com a ocupação do continente e formação das primeiras comunidades. É preciso reconhecer a imensa riqueza histórica destas populações que já produziam História muitos antes da chegada dos europeus e que esta História indígena não começou em uma data como 1492 ou 1500.

Porém, é necessário também tratar daquelas origens que esses povos construíram para si próprios, através de intrincados mitos de criação e de suas cosmovisões densas e de grande riqueza. É certo que não temos como tratar de todos os muitos pensamentos indígenas neste guia, mas podemos sim demonstrar que a variedade de saberes e culturas é gigantesca e levar àqueles que ainda não conseguem imaginar essa enorme variedade a compreenderem isso.

É necessário também apontar que o modo como viviam os povos indígenas, as suas crenças, sabedorias, costumes e culturas que desenvolveram, são também variados. É preciso

reconhecer que essas culturas e conhecimentos têm uma razão de ser e que estes muitos povos ainda têm o direito de preservar esses seus sistemas de vida, conhecimentos e seus modelos de sociedade, de organização política e de modelo econômico. Na verdade, até mesmo palavras e termos como economia, sociedade e modelo político perdem seu sentido quando pensamos o quanto elas não têm relação com muitas cosmovisões indígenas. Querer qualificá-los de acordo com a visão ocidental que nos foi imposta, não é só injusto quanto também contraproducente.

Queremos também que os professores reconheçam que, apesar de toda a necessidade que temos de contribuir com a luta dos povos indígenas e que é uma questão de reparação histórica construir política públicas para atender a estas populações, após todas as violências a que foram submetidas é fundamental que não tenhamos sobre elas uma visão de vítimas inertes (Almeida, 2017) ou como eternas coadjuvantes em um processo colonizador e exploratório no qual os indígenas nada puderam fazer e nada podem fazer hoje. Inserir os povos indígenas em uma posição de inércia perante os eventos históricos e diante dos muitos obstáculos e ameaças que enfrentam é um grande equívoco, pois desconsidera suas ações e seu protagonismo e não contribui para estas populações atualmente. Nesse momento em que escrevemos, muitos povos indígenas estão travando disputas pela posse de suas terras, pelos seus direitos a uma educação que lhes seja respeitosa e adequada e, principalmente, pela garantia de suas vidas. Nosso papel como não indígenas é o de sermos seus apoiadores e de firmarmos fileiras junto a eles porque isso é o justo e o correto neste momento e há muito tempo, de acordo com toda a nossa formação histórica e social.

É óbvio que os professores precisam analisar diversos pontos importantes em um livro ou outro material didático de apoio e especialmente nos momentos de escolha dos LDs oferecidos pelo PNLD que serão utilizados por quatro anos com seus alunos. Mas, quando podem receber uma orientação com relação a um tema importante como a temática indígena, isso pode colaborar para que façam uma escolha mais segura. E mais, quanto mais análises e decisões fundamentadas e quanto maior forem os critérios das avaliações dos LDs por parte dos professores, melhor será o aproveitamento destas obras didáticas em sala de aula.

Temos noção de que esta nossa ação é pequena e limitada e que os seus efeitos podem ser diminutos. Mas temos também a convicção de que grandes revoluções começam por pequenos movimentos e que é urgente que as editoras, os pesquisadores, os professores, os LDs e a sociedade de modo geral, assumam uma posição de compromisso com as populações indígenas, historicamente alijadas dos centros de decisões, sendo invisibilizadas, forçadas a assumir novas posturas e a abandonar suas culturas e seus antigos conhecimentos, que passam a ser vistos como folclóricos, supersticiosos ou até mesmo glamourizados em um rótulo meio

místico ou transcendental de uma forma que não contribui para que suas reivindicações sejam ouvidas e que as ameaças e as violências das quais são vítimas continuem a ser ignoradas pela grande maioria da sociedade, que continua achando que os indígenas remanescentes vivem nus nas florestas, isolados, atrasados e que aqueles que vivem nos meios urbanos são oportunistas que se declaram indígenas apenas para poderem usufruir das “facilidades e benesses” do governo. Este ainda é um discurso que está em disputa acirrada.

Muitas visões preconceituosas sobre estas populações ainda se mantêm e em épocas de redes sociais tão cheias de vazios, de mentes e pessoas tão comprometidas com a mentira, com os falsos argumentos e com as respostas fáceis, temos o dever de todos sermos vozes que devem re/ocupar o lugar de destaque na difusão do conhecimento, alicerçado na pesquisa e na seriedade do ensino. Este pequeno guia de apoio aos professores tem a ambição de ser uma destas vozes que podem contribuir para que as populações indígenas não se vejam novamente sozinhas e tendo que resistir, como já nos alertou Aílton Krenak (2019), como fazem desde 1500.

# **Os Povos Indígenas do Brasil e o PNLD**

**Guia de Apoio para Escolha do  
Livro Didático**

Welliton Pinto dos Santos



UFLA

Universidade Federal de Lavras



## POVOS INDÍGENAS E O PNLD: GUIA PARA OS DOCENTES

Este Guia de apoio é resultado de uma dissertação de mestrado que investigou a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História do PNLD (Programa Nacional do Livro e Material Didático) de 2024, voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental em todo o país.

Sancionada há mais de 15 anos, a [Lei 11.645/2008](#) prevê a obrigatoriedade do ensino da História e cultura dos afro-brasileira e indígena. Mas é comum, infelizmente, que muitos professores não tenham em suas formações inicial e continuada o apoio pedagógico com relação à essa tarefa.

Os livros didáticos ainda são um dos principais suportes pedagógicos aos professores em suas aulas e a pesquisa realizada fez com que surgisse a compreensão de que é urgente auxiliar os professores no momento de escolha dos livros ofertados pelo PNLD com relação às populações indígenas.

Este guia é destinado a todos os professores da educação básica que participam da escolha dos livros e materiais ofertados pelo PNLD, mas, em especial, àqueles das “áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008).

Esperamos que este pequeno trabalho possa contribuir com os professores neste importante momento, o da escolha do livro didático que lhe acompanhará durante anos em suas aulas.

# TERMOS E EXPRESSÕES PARA ABANDONAR

## O Poder das Palavras

“A palavra tem poder”, já diz o ditado. É importante compreender que, de fato, a manutenção de termos preconceituosos favorecem a manutenção de conceitos racistas e de estereótipos.

É fundamental que você, professora e professor, observe se o livro didático busca utilizar um vocabulário que promove a superação de termos e palavras preconceituosas e racistas.

Melhor ainda quando o livro contextualiza e desconstrói o uso de termos e expressões racistas ou estereotipadas.



Mulheres e crianças do povo Tikuna a caminho da roça. Foto: Jussara Gruber (1979).  
Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) / Povos Indígenas no Brasil.

O exemplo principal é a **substituição do termo índio por indígena**.

**Índio**, além de ser um erro histórico, é resultado de uma interpretação etnocêntrica que considera que todos os milhões de habitantes do continente americano seriam um único povo, homogêneo e atrasado.

**Indígena** significa “aquele que é dali”, que é originário, **Isso é sim muito importante**.

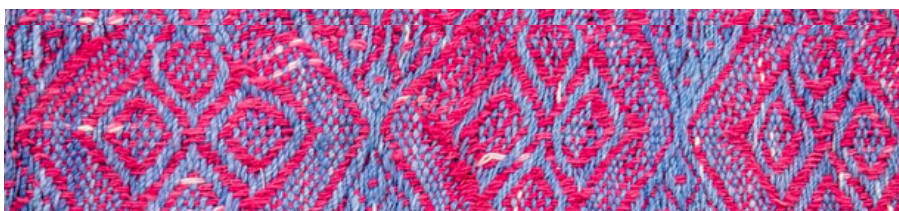
## ABORDAGEM CRÍTICA E RESPEITOSA

### Outros termos e suas substituições:

- Tribo → aldeia, povo, etnia, nação
- Paleoíndio → paleoindígenas
- Escravos → escravizados

Pode ser ainda mais enriquecedor se o livro trazer a problematização crítica de frases preconceituosas que ainda hoje são utilizadas por pessoas, grupos ou outros meios, como as redes sociais.

**“programa de índio”,  
“índio de iPhone”,  
“índio é preguiçoso”**



Detalhe de poncho tecido com padrões tradicionais ( kene ). Indumentária de uso ritual do povo Huni Kuin (também conhecidos como Kaxinawá). Fonte: Acervo Etnográfico / Museu Nacional dos Povos Indígenas (antigo Museu do Índio).

# COSMOVISÕES INDÍGENAS

## Lenda, Mito, Religião e/ou História

Um livro didático compromissado com um ensino que trate de forma respeitosa os saberes e crenças indígenas deve ter o cuidado de não reduzir as crenças e as religiosidades indígenas a um folclore infantilizado.

Os povos indígenas brasileiros e de toda Abya Yala (América) possuem elaborados conjuntos de mitos e narrativas que formam suas cosmovisões e moldam suas formas de viver individual e coletivamente.



Guerreiros Kamayurá em procissão ritual no pátio da aldeia durante o Kuarup, festival que marca o fim do luto e celebra a memória dos ancestrais. Ao final do rito, os troncos sagrados enfeitados são lançados nas águas. Ao fundo, observa-se a grandiosidade das casas tradicionais (ocas) do Alto Xingu. Foto: Arquivo Funai (2019)

## OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM

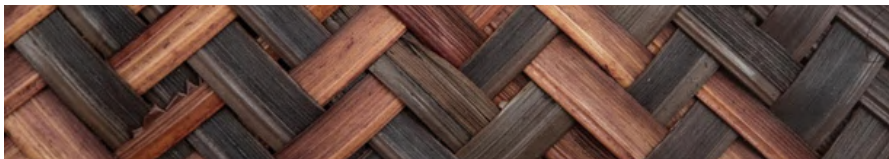
### Problemas No Livro Que Você Já Utiliza?

Este Guia apresenta a você, professora e professor, questões fundamentais sobre a temática indígena. O objetivo é lhe dar segurança tanto no momento de seleção dos livros didáticos ofertados pelo PNLD quanto na abordagem cotidiana desses conteúdos em sala de aula.

#### Mas, e se você:

→ encontrou abordagens problemáticas sobre os povos indígenas no atual livro que você está utilizando **ou**;

→ teve que optar, no momento da escolha do próximo livro didático, por uma obra que contenha algum problema ao tratar das questões indígenas?



Detalhe de abano trançado do povo Apurinã, autoidentificado Popukare, AM. Fonte: Acervo Etnográfico / Museu Nacional dos Povos Indígenas (antigo Museu do Índio).

### O que Fazer?

**Aproveite a oportunidade!** Ao identificar alguma questão incorreta ou polêmica sobre os povos originários no livro didático, busque problematizar e desenvolver posicionamentos críticos dos alunos. Aponte os problemas na abordagem do livro e convide os alunos a pensarem sobre os efeitos dessa abordagem errada e como é possível corrigir isso.

# ORIGEM, HISTÓRIA E CULTURA

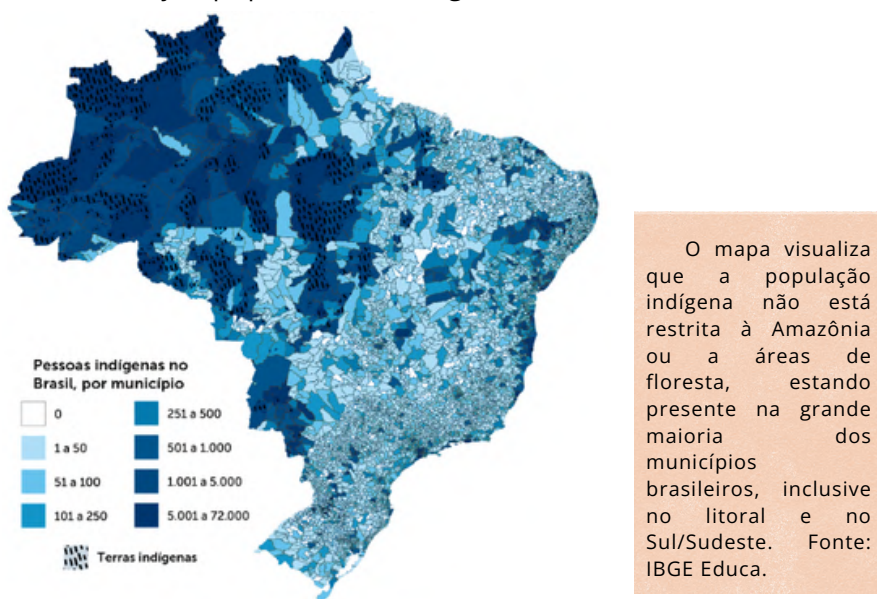
## Riqueza Cultural e Diversidade

É importante que os livros utilizados em sala de aula tratem da enorme diversidade linguística, histórica e cultural. Reafirmar suas múltiplas origens, culturas e histórias é reconhecer as necessidades atuais de cada povo, tanto pela sociedade como pelos órgãos governamentais responsáveis.

Textos, infográficos, mapas com a ocupação indígena do território brasileiro, antes e depois de 1500, e imagens de alguns dos muitos povos indígenas brasileiros, contribuem para uma melhor compreensão destes temas pelos alunos.

## Indígenas no Brasil por Município (Censo 2022)

Note que os tons de azul mais escuro representam alta concentração populacional indígena.



# RICA DIVERSIDADE INDÍGENA



Parori'wa - Festa de nomeação masculina da etnia Xavante, autodenominada A'uwe.  
Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) / Povos Indígenas no Brasil.



Delegação de indígenas da Bahia, composta por povos Pataxó, Hahãehãe, Kaibé, Kariri e Tupinambá, protestam na Esplanada dos Ministérios, em Brasília.  
Fonte: Marcello Casal Jr./Agência Brasil



Juliana Tupinambá, do povo Tupinambá de Olivença, é nomeada diretora do Museu Nacional dos Povos Indígenas (MNPI).  
Foto: Mayara Wapichana/Funai



Família do Sr. Rosauro Guató, em frente à casa, na aldeia Uberaba (MS). Foto: Suki Ozaki, 2006/Instituto Socioambiental (ISA) / Povos Indígenas no Brasil.

# CENSO DE 2022 E DIVERSIDADE INDÍGENA

## O Censo Demográfico de 2022

Os dados mais recentes do último censo, realizado em 2022 e divulgado em 2025, fornecem um excelente panorama para a compreensão desta enorme diversidade indígena atual.

Quando o livro didático se utiliza destes números e informações, alertando e informando os professores sobre seu uso e tratando deles nos textos voltados aos alunos, ele facilita o entendimento sobre a rica diversidade indígena atual.

Os livros de História podem e devem também apresentar estimativas populacionais dos povos indígenas com base em pesquisas recentes, cobrindo tanto a longa história pré-colonial quanto o momento da invasão (1500).

## População Indígena (Censo de 2022)

**1.693.535** de pessoas indígenas

**391** etnias diferentes

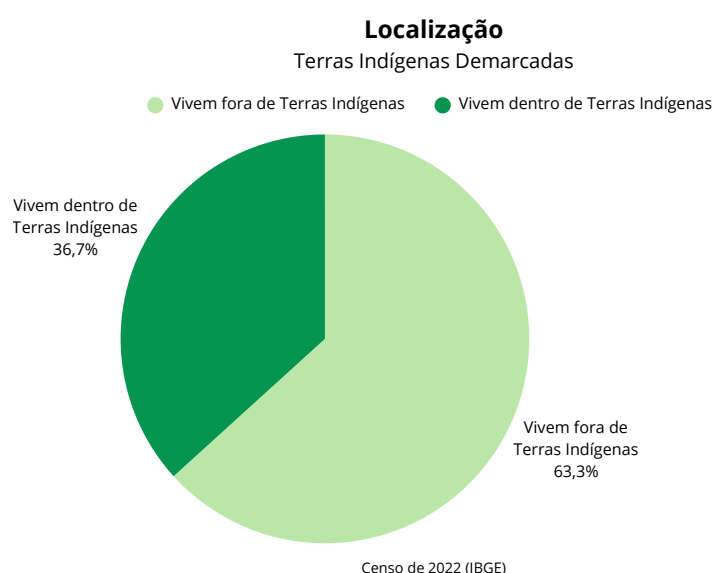
**295** línguas faladas

📌 Houve um crescimento populacional de 88,82% em relação a 2010 (que era de 896.917).

📌 Em 2010, eram 305 etnias e em 2022, eram 391 etnias. Em 2010, eram 274 línguas e em 2022, eram 295 línguas.

# CENSO DE 2022 E DIVERSIDADE INDÍGENA

## Terras Indígenas e Localização



## Registro Civil e Alfabetização (Censo de 2022)

### Registro Civil

**5,42%** de sub-registro de nascimento

### Alfabetização

**78,55%** entre falantes de língua indígena

📌 Crianças indígenas sem certidão superaram em quase 5 pontos percentuais a média nacional.

📌 Taxa de alfabetização inferior à média geral dos indígenas (84,95%).

# CENSO DE 2022 E DIVERSIDADE INDÍGENA

## “Índio” de iPhone? Pode Isso?



Apropriação tecnológica:  
Crianças Korubo (Vale do Javari/AM) em oficina de vídeo.  
Foto: Paulo Múmia / Funai.



Grafismo do povo Bakairi (MT) aplicado em máscaras do ritual *Yakuygãde*. O padrão representa os espíritos tutores do mundo aquático. Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) / Povos Indígenas no Brasil.

## Cultura e Tecnologia

A cultura é dinâmica. Assim como nós não deixamos de ser brasileiros por comermos sushi ou utilizarmos a internet, o indígena não perde sua identidade étnica ao acessar bens de consumo e tecnologia.

Hoje, drones, smartphones e câmeras são ferramentas vitais de defesa dos territórios, usadas para monitorar invasões, denunciar violências e registrar saberes ancestrais. O acesso à tecnologia e à comunicação é um direito de todos os cidadãos, inclusive dos povos originários."

# DIVERSIDADE INDÍGENA

## Conheça o Instituto Sócioambiental



O Instituto Sócioambiental (ISA) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) e possui uma longa trajetória de apoio aos povos indígenas, quilombolas e extrativistas e da preservação ambiental.

O ISA possui um gigantesco acervo sobre as populações indígenas do Brasil, que você pode acessar clicando no ícone abaixo ou através do QR Code.



A página possui uma fácil navegação e conta com dados atualizados sobre as populações indígenas, sua História, cosmovisões, contato com os não indígenas, línguas e seus textos e informações estão amparadas em sérias e profundas referências de estudo e pesquisas sobre os povos originários.

Seu acesso e utilização permite uma grande quantidade de atividades possíveis para se trabalhar com os alunos.

# OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

## Protagonismo Histórico Indígena

Era comum nos livros didáticos a representação dos povos indígenas como agentes passivos na História. Mostrados sempre catequizados e assimilados pela cultura não indígena ou em uma posição de vítimas que nunca promoveram qualquer tipo de resistência ao processo histórico.



Linha do tempo da História do Brasil. Fonte: Elaboração própria com auxílio do ChatGPT.

Esta linha do tempo acima foi criada em uma Inteligência Artificial a partir de eventos históricos, de enorme importância para os povos indígenas, e que foram citados pelo autor deste Guia.

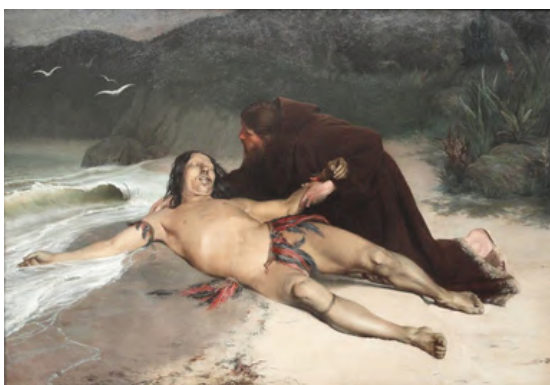
Perceba professora e professor, que ainda que eu tenha escolhido uma série de eventos que estão diretamente relacionados com as populações indígenas, a presença deles na imagem é quase nula.

# REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS

## Presença e Ação Históricas dos Povos Originários

Em todos os mais importantes eventos históricos do Brasil, a presença e a ação indígena é protagonista e direta.

A ação protagonista dos povos indígenas deve ser retratada nos muitos momentos históricos do Brasil. Suas lutas de resistência contra o conquistador europeu, os acordos, as fugas e as suas estratégias diante dos eventos históricos devem ser tratadas de forma que mostre a autonomia dos povos indígenas.



O Último Tamoio (1883), de Rodolfo Amoedo. Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

O Romantismo do século XIX construiu a ideia do indígena como primeiro brasileiro. Mas, também ajudou na visão de derrota e morte para os povos originários.

É fundamental que o livro didático, além de não apagar a presença histórica indígena, não transmita a impressão de que são povos fadados a “destinos inevitáveis”, como sua assimilação ou seu desaparecimento físico, mostrando que apesar das violências e da assimilação forçada, a resistência indígena continua viva hoje.

# A FORÇA DAS MULHERES INDÍGENAS

## Mulheres Indígenas: Agentes Históricas e Atuais

A construção desta imagem de um indígena “genérico”, honrado e dócil (Romantismo do Século XIX) ou guardião da floresta (Era Vargas), nunca foi desinteressada.

Porém, às mulheres indígenas foi dado um profundo apagamento, em que suas imagens e visualizações, quando surgem, são de submissas e artesãs (ceramistas, tecedeiras, etc.).

Enquanto muitos livros de História focam nos grandes caciques homens (Tibiriçá, Cunhambebe, Sepé Tiaraju), mulheres como Clara Camarão e Damiana da Cunha também comandavam exércitos e negociavam tratados, exercendo poder político e militar e Madalena Caramuru escrevia cartas às autoridades coloniais contra a escravização das crianças indígenas e por sua educação. O livro didático precisa resgatar esse protagonismo histórico e atual para romper, de fato, com a marginalização feminina.



Mulheres da etnia Enawenê Nawê participam do *Kateokô*, cerimônia onde as mulheres dançam para agradar e pedir proteção aos espíritos celestes, em especial à entidade feminina *Kateoko Enolonawe*, MT.  
Fonte: Dakotene Enawenê Nawê/Funai

# ALGUMAS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

## Madalena Caramuru



Selo comemorativo emitido pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Fonte: Correios/Filatelia.

Considerada a primeira mulher indígena alfabetizada do Brasil. Em carta, com data provável de 1561, onde pedia o fim da escravidão e a educação das crianças indígenas.

## Clara Camarão



Liderança indígena potiguar que lutou contra a ocupação holandesa.

Por sua efetiva participação militar nos combates contra os holandeses, nas décadas de 1630 e 1640, ela recebeu reconhecimento e respeito até hoje celebrados.

"Mulher Tupi" (1641), de Albert Eckhout. Costuma ser associada à figura de Clara Camarão por retratar as roupas, artigos e a postura de uma mulher indígena da época. Fonte: Museu Nacional da Dinamarca.

## VOZES FEMININAS INDÍGENAS ATUAIS

### Tuíre Kayapó



Tuíre Kayapó. Fonte: Benjamin Mast/Funai

Líder e guerreira kayapó, falecida recentemente, em 2024. Foi ativista dos direitos indígenas e do meio ambiente.

### Célia Xakriabá



Discurso em sessão da Câmara dos Deputados, Brasília. Fonte: Câmara dos Deputados.

Deputada Federal eleita, em 2022, que une o conhecimento acadêmico à sabedoria ancestral de seu povo, atuando como professora e ativista.

# ABYA YALA: UM CONTINENTE INDÍGENA

## “Terra Viva”

**Abya Yala:** termo que tem sido utilizado recentemente por movimentos indígenas para se referir ao continente americano como uma forma de romper com termos colonialistas.

É uma palavra que tem origem no povo Kuna, do norte da Colômbia, e significa "Terra Madura", "Terra Viva" ou "Terra em Florescimento".

A ocupação da América por nossa espécie, o *homo sapiens*, ocorreu há milhares de anos e ainda é marcada por mais dúvidas do que certezas.

## Sítios Arqueológicos na América Anteriores a 13 mil anos



Nome e idade de sítios arqueológicos anteriores a 13 mil anos. Fonte: Jornal da USP, adaptado de Gruhn (Nature, 2020)

# PALEOINDÍGENAS DO BRASIL

## Período Pré-Colonial

Atenção para conferir se o livro didático que você está analisando, estabelece uma relação entre esses primeiros moradores de Abya Yala e seus descendentes, que são os povos indígenas.

É importante também, nos livros de História, que sejam citadas as milenares culturas Marajoara e do Tapajós, os primeiros núcleos amazônicos Tupis e suas migrações, os povos dos sambaquis e outros grupos paleoindígenas brasileiros.

Ao conectar os povos ancestrais da América (os chamados paleoindígenas) com os povos originários atuais, o livro didático ajuda a derrubar um antigo mito: o de que a história indígena só teve início com a chegada dos portugueses em 1500.

## Brasil Pré-Colonial



Zoólito em forma de peixe. Escultura em pedra polida produzida pelos povos dos Sambaquis (litoral do Rio Grande do Sul). O acabamento perfeito e a simetria da peça revelam o alto grau de especialização técnica dessas populações há milhares de anos. Fonte: Museu Nacional (UFRJ).



A cerâmica arqueológica é uma das principais fontes para reconstruir a história não escrita dos povos amazônicos. Na imagem, pesquisadora escava vestígio encontrado na região do Médio Solimões. Fonte: Geórgia Holanda/MCTI.

# PROTAGONISMO INDÍGENA

## Vozes Indígenas Atuais

Atualmente o Brasil conta com um grande número de intelectuais e artistas indígenas que se destacam em suas produções. Esses pensadores e artistas não podem deixar de serem mencionados por um bom livro didático.

Ao tratar destas personalidades e citar suas obras, o livro didático concede voz e protagonismo aos indígenas, permitindo que os estudantes tenham contato direto com suas produções, seus pensamentos, cosmovisões e criações artísticas.

Abaixo apresentamos alguns, mas existem muitos outros artistas e intelectuais indígenas para você descobrir.

### **Ailton Krenak**

Líder indígena, ativista ambiental, filósofo e escritor brasileiro da etnia Krenak. Reconhecido nacional e internacionalmente por sua produção e pensamento.



Foto: Divulgação

### **Daniel Munduruku**

Escritor, educador, ativista e intelectual indígena. Com mais de 50 livros publicados, muitos deles de literatura infanto-juvenil. Expoente da valorização da cultura e ancestralidade indígena.



Foto: Divulgação

# PROTAGONISMO INDÍGENA

## Eliane Potiguara

Escritora, professora, ativista e empreendedora social indígena. Considerada a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil, fundamental na luta pelos direitos dos povos originários e na valorização da cultura indígena.



Foto: Elisabete Alves/MinC

**Música:** Existem muitos artistas indígenas produzindo músicas de diversos estilos, desde a chamada “Música Popular Originária” a até Rock e Rap.

Conheça a  
Música Popular  
Originária



**Informação e Música:** A Rádio Yandê, feita por indígenas para indígenas (e não-indígenas), toca música tradicional, mas também Rap Indígena, notícias políticas e debates sobre demarcação e saúde. É uma ótima oportunidade para você conhecer.

Conheça a  
Rádio Yandê



## UM INDÍGENA “GENUÍNO”

### Como é um indígena?

É importante observar é se os livros didáticos reforçam a imagem do “índio genérico”, termo de Darcy Ribeiro para se referir ao indígena que teve sua identidade étnica específica apagada pelo processo colonial, tornando-se uma massa homogênea.

Soma-se a isso a construção imagética herdada do Romantismo Brasileiro (séc. XIX), que criou a figura do “primeiro brasileiro”: um indígena idealizado, bom, corajoso e honrado, mas que não pratica os atos considerados “bárbaros” e não oferece resistência real ao avanço da 'civilização'.

Por fim, analise se textos e imagens não contribuem para a permanência de uma visão estereotipada e ahistórica, sugerindo que só são indígenas aqueles que vivem na mata, nus, isolados e inalteráveis no tempo, sem acesso a tecnologias digitais (como celulares e internet) ou outros produtos.



Moça Araweté pintada de urucum. Determinadas imagens e textos podem levar ao fortalecimento da ideia errônea de que só é indígena aquela pessoa que vive da caça e da pesca, na mata e nu. Foto: Eduardo Viveiros de Castro/Povos Indígenas no Brasil/Instituto Socioambiental.

## UM INDÍGENA “GENUÍNO”

### Então quem é indígena?

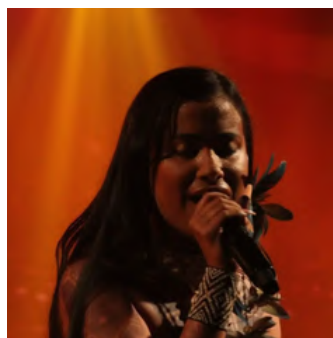
Toda pessoa que se reconhece como membro de um grupo indígena e que é aceita por esse grupo como um dos seus.



Advogado Ricardo Terena em discurso, à tribuna, coordenador Jurídico da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Fonte: Senado Fotos.



Dra. Myrian Krexu, do povo Guarani Mbya, é a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil. Foto: Bruna Kamaroski (Reprodução / Instagram @myrianveloso).



Kaê Guajajara é cantora, compositora, atriz, autora e ativista indígena brasileira. Kaê é fundadora da Azuruhu, selo musical voltado ao desenvolvimento de artistas indígenas. Fonte: Instagram oficial de Kaê Guajajara (2024).



Maira Gomez, das etnias Tatuyo/Wanano, a Cunhã Poranga, conta com quase 7 milhões de seguidores em suas redes sociais, onde ela fala sobre sua rotina familiar, culinária e outros temas com humor e leveza. Fonte: Instagram oficial de Maira Gomez (2025).

# A BNCC E A TEMÁTICA INDÍGENA

## O PNLD e os Povos Indígenas

Os processos do PNLD para a habilitação dos livros didáticos garantem que todas as habilidades da BNCC estejam presentes nestes livros aprovados.

Ao analisar os livros didáticos que serão adotados em sua escola, é importante avaliar se estas habilidades estão destacadas nas orientações, se estão recebendo espaço, textos de apoio, imagens e outras indicações suficientes para auxiliar você durante seu planejamento e suas aulas.

Ou será que somente reservam um pequeno espaço no livro didático, apenas para cumprir uma exigência do edital do PNLD, sem se preocupar com o apoio pedagógico frutífero ao professor?



Detalhe de tipoia tecida do povo Suruí, autodenominado Paiter Suruí.  
Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

# ASSIMILAÇÃO E TUTELA ESTATAL

## A Outra Face da Colonização

A BNCC trouxe importantes avanços no que se refere aos povos indígenas e abordou temas que não eram contemplados nos livros didáticos e certamente na maioria das matrizes curriculares do país.

Entre estes avanços podemos citar as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tratam da ação do governo imperial e do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), nos séculos XIX e XX respectivamente, e suas ações de tutela sobre as populações indígenas.

Além disso, as disciplinas de História e Literatura podem, e devem, tratar da visão assimilacionista sobre os povos indígenas e a sociologia pode ajudar a desconstruir as velhas crenças evolucionistas que propagavam que os indígenas estavam fadados ao desaparecimento.



Meninas do povo Bororo vestidas com roupas europeias na Missão Salesiana (MT, 1908). Os séculos XIX e XX foram marcados pela ação do Estado com o objetivo de assimilar os povos indígenas à cultura não indígena, a escola e a missão religiosa foram usadas para proibir a cultura indígena, forçando as crianças a abandonarem seus nomes, línguas e rituais. Fonte: Brasileira Fotográfica.

# AMEAÇAS ATUAIS AOS POVOS INDÍGENAS

## Pela Defesa dos Direitos e das Vidas Indígenas



Levantamento divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) revelou que a violência contra os povos originários bateu novos recordes no último ano. Segundo o relatório 'Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2024', foram registrados 211 assassinatos de indígenas em todo o país.

Capa do Relatório "Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil -Dados de 2024", elaborado pelo CIMI.

O documento aponta que a insegurança jurídica causada pela vigência da 'Lei do Marco Temporal' (Lei 14.701/2023) incentivou invasões e conflitos. Além da violência direta, o descaso com a saúde resultou na morte de 922 crianças indígenas (de 0 a 4 anos) por causas evitáveis como desnutrição e pneumonia. Os estados de Roraima, Amazonas e Mato Grosso do Sul lideram o ranking da violência."

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-07/assassinatos-de-indigenas-crescem-em-2024-e-chegam-211-indica-cimi>

# AMEAÇAS ATUAIS AOS POVOS INDÍGENAS

## Os Povos Indígenas Ainda Resistem

São muitas as ameaças atuais sobre os direitos indígenas e sobre eles próprios: violências, racismo, invasões e assassinatos.

É importante que os livros apontem essas ameaças, mas também não mostrem os indígenas apenas como vítimas, mas como agentes protagonistas que estão lutando pelos seus direitos e que contam com nosso apoio em suas lutas.

Ao trazer estas ameaças atuais aos direitos e às vidas indígenas, o livro didático favorece a assimilação pelos da presença indígena atual e favorece um olhar crítico sobre as questões de direitos.



Manifestação indígena em Brasília por demarcação das terras e saúde e educação em 8 de abril de 2025.

Fonte: Fabio Rodrigues-Pozzebom/ Agência Brasil



Detalhe de tuaví (utilizado para comprimir a massa ralada da mandioca brava e filtra o ácido hidrocianico) do povo Kalapalo. Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

## AMEAÇAS ATUAIS AOS POVOS INDÍGENAS

Tema recente, mas de fundamental importância para os povos indígenas é a situação jurídica do chamado **Marco Temporal**, tese de que somente os territórios ocupados por povos originários até a data da promulgação da Constituição de 1988 podem ser reivindicadas como Terras Indígenas.

Apesar do Supremo Tribunal Federal (STF) considerar esta tese como inconstitucional, o Congresso vem se organizando para aprovar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) para fazer prevalecer a tese do Marco Temporal.



Protesto indígena contra o Marco Temporal. Fonte: Lohana Chaves/Funai

# CHECKLIST DE AVALIAÇÃO

## Avaliação das Temática Indígena nos Livros

Amiga professora, amigo professor, preparamos uma ferramenta exclusiva para apoiar sua análise: a Calculadora do PNLD/Povos Indígenas.

Ela pode se acessada através do link e do QR Code abaixo. É uma planilha automatizada que ajuda a medir como cada obra aborda a temática indígena. Você pode preenchê-la diretamente no celular ou computador, ou, se preferir, imprimir a versão em PDF.

**Como funciona?** Para cada critério do checklist, você indicará se o livro apresenta uma visão **Estereotipada**, se está **Em Transição** ou se já alcançou uma abordagem **Plural e Decolonial**. Ao final, a calculadora gera um diagnóstico automático da obra.

Siga o roteiro avaliativo do checklist presente nas próximas páginas e ao final da planilha, cada livro receberá uma nota avaliativa, de acordo com a sua análise.



# CHECKLIST DE AVALIAÇÃO

## Roteiro Avaliativo da Calculadora PNLD/Povos Indígenas

E então? Como os povos originários estão sendo representados pelo livro que você está analisando?

### IMAGENS E REPRESENTAÇÃO VISUAL

(Observe as fotos e ilustrações)

- 1. Cenários e Contextos:** Os indígenas aparecem apenas sempre em situações que faça parecer que só vivem nus ou com pinturas corporais na mata? Ou há imagens de indígenas vestidos, em universidades, hospitais, escolas e no espaço urbano?
- 2. Legendas das Fotos:** As legendas dizem apenas "Índio" ou "Mulher indígena"? Ou identificam corretamente o povo e o local (ex: "Jovem do povo Munduruku, no Pará")?
- 3. Tempo Histórico:** As imagens de indígenas são todas de gravuras antigas (Debret, Rugendas) ou há fotografias atuais que mostram a vivacidade dessas culturas hoje?



Detalhe de escabelo Kadxiweu, autodenominado Ejiwajegi, feito de couro animal e decorado com pintura de jenipapo. Servia para dormir e arreia de animais, MS, 1950. Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

## CHECKLIST DE AVALIAÇÃO

### O TEXTO E O VOCABULÁRIO

(Observe as palavras escolhidas pelos autores)

- 4. Termo Coletivo:** O livro ainda usa o termo colonial "tribo" (que dá ideia de primitivo)? O correto é usar povo, etnia ou nação indígena.
- 5. A Chegada dos Europeus:** O texto fala que o Brasil foi "descoberto" (ignorando quem já estava aqui) ou problematiza o processo como uma ocupação/invasão do território?
- 6. Verbos Passivos:** O texto diz que os indígenas "perderam suas terras" ou "desapareceram"? Ou diz que eles foram expulsos, dizimados e resistiram?



Trompete transversa de cerâmica da etnia Baniwa, autodenominado Walimanai, 1950, AM. Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

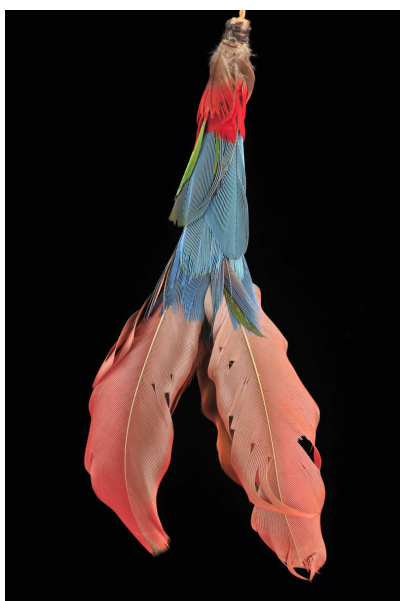
## CHECKLIST DE AVALIAÇÃO

### PROTAGONISMO E HISTÓRIA

*(Observe quem conta a história)*

**7 - Agência Histórica:** O indígena aparece apenas ajudando o português (ex: cortando pau-brasil) ou como inimigo (antropófago)? O livro mostra as alianças políticas, as guerras de resistência (Confederação dos Tamoios, Guerra dos Bárbaros) e as estratégias de sobrevivência que eles criaram?

**8 - Vozes Indígenas:** O livro traz citações, textos ou pensamentos de autores indígenas (como Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Eliane Potiguara)? Ou apenas antropólogos brancos falam sobre eles?



Brinco emplumado do povo Nambikwara, autodenominado Anunsu, MT, 1987. Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

# CHECKLIST DE AVALIAÇÃO

## ATUALIDADE E CIDADANIA

*(Observe se o indígena existe no século XXI)*

**9 - Lutas Atuais:** O livro menciona a luta pela demarcação de terras, o Marco Temporal, ou os problemas de saúde e garimpo ilegal que afetam as comunidades hoje?

**10 - Diversidade:** O livro deixa claro que existem mais de 300 povos e 274 línguas no Brasil? Ou trata "o índio" como uma coisa só, homogênea?

**11 - Cultura Viva:** A cultura indígena é mostrada como algo congelado no tempo (cocais, oca) ou como algo dinâmico que se adapta (uso de tecnologia, cinema indígena, rap indígena)?



Cesto confeccionado com lasca de taquara segundo a técnica do trançado quadricular do povo Kaingang (RS), 1949. Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

# CONCLUSÃO

## Hora de Colocar a Mão na Massa

Amiga professora, amigo professor, chegamos ao fim deste Guia e esperamos ter contribuído para ampliar seu olhar sobre temas tão caros e importantes para os povos indígenas do Brasil.

Os livros didáticos que você, professora e professor, utiliza em sala de aula são um suporte pedagógico de grande valor para o processo de ensino-aprendizagem, com forte potencial para efetivar o que a Lei 11.645/2008 estipula.

A escolha de obras que respeitem a diversidade e o protagonismo indígena é essencial para formar alunos comprometidos com uma sociedade plural e crítica. Porém, é crucial lembrar: o livro não é um fim em si mesmo, mas um meio. É você, docente, quem exerce o papel fundamental e único de mediador desse conhecimento.

Esperamos que este material e a Calculadora de Análise (disponível na planilha digital) se tornem aliados frequentes no seu cotidiano escolar.

Bom trabalho!



Detalhe de tipoia Txukahamãe, autodenominado Metuktire, tecida com fios de algodão. MT, 1988. Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Antigo Museu do Índio).

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Referências Bibliográficas

### 1. Legislação e Documentos Oficiais

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: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Guia Digital do PNLD. Brasília: FNDE, [202-]. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

### 2. Autores Indígenas e Teóricos Fundamentais

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Grumín, 2004. (Coleção Muraida).

### 3. Acervos Digitais e Fontes de Pesquisa

BRASILIANA FOTOGRÁFICA. **Acervo Digital**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional / Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MUSEU DO ÍNDIO. **Plataforma Tainacan**: acervo etnográfico digital. Rio de Janeiro: FUNAI. Disponível em: <https://tainacan.museudoindio.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.