Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL E CONCEPÇÕES ENRAIZADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

Tatiana Adas Gallo
adas.tatiana@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora do Grupo de Estudos da Localidade (ELO).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7740-8325

Andrea Coelho Lastória
lastoria@usp.br

Professora Doutora na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0060-0116

RESUMO

Os povos indígenas do Brasil são tradicionalmente representados em livros didáticos por meio de concepções estereotipadas, enraizadas pelo processo de colonização e por noções etnocêntricas como a inferiorização e a homogeneização das populações originárias. Tais concepções têm sido rebatidas, principalmente por pesquisadores e professores da área de Ciências Humanas que promovem novas abordagens educativas respaldadas, inclusive, pela legislação brasileira. O presente artigo objetiva revelar parte dos resultados de uma investigação que analisou livros didáticos de Geografia e História dos Anos Iniciais e detectou a permanência de visões essencialistas, como a vinculação excessiva dos povos indígenas ao campo e a populações antigas, concluindo que a permanência da abordagem da miscigenação como fator fundante do povo brasileiro ainda perdura, assim como, a inexistência de uma democracia racial no país.

PALAVRAS-CHAVE

Povos indígenas; Geografia e História Escolar; Livros didáticos; Lei 11.645/2008.

BRAZIL'S INDIGENOUS PEOPLES ROOTED CONCEPTIONS IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS OF GEOGRAPHY AND HISTORY

ABSTRACT

Brazil's indigenous peoples have traditionally been represented in textbooks through stereotyped conceptions, rooted in the colonization process and ethnocentric notions such as the inferiorization and homogenization of the original populations. These conceptions have been challenged, mainly by researchers and teachers in the Human Sciences, who are promoting new educational approaches backed up by Brazilian legislation. This article aims to reveal some of the results of an investigation that analyzed elementary school textbooks of Geography and History and detected the permanence of essentialist views, such as the excessive linking of indigenous peoples to the countryside and to ancient populations, concluding that the approach of miscegenation as a founding factor of the Brazilian people still persists, as well as the non-existence of a racial democracy in the country.

KEYWORDS

Indigenous peoples; School Geography and History; Textbooks; Law 11,645/2008.

PUEBLOS INDÍGENAS DEL BRASIL Y CONCEPTOS ENRAIZADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA Y HISTORIA DE PRIMARIA

RESUMEN

Los pueblos indígenas de Brasil están tradicionalmente representados en los libros de texto a través de concepciones estereotipadas, arraigadas en el proceso de colonización y nociones etnocéntricas como la inferiorización y homogeneización de las poblaciones originales. Tales concepciones han sido refutadas, principalmente por investigadores y profesores del área de Ciencias Humanas que promueven nuevos enfoques educativos apoyados, incluso, en la legislación brasileña. Este artículo tiene como objetivo revelar parte de los resultados de una investigación que analizó libros de texto de Geografía e Historia de primaria y detectó la persistencia de visiones esencialistas, como la excesiva vinculación de los pueblos indígenas al campo y a las poblaciones antiguas, concluyendo que aún persiste la permanencia del enfoque del mestizaje como factor fundacional del pueblo brasileño, así como la falta de democracia racial en el país.

PALABRAS CLAVE

Pueblos indígenas. Geografía e Historia Escolar. Libros de texto. Ley 11.645/2008.

Introdução

Fruto de uma pesquisa finalizada de Mestrado em Educação[1] que analisou, dentre outros aspectos, a presença de concepções a respeito das populações originárias do Brasil em livros didáticos interdisciplinares de Geografia e História, este artigo objetiva publicizar parte dos resultados da investigação dos livros dos Anos Iniciais, mais especificamente, do 3º ao 5º ano, do Ensino Fundamental. Com abordagem qualitativa, constitui um estudo de caso que realizou análise documental por meio de obras aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no ano de 2019.

Mesmo com a articulação do movimento indígena e a ascensão de discussões pelo rompimento de concepções colonialistas nas últimas décadas, ainda persistem estereotipias relacionadas aos povos indígenas, as quais se refletem em preconceito, discriminação, racismo e violências em relação a tais grupos. Por isso e pelo caráter estrutural da Educação em uma sociedade, o debate sobre como as populações originárias são representadas em materiais escolares, mais especificamente em livros didáticos, se coloca como urgente.

A legislação educacional brasileira reforça a importância de a temática indígena ser trabalhada, especialmente com a promulgação da Lei nº 11.645 no ano de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil em todo o currículo escolar, principalmente, pela Educação Artística, pela Literatura e História brasileiras (BRASIL, 2008).

Geografia e História são ciências indissociáveis ao pensarmos na relação espaço-temporal. Conforme ressalta Callai (2011, p. 16), "os espaços são produzidos ao longo da História dos homens e [...] eles trazem em si as marcas das vidas passadas e as condições de vida atuais". O percurso histórico, por seu turno, é influenciado por elementos espaciais. Nesse sentido, tanto a educação geográfica quanto a histórica são fundamentais para que os educandos aprendam a interpretar a realidade que os cerca.

> A Geografia ensinada na escola tem uma história e a sua complexidade advém exatamente daí, pois a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto, um componente curricular que procura construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se

[1] Defendida pela primeira autora, sob orientação da segunda, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo, no ano de 2024.

> entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (Callai, 2011, p. 15).

Cavalcanti (2013) destaca a importância da Geografia na vida dos estudantes por serem os conhecimentos que ela fornece basilares para desenvolver e ampliar a capacidade de apreenderem a realidade com base na espacialidade, englobando a relação entre o espaço e as práticas sociais que nele atuam. Ao explicitar a organização histórica das sociedades, ressalta que o arranjo espacial é influenciado por aspectos socioculturais. Justamente por isso, a Geografia auxilia na formação política e cidadã dos educandos. "O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais" (Cavalcanti, 2013, p. 11).

Bittencourt (2011) e Guimarães (2012) corroboram a importância do Ensino de História para a formação humana e política, voltada para a cidadania e o desenvolvimento da consciência histórica pelos alunos. A preocupação de proporcionar uma "formação *da* e *para* a cidadania e a formação da consciência histórica do aluno" (Guimarães, 2012, p. 144), não é, entretanto, suficiente, sendo necessário considerar a formação do sujeito social para desenvolver a capacidade analítica, de modo que ele compreenda e intervenha na realidade em que vive.

Pensar histórica e geograficamente é, portanto, imprescindível para a promoção de uma Educação cidadã. Com relação aos povos originários no contexto brasileiro, os processos de mobilização e construção de conhecimentos atrelados a essas duas ciências são, portanto, inseparáveis. Printes (2014, p. 200) explica, nesse sentido, a existência de um leque de possibilidades para se trabalhar com conceitos fundamentais da ciência geográfica, como o território, ponderando, porém, que isso é viável utilizando "instrumentos (teóricos e/ou imagéticos) que se afastem de uma abordagem tradicional, questão ainda presente no ensino de Geografia e na elaboração de alguns livros didáticos". É fundamental lembrar que as populações originárias habitam o continente americano há milhares de anos. Contudo, este não é o único fator relevante do ponto de vista histórico, pois é preciso considerar os processos de interação, subjugação, resistência e conflitos que permearam os últimos séculos da história do país e que se desdobraram em violências e mortes de comunidades e etnias inteiras. Nesse sentido, a formação da sociedade e do território brasileiros ao longo do tempo deixaram marcas profundas que se refletem em questões fundamentais da vivência dos povos originários na atualidade, como preconceito, discriminação, racismo, reivindicação pela efetivação

de direitos garantidos pela Constituição Federal do Brasil, conflitos de terras, omissão do Estado em relação a políticas públicas para essas populações indígenas, entre outros.

Metodologia de trabalho

O presente artigo segue a mesma linha metodológica da pesquisa científica que o originou, ou seja, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa que busca, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, apresentar alguns dos principais resultados da pesquisa original. Nesta, foram analisados livros didáticos interdisciplinares de Geografia e História, aprovados pelo PNLD para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha de uma coleção didática específica é o que designa este trabalho como um estudo de caso (André, 2008; Chaves e Weiler, 2016; Yin, 2001).

A seleção das coleções didáticas ocorreu com base no critério da interdisciplinaridade. Entre as coleções de Geografia e História presentes no *Guia Digital PNLD 2019* (BRASIL, 2019), elegemos a coleção intitulada como *Akpalô Interdisciplinar História e Geografia*, da Editora do Brasil (Rudek *et. al.*, 2017a, 2017b, 2017c).

Cumpre destacar que nos amparamos no paradigma crítico ligado à realidade sócio-histórica em que esta pesquisa é produzida (Alvarado; García, 2008; Lüdke e André, 2022), um contexto em que questionamentos vêm transformando o olhar sobre as populações indígenas durante o processo histórico brasileiro e na sociedade contemporânea e cujos impactos no campo educacional devem ser verificados.

Concepções construídas e livros didáticos

Ao longo da história da colonização portuguesa no Brasil, foram muitas as situações e estratégias empregadas para a construção de um imaginário social sobre os povos indígenas permeado por estereótipos e concepções que fundamentassem a imposição de um projeto colonial caracterizado pela inferiorização das populações que habitavam o território brasileiro e pela dominação e extermínio de tais grupos. O pensamento eurocêntrico foi paulatinamente difundido por meio de relatos, documentos oficiais e imagens, tornando-se enraizado na sociedade brasileira desde então. Um exemplo é a obra de Pedro de Magalhães de Gândavo, *História da província de Santa Cruz* a que vulgarmente chamamos Brasil, publicada no ano de 1576 e na qual o autor apresenta um panorama homogeneizante das culturas originárias, conforme se

depreende do uso de expressões e termos que evidenciam uma categorização inferior sobre os nativos.

> Esses índios são de cor baça e cabelo corredio; têm o rosto amassado e algumas feições dele à maneira de chins [em referência aos chineses]. Pela maior parte são bem-dispostos, rijos e de boa estatura; gente muito esforçada e que estima pouco morrer, temerária na guerra e de muito pouca consideração. São desagradecidos em grã maneira, e mui desumanos e cruéis, inclinados a pelejar e vingativos em extremo. Vivem todos mui descansados sem terem outros pensamentos senão comer, beber e matar gente [...]. São mui inconstantes e mudáveis; crêem de ligeiro tudo aquilo que lhes persuadem [...]. São mui desonestos e dados à sensualidade, e assim se entregam aos vícios como se neles não houvera razão de homens, ainda que todavia em seu ajuntamento os machos com as fêmeas têm o devido resguardo, e nisto mostram ter alguma vergonha (Gândavo, 2004, p. 133-135).

Referências como essa, a classificação em binômios – como indígenas "Tupi" e "Tapuia" ou "índios amigos" e "gentios bravos" (Cunha, 2012; Monteiro, 2022, 2001; Munduruku, 2009; Schwarcz e Starling, 2015) – contribuíram para que, ainda atualmente, estereotipias e posicionamentos desumanizantes reverberem no imaginário social brasileiro e na Educação Escolar. Os livros didáticos não são ferramentas isentas desse legado. Bittencourt (2013, p. 101) explica que "Tupis e Tapuias têm sido denominações recorrentes de indígenas 'brasileiros' ao serem apresentados aos alunos em cursos de Literatura, de Artes e, em especial, nas aulas de história".

Vale destacar que o reforço dessas concepções foi cultivado durante o Período Imperial (1822-1889) a fim de estabelecer uma identidade nacional. Aspecto que levou estudiosos da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, serem encarregados de construir uma tradição histórica nacional com foco nos povos indígenas. Francisco Adolfo de Varnhagen foi um dos principais expoentes da historiografia do período e, conforme explica Monteiro (2001), tinha aversão às populações indígenas brasileiras e defendia que elas fossem exterminadas. Contrária a essa corrente, levantou-se o posicionamento de que os povos nativos deveriam ser assimilados por meio da catequização e da "civilização", que tornariam esses grupos redimíveis, retirando-os "de sua situação 'bárbara' e 'errante' para inseri-lo no interior da civilização (Schwarcz, 1993, p. 146).

O binômio Tupi-Tapuia passou a comportar uma visão de que os Tupi foram associados ao passado, deixando contribuição heroica por meio de alianças políticas e matrimoniais com os portugueses e renunciando à sua cultura para dar lugar à civilização superior. As heranças indígenas teriam, nessa linha de pensamento, permanecido por meio da mestiçagem, das denominações topográficas e do vocabulário

incorporado à Língua Portuguesa. As representações e referências a esses grupos passaram a ser carregadas por nostalgia e uma visão idealizada. Em oposição ao indígena sacrificado e incorporado à cultura europeia para a construção do Brasil[2], verifica-se a vinculação dos grupos Tapuia à ideia de selvageria, óbices à civilização, visão que reforça o evolucionismo que imperava e é corroborada pela concepção desumanizante da ciência do período, que, inclusive, submeteu crânios de indígenas "Botocudos" – menção correspondente a "Tapuias" – a análise científica (Cunha, 2012).

A categorização de pessoas em "raças" e o esforço cientificista em tratar da miscigenação na sociedade brasileira são evidentes em estudos como o de Schwarcz (1993), que destaca o acolhimento entusiasmado de teorias raciais que chegaram ao Brasil no século XIX. Entre pontos importantes que a historiadora e antropóloga verificou ao analisar instituições científicas que se debruçaram sobre a mestiçagem, está a visão de que os indígenas americanos seriam uma "raça degenerada". Essas ideias, entretanto, não se restringiram às referidas organizações, expandindo-se para o universo escolar.

> Existem ainda outros espaços permeáveis a esse tipo de história épica e nacionalista. O modelo tornou-se obsoleto, mas permaneceu bastante hegemônico nos livros didáticos, sobretudo oficiais. Nestes, percebem-se vestígios do projeto patriótico dos institutos, como também um pouco dessa "história da história" da nação" (Schwarcz, 1993, p. 181-182).

Resquícios do cientificismo que embasou políticas eugênicas, como o branqueamento da população, perpetuaram-se e estão documentados. A miscigenação está no centro desse debate. João Batista Lacerda, por exemplo, autor de *Sobre os mestiços no Brasil*, para o Primeiro Congresso Universal das Raças, ocorrido em Londres no ano de 1911, além de afirmar que brancos e negros constituiriam duas raças distintas e não duas espécies – visão amplamente desmentida pela própria ciência – destacou em suas conclusões que

> 6. A imigração crescente dos povos de raça branca, a seleção sexual, o desaparecimento de preconceitos de raça cooperam [*sic*] para a extinção a curto prazo dos mestiços no Brasil. 7. Após um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, na maior parte, pelos indivíduos de raça branca, latina, e, ao mesmo tempo, o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da América. (Lacerda, 1911, p. 12).

Como desdobramento dos posicionamentos mencionados, Gilberto Freyre publicou *Casa-Grande &* Senzala, em 1933, consagrando a ideia de que a sociedade

[2] A romantização dos grupos Tupi está presente nas Artes Visuais e na Literatura do período, sendo exemplos a pintura de *Moema*, de Victor Meirelles, e o romance *Iracema*, de José de Alencar.

brasileira teria como base três pilares formadores e que a miscigenação teria corrigido a distância social entre as diversas camadas sociais e promovido a aproximação em termos de igualdade entre grupos dominantes e os subjugados (Freyre, 2006). Em um longo capítulo sobre o papel das culturas originárias na formação da família brasileira, é direto e indubitável o tom do autor sobre tais povos, explicitando que a colonização portuguesa no Brasil se configurou no "encontro de uma cultura exuberante de maturidade [europeia] com outra já adolescente" (Freyre, 2006, p. 158), compreendendo as pessoas indígenas como "crianças grandes". O capítulo encerra-se com o reforço das heranças culturais tradicionalmente expressas em livros didáticos, como o consumo de mandioca e milho, o hábito de tomar banho de rio, de andar descalço, dentre outros. É, ainda, importante ressaltar o trecho a seguir:

> A verdade é que no Brasil, ao contrário do que se observa em outros países da América e da África de recente colonização europeia, a cultura primitiva – tanto a ameríndia como a africana – não se vem isolando em bolões duros, secos, indigestos, inassimiláveis; ao sistema social europeu. Muito menos estratificando-se em arcaísmos e curiosidades etnográficas. Faz-se sentir na presença viva, útil, ativa, e não apenas pitoresca, de elementos com atuação criadora no desenvolvimento nacional. Nem as relações sociais entre as duas raças, a conquistadora e a indígena, aguçaram-se nunca na antipatia ou no ódio cujo ranger, de tão adstringente, chega-nos aos ouvidos de todos os países de colonização anglo-saxônica e protestante. Suavizou-as aqui o óleo lúbrico da profunda miscigenação, quer a livre e danada, quer a regular e cristã sob a benção dos padres e pelo incitamento da Igreja e do Estado (Freyre, 2006, p. 231).

A ideia de uma suposta democracia racial, cujos elementos podem ser verificados quando o autor afirma que as relações entre colonizadores e colonizados foram pacíficas em razão da miscigenação, foi largamente refutada por Florestan Fernandes (2007), que a considerava uma distorção de origem colonial e entendia que a estratificação racial inerente ao processo histórico brasileiro obstou essa possibilidade. Pelo contrário, foi usada para potencializar a quantidade de escravizados e a diferenciação de camadas intermediárias. O antropólogo Darcy Ribeiro também se opôs à visão de Freyre e, embora acreditasse que as culturas indígenas despareceriam, destaca que

> O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, "democracia racial", raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais. O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num *modos vivendi* que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos. (Ribeiro, 2015, p. 20-21).

Essa visão distorcida da realidade histórica do Brasil sempre esteve presente e, muitas vezes, ainda permanece em materiais didáticos. Nesse sentido, Bittencourt (2013,

p. 123, itálico da autora) explica que: "A característica da constituição de uma *democracia racial* nas obras didáticas se consolidou pela aproximação de vários autores algumas vezes divergentes, mas que tinham a base da miscigenação como princípio da formação social e cultural do povo brasileiro".

O mito da democracia racial não é, todavia, o único aspecto que manifesta as percepções enraizadas na sociedade brasileira que se materializam nos textos escolares. Remissões aos povos indígenas no passado e o uso de expressões que carregam o colonialismo que permeia a Língua Portuguesa também são relevantes. Palavras como "índio" e "tribo" ainda são utilizadas, embora amplamente questionadas (Wittmann, 2015; Munduruku, 2009, 2024; Silva; Costa, 2018). O termo "índio" expressa um equívoco histórico e carrega um teor generalizante, homogeneizante, em relação às culturas originárias. Embora muitos optem por se referir aos grupos nativos como "indígenas" – correspondente a originário, "nascido em casa" ou "pessoa original", conforme Silva e Costa (2018) – ainda são inúmeras as referências à denominação errônea dada por Cristóvão Colombo aos povos com os quais se deparou em 1492. Considera-se, também, que falar em "tribo" é outro erro. Daniel Munduruku (2024) explica que por terem as comunidades indígenas autonomia e organização social próprias, elas não são organizadas em tribos, pois esta é uma noção vinculada a grupos de uma sociedade que não têm autonomia nem organização social própria, além de serem dependentes da economia nacional.

Os elementos anteriormente apresentados são apenas alguns entre os diversos que podem suscitar discussões e reflexões sobre a abordagem adotada com relação às populações indígenas no meio educacional e, especialmente para a investigação, em livros didáticos. É preciso lembrar que esses materiais são produtos culturais de seu tempo, dotados de historicidade e demonstrativos de valores, ideologias e elementos da cultura em que estão inseridos (Bittencourt, 2011; Gasparello, 2013).

Assim, avaliar a presença de visões estereotipadas ou essencializadas sobre os povos originários é estrutural para se compreender como parte da sociedade brasileira os enxerga. Ainda que visões assimilacionistas ou de que os indígenas estariam fadados ao desaparecimento sejam questionadas nos quadros acadêmicos (Monteiro, 2001; Wittimann, 2015; Silva e Costa, 2018), se elas permanecem na Educação Básica, os mesmos efeitos de outrora continuarão a formar o pensamento da sociedade brasileira a respeito desses povos. Como exemplo disso, é possível mencionar o ideal do indígena estanque no tempo, associado à uma fabulação de que não há possibilidade de mudanças culturais ao longo do tempo, mesmo que elas sejam inerentes à condição

humana. Daí deriva a ideia de que indígenas que usam aparelhos eletrônicos seriam "menos indígenas" ou teriam perdido suas culturas originais, quando, na realidade, processos culturais são indissociáveis de transformações. "Essas são posturas essencialistas, pois pensam o indígena como pertencente a uma cultura ideal e estática, ora como vencedor resistente, ora como derrotado pelas mudanças" (Wittmann, 2015, p. 14).

Como desdobramento de séculos de difusão de ideias e estudos hierarquizantes e generalizantes, continuamos a nos deparar com situações e falas desumanizantes, questionáveis e preconceituosas sobre as populações nativas do Brasil, as quais ultrapassam as práticas pedagógicas e os muros da escola e alcançam espaços de decisão e escolhas políticas, culminando em mitigação de direitos, políticas públicas omissas ou insuficientes, violências, invasão de terras, entre outros.

Questionamentos e mudanças no universo educacional

Na segunda metade do século XX, ganharam força correntes de pensamento e movimentos sociais questionadores das teses até então aceitas sobre as populações originárias, como a articulação organizada do movimento indígena que resultou na contraposição dos próprios indígenas sobre a ideia de que haviam desaparecido ou que este seria o seu único destino viável. Monteiro (1995) explicita o papel de estudos na ampliação da visibilidade da história sobre os povos originários e a valorização de outros sujeitos – os próprios indígenas – na formulação de outros caminhos para se contar a história do Brasil. O reconhecimento de que os próprios indígenas são sujeitos determinantes de seu destino, com agência e legitimidade para contar a sua versão da história foi fundamental[3] para o rompimento de visões dualistas e essencializadas cultivadas ao longo do tempo (Martins, 2009).

É fundamental que as referidas mudanças alcancem os livros didáticos, uma vez que esses objetos desempenham papel fundamental na formulação da imagem do outro, como já algum tempo afirmou Telles (1987). Daniel Munduruku, escritor indígena, destaca o papel desses materiais no desenvolvimento do imaginário sobre os povos originários e as consequências que pode acarretar.

[3] Segundo Wittimann (2015), a Nova História Indígena é uma corrente de estudos históricos que tem o objetivo de "conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil" (Wittimann, 2015, p. 14). Por meio dela, considera-se que os povos originários são sujeitos históricos, agentes de sua própria história, cabendo-lhes o protagonismo e o reconhecimento da ação consciente, por meio de tomadas de decisão e estratégias que lhes foram sendo colocadas ao longo do processo histórico de dominação e conquista europeia. Essa concepção teve entre seus principais expoentes John Manuel Monteiro (1995; 2001).

> Os manuais didáticos, em sua maioria, ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente, gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório. [...] é na escola que a criança e o adolescente apreendem as regras sociais, os comportamentos desejados [...]. É também a escola que forma nossos preconceitos e nossas ideias distorcidas em relação a outras culturas. Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas [...]. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias em relação ao outro (Munduruku, 2009, p. 21-22).

Livros didáticos aprovados pelo PNLD no Brasil são, portanto, determinantes na veiculação de informações sobre as populações nativas, tanto de teor histórico-geográfico como na atualidade. Tanto é assim que o dispositivo legal da Lei nº. 11.645/2008, ao obrigar o ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil, determina que todo o currículo escolar seja contemplado, ainda que destaque alguns componentes curriculares (Brasil, 2008), disposição que vem saldar uma dívida histórica sobre os povos indígenas, buscando romper com o olhar eurocêntrico legado pela colonização e reconhecendo como primordial que isso seja tratado na Educação Básica. Abre-se espaço, portanto, para que se modifique a tradicional inserção de conteúdos sobre populações originárias apenas ao tratar do desembarque da esquadra portuguesa no Brasil e para que o assunto se consolide por meio de recursos pedagógicos que ultrapassem estigmas e contemplem pautas indígenas de acordo com as concepções atualmente aceitas (Bittencourt, 2013; Pereira e Monteiro, 2013).

Principais concepções apuradas

Antes de apresentar efetivamente os principais resultados da investigação, é fundamental ressaltar que, entre os critérios[4] elencados para a análise do Livro do Aluno e do Manual do Professor impresso da obra didática selecionada, alguns preceitos foram eleitos para embasar as reflexões, como o de serem os conteúdos sobre os povos originários colocados em evidência ou de modo acessório; de constar a presença indígena na atualidade em contraposição à uma remissão ao passado; de estar evidenciada diversidade étnico-cultural em oposição à homogeneização das culturas

[4] Os critérios de análise foram estabelecidos com base no arcabouço teórico mencionado neste artigo e em estudos teórico-metodológicos específicos sobre livros didáticos, a saber: Martínez e Rubio, 2018; Guites, 2019.

indígenas; de haver incentivo ao rompimento das estereotipias em contraste com o reforço; de disponibilizar aos estudantes recursos pedagógicos de autoria indígena; e de estar expressa a identificação da etnia representada – em caso de imagens, critério complementar à abrangência da diversidade cultural originária.

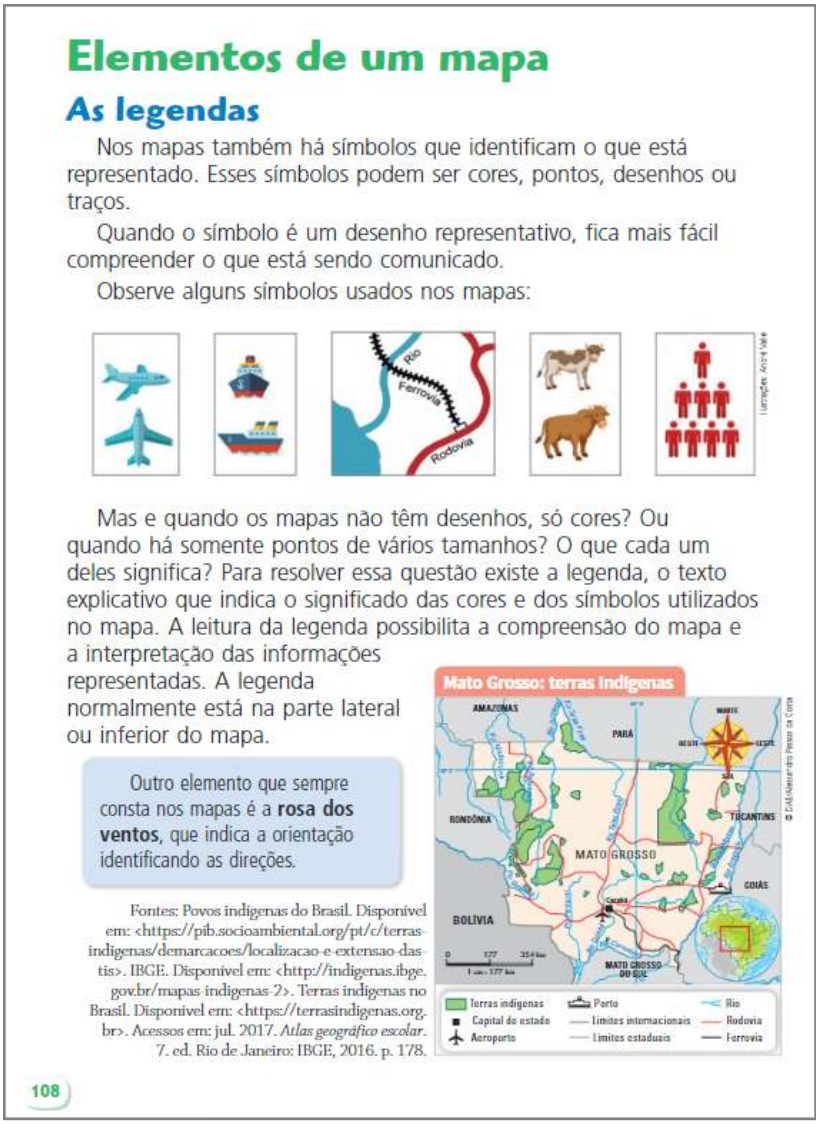
O primeiro resultado relevante é o de que os povos indígenas foram contemplados na maior parte das vezes como conteúdos acessórios, ainda que apresentados em algumas situações com destaque em alguns tópicos. Mesmo como conteúdo principal e com indicação da existência de uma pluralidade de povos, foram observadas ocorrências que reforçam estereotipias, como no volume do 3º ano, em que são usados os termos "índios" e "índias" (Rudek *et al*, 2017a, p. 59), de teor generalizante.

No mesmo capítulo, entretanto, é inserida imagem de indígenas em contexto urbano, na cidade de São Paulo-SP. É preciso, por outro lado, destacar que o Manual do Professor orienta para que comente com os estudantes que fazer compras em supermercados não é um elemento original da tradição indígena, assim como "É também possível comentar que indígenas aldeados não costumam frequentar supermercados porque retiram da natureza o que consomem" (Rudek *et al*, 2017a, p. 62). Ao utilizar o verbo "costumar", a orientação didática demonstra não haver o intuito de generalização, embora ela esteja presente, porque há indígenas que vivem em aldeias e frequentam estabelecimentos comerciais. Além disso, é fundamental lembrar que existem aldeias urbanas, as quais não necessariamente dão conta da demanda de produção de insumos para a sobrevivência por razões diversas – algumas delas são "espremidas" pelo crescimento das cidades e há territórios em disputa, por exemplo. Outro fator significativo é o de que grupos originários – aldeados ou não – podem ter a escolha de frequentar estabelecimentos comerciais. Esta é uma reflexão que pretende ponderar a visão essencializada do indígena aldeado vinculado à natureza – uma espécie de resquício do "bom selvagem" – e normalizar a autonomia das pessoas indígenas.

A questão da presença indígena em cidades é tratada de modo controverso nos volumes analisados, pois há o esforço de trazer a temática indígena e indígenas em áreas urbanas, porém há casos como esse que, ao olharmos com cautela e profundidade, são dotados de uma carga estereotípica. Ainda o terceiro volume proporciona outra observação nesse sentido, uma vez que os povos indígenas são contemplados em um tópico específico na unidade sobre a zona rural, ao passo que na unidade relativa ao estudo das áreas urbanas, há uma única menção: um mapa de terras indígenas do estado do Mato Grosso vinculado ao conteúdo de Cartografia Escolar sobre elementos de um

mapa (Figura 1), de maneira meramente ilustrativa, sem qualquer orientação complementar ou aprofundamento (Rudek *et al*, 2017a, p. 108). A ocorrência mencionada reforça uma visão idílica, campestre, sobre os povos indígenas.

Figura 1: Mapa de Terras Indígenas do estado do Mato Grosso inserido na unidade sobre áreas urbanas



Elementos de um mapa

As legendas

Nos mapas também há símbolos que identificam o que está representado. Esses símbolos podem ser cores, pontos, desenhos ou traços.

Quando o símbolo é um desenho representativo, fica mais fácil compreender o que está sendo comunicado.

Observe alguns símbolos usados nos mapas:

Mas e quando os mapas não têm desenhos, só cores? Ou quando há somente pontos de vários tamanhos? O que cada um deles significa? Para resolver essa questão existe a legenda, o texto explicativo que indica o significado das cores e dos símbolos utilizados no mapa. A leitura da legenda possibilita a compreensão do mapa e a interpretação das informações representadas. A legenda normalmente está na parte lateral ou inferior do mapa.

Outro elemento que sempre consta nos mapas é a **rosa dos ventos**, que indica a orientação identificando as direções.

Mato Grosso: terras indígenas

Fontes: Povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. IBGE. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Terras indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br>. Acessos em: jul. 2017. *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 178.

108

Fonte: Rudek *et al* (2017a, p. 108).

Para além do ideário bucólico sobre as populações originárias, é preciso ressaltar a inserção da ideia da miscigenação como elemento fundante do povo brasileiro em várias situações, presentes nos três volumes ora avaliados. Elementos textuais e visuais relacionados a esse tema são perceptíveis, cabendo aqui destacar, no material do 4º ano, o conteúdo sobre as características do povo brasileiro (Figura 2).

Figura 2: Conteúdo sobre as características do povo brasileiro



Quem somos?

É fácil encontrar em um mesmo local – como na sala de aula, por exemplo –, alunos e alunas com diferentes características físicas: diversos tons de pele, tipos e cores de cabelo, cores e formatos dos olhos e portes físicos. Essa diversidade é uma característica do povo brasileiro, resultado da miscigenação, isto é, da mistura de diferentes povos.

Menina em Araruama, Rio de Janeiro, 2015.

Menina indígena da etnia Ikpeng em Feliz Natal, Mato Grosso, 2016.

Menino em Curitiba, Paraná, 2016.

Menino em São Paulo, São Paulo, 2010.

Assim, descendemos:

- dos diversos povos indígenas que habitavam o território antes da chegada dos colonizadores e dos conquistadores portugueses;
- dos cerca de 4 milhões de africanos que foram trazidos da África e escravizados no Brasil;
- dos europeus (portugueses, italianos, alemães, suíços, poloneses, espanhóis, ingleses) e dos asiáticos (japoneses, coreanos, sírios, turcos, judeus) que deixaram o país de origem e migraram para o Brasil em diversos períodos.

184

Fonte: Rudek *et al* (2017b, p. 184).

A descendência dos brasileiros a partir de três grandes matrizes[5] é apresentada por meio da terceira pessoa do plural, como se a "receita" da mistura que formou o povo brasileiro se aplicasse a todos, inclusive, a todos os leitores (no caso, educandos), argumento que é reforçado pelo Manual do Professor, que solicita aos estudantes a observação das imagens para que "indiquem com qual delas se identificam e quais são as que mais lhes chamam a atenção" (Rudek *et al*, 2017b, p. 184).

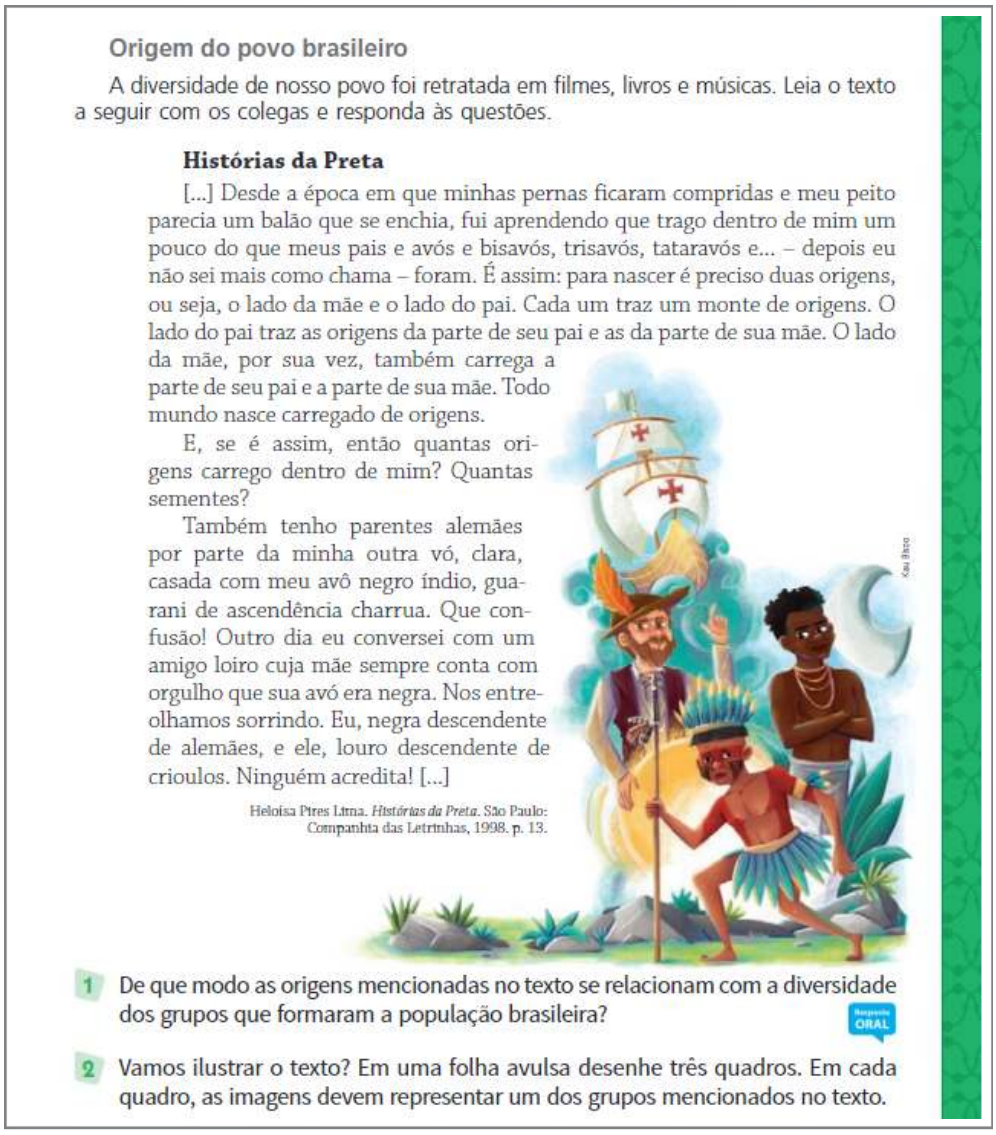
[5] A terceira matriz inserida pelo material abrange europeus e asiáticos. Não obstante tenham grupos de ambos os continentes vindos em um mesmo período, quando houve incentivo à imigração nos séculos XIX e XX, é possível questionar os motivos que levam a considerar grupos tão diversos, com culturas muito diferentes, inseridos em um único bloco.

Por mais que o material analisado reconheça que os povos indígenas habitavam o território antes dos europeus e que os africanos que foram trazidos da África foram escravizados, não há nenhuma informação que estimule o pensamento crítico-reflexivo em relação à miscigenação e à desigualdade racial no Brasil, perpetuando a ideia de que vivemos uma democracia racial, amplamente questionada, conforme anteriormente exposto. A mesma linha é seguida pela obra didática ao tratar das contribuições culturais de cada uma das matrizes, inexistindo menção ou ponderação sobre as tensões e conflitos que permearam a história do país e ainda vigoram na atualidade. As contribuições dos povos indígenas e africanos são inseridas em um item conjunto do volume do 4º ano, caracterizado pela informação da população originária estimada em 1500 e a presença da população indígena na atualidade – com menção a dados estatísticos que indicam a diversidade étnica – e pelas heranças de tais grupos, como hábitos de "andar descalço, sentar de cócoras, tomar banho no rio, fazer cestaria, deitar em rede e cultivar mandioca, por exemplo" (Rudek *et al*, 2017b, p. 185), de palavras do vocabulário corrente e lendas e mitos que fazem parte da cultura brasileira.

Além das ocorrências mencionadas, ao final da unidade que encerra o volume, um texto literário denominado *Histórias da Preta* é apresentado como recurso que representa a diversidade do povo brasileiro. Em primeiro lugar, o texto usa o termo "índio". Ainda que compreendamos que o livro citado é de um período em que o questionamento não estava tão em evidência como na atualidade, não há nenhuma problematização sobre ele, nem mesmo como orientação ao professor. Nem todos os docentes que atuam no momento atual tiveram acesso às discussões sobre a temática durante o período em que cursaram suas licenciaturas, sendo este, segundo Silva e Costa (2018) um dos grandes desafios da aplicação da Lei nº. 11.645/2008. Os professores destacam a insegurança e o receio de reproduzirem estereótipos e preconceitos por ausência de materiais que os auxiliem no aperfeiçoamento do conhecimento sobre o tema. Além das atividades reforçarem o caráter da mestiçagem, enfatizando elementos como a cor da pele e dos olhos (Rudek *et al*, 2017b, p. 205), a ilustração que acompanha o texto é questionável. Ela representa as três matrizes étnicas que embasam a sociedade brasileira (Figura 3) e é marcada por ser um retrato sobre a mestiçagem permeado por estereotipias: o indígena, representado na parte de baixo do desenho, levemente agachado, tem um olhar assustado, subjugado e triste, com penas, pintura corporal e uma lança na mão; a matriz africana é simbolizada pelo homem negro sem camisa à direita, posicionado com firmeza e braços cruzados, de olhar zangado e expressão de descontentamento, denotando hostilidade; à esquerda e em posição superior, encontra-se

o europeu, homem branco próximo à caravela, o único vestido completamente. Não obstante a história do Brasil tenha sido marcada pela imposição e por ações de dominação, a reprodução dessa ideia por meio de um recurso iconográfico em material escolar manifesta, ainda que implicitamente ou sem intenção consciente, a permanência da ideia de superioridade.

Figura 3: Conteúdo sobre a origem do povo brasileiro



Origem do povo brasileiro

A diversidade de nosso povo foi retratada em filmes, livros e músicas. Leia o texto a seguir com os colegas e responda às questões.

Histórias da Preta

[...] Desde a época em que minhas pernas ficaram compridas e meu peito parecia um balão que se enchia, fui aprendendo que trago dentro de mim um pouco do que meus pais e avós e bisavós, trisavós, tataravós e... – depois eu não sei mais como chama – foram. É assim: para nascer é preciso duas origens, ou seja, o lado da mãe e o lado do pai. Cada um traz um monte de origens. O lado do pai traz as origens da parte de seu pai e as da parte de sua mãe. O lado da mãe, por sua vez, também carrega a parte de seu pai e a parte de sua mãe. Todo mundo nasce carregado de origens.

E, se é assim, então quantas origens carrego dentro de mim? Quantas sementes?

Também tenho parentes alemães por parte da minha outra vó, clara, casada com meu avô negro índio, guarani de ascendência charrua. Que confusão! Outro dia eu conversei com um amigo loiro cuja mãe sempre conta com orgulho que sua avó era negra. Nos entreolhamos sorrindo. Eu, negra descendente de alemães, e ele, louro descendente de crioulos. Ninguém acredita! [...]

Heloísa Pires Lima. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 13.

1 De que modo as origens mencionadas no texto se relacionam com a diversidade dos grupos que formaram a população brasileira? Resposta ORAL

2 Vamos ilustrar o texto? Em uma folha avulsa desenhe três quadros. Em cada quadro, as imagens devem representar um dos grupos mencionados no texto.

Fonte: Rudek *et al* (2017c, p. 205).

Em texto sobre o racismo em livros didáticos, Almeida (1987) identifica que a posição de negros e indígenas em manuais didáticos que analisou é apresentada frequentemente denotando o passado e uma visão folclórica.

> [...] índios e negros, ao lado de brancos, contribuem para o "folclore" que resulta da "aculturação". Nas imagens, o branco ocupa o primeiro plano. No passado, os negros são mencionados a propósito da "libertação dos escravos" [...] Os índios recebem mais espaço, aparecendo na recepção dos colonizadores [...] e em sua "cultura" [...] descrita no tempo pretérito [...]. Finalmente, a moral da história: as "necessidades de sobrevivência impuseram o trabalho a todos e a colaboração uniu os grupos". [...]
> [sobre uma das imagens do livro didático analisado] De novo o índio (à esquerda), o negro (à direita) e o branco (no centro, acima dos demais) contribuindo para o "folclore" (Almeida, 1987, p. 23-24).

Os resultados da pesquisa de Almeida, datada do ano de 1979, parecem ainda ser aplicáveis quando ilustrações carregadas de significado etnocêntrico, discriminatório e racista são encontradas, evidenciando o desafio atual de promover o desenraizamento de concepções por tanto tempo reiteradas.

É relevante, ainda, olhar com criticidade fotografias e ilustrações em livros didáticos, em especial, para os Anos Iniciais, uma vez que os estudantes dessa faixa etária são muito impactados pelos recursos visuais, responsáveis pela construção de sentidos – crenças, valores e hábitos, tanto individual quanto coletivamente. Palhares (2012) destaca o potencial que as ilustrações têm de completar, extrapolar e até mesmo transmitir ideias contrapostas ao que constam em textos escritos que estejam vinculadas a elas. Estímulos à imaginação infantil são muito delicados, destacando que

> a palavra imaginação corresponde ao universo subjetivo composto por um infinito conjunto de imagens mentais gravadas em cada um de nós. Essas imagens mentais não são absorvidas apenas pelo sentido da visão, mas por todos os demais meios naturais que a fisiologia humana permite. São as lembranças sensoriais que ficam retidas em nossa alma como: sons, sabores, cheiros, cores e texturas. Dessa maneira, ao visualizarmos uma imagem, estaremos acionando todo o nosso acervo de experiências adquiridas através do sentido da visão. Serão estimuladas sensações já experimentadas. Assim, cada imagem visual despertará em um conjunto de imagens mentais já vivenciadas (Arbach, 2007, P. 51-53 *apud* Palhares, 2012, p. 90).

A abordagem da miscigenação como tom determinante da caracterização da formação nacional é reforçada no volume do 5º ano, por meio do estudo da composição da população brasileira, ocasião na qual são colocadas várias imagens de pessoas com características diferentes, entre elas, uma fotografia de uma mulher que aparenta ser indígena, bem como orienta o docente a abordar "outras características da população brasileira, como o predomínio de mulheres e a grande miscigenação, resultante da mistura de povos formadores: povos indígenas, africanos escravizados e brancos" (Rudek *et al*, 2017c, p. 21). Não há, novamente, nenhum questionamento ou reflexão sobre a estrutura social brasileira.

Outro ponto imprescindível desta análise que deve ser ressaltado é o de que a representação de povos indígenas no passado ocorre na minoria dos casos. Todavia, há nos volumes de 4º e 5º ano, situações em que foram atrelados a populações antigas. A primeira ocorrência encontra-se no quarto volume, quando são explorados os conteúdos sobre a tecnologia de grupos humanos pré-históricos (Rudek *et al*, 2017b, p. 28). Em uma atividade relativa ao tema, são expostos objetos pré-históricos: uma ponta de flecha de rocha, uma cabeça de machado de rocha e uma flauta de osso (Rudek *et al* (2017b, p. 30), com o objetivo de que os educandos identifiquem informações sobre cada objeto (possíveis usos, material utilizado para confecção e objetos similares atuais), bem como as organizem em um quadro, comparando-os com objetos do presente. Uma das orientações do Manual do Professor sugere encaminhamento da prática no seguinte sentido:

> **Aproveite a oportunidade para avançar no tempo e comparar os objetos da atividade 1 com os artefatos indígenas brasileiros**. Leve o grupo a perceber que diferentes povos em diversos períodos desenvolvem, segundo suas necessidades, tecnologias como forma de intervenção no meio. **Solicite imagens de alguns desses utensílios, com a identificação do período e da comunidade indígena a que pertencem**. Como ampliação, **você pode solicitar que pesquisem** instrumentos musicais desses grupos, além de músicas indígenas, para que possam conhecer e valorizar as manifestações artísticas dos povos nativos. Ao retomar a discussão sobre linguagem musical como forma de expressão de pensamentos e sentimentos, os alunos poderão perceber que cada comunidade desenvolve a própria maneira de se relacionar com o mundo e isso caracteriza uma forma de pertencimento social. **Você pode também pedir a eles que elaborem cartazes** com as informações e imagens pesquisadas e façam ainda alguns artefatos ou instrumentos musicais indígenas (Rudek *et al*, 2017b, p. 31, grifo nosso).

É considerável a intenção de relacionar o estudo do capítulo com elementos das culturas indígenas, destacando a diversidade étnica ao solicitar a identificação a que povos os artefatos pesquisados pertencem, assim como a proposta de aprofundamento sobre música indígena. É interessante incentivar a articulação temporal por meio de comparações entre povos de diferentes épocas, em especial para o desenvolvimento da noção de temporalidade no Ensino de História e Geografia. O problema reside, contudo, no contexto da proposta de atividade, pois ela atribui uma correlação entre objetos de povos pré-históricos e de povos indígenas da atualidade, podendo inculcar a ideia de que tais grupos estariam em um estágio evolutivo "primitivo" e reforçando uma concepção evolucionista de inferioridade, algo que, conforme mencionado anteriormente, tem precedentes em um histórico significativo de subjugação e categorização.

Vale salientar que o termo *Pré-História* é amplamente criticado, embora continue sendo adotado por historiadores e livros escolares. Isso porque, ao condicionar o início

da História ao surgimento da escrita, transmite-se um olhar evolucionista em relação aos povos ágrafos. A vinculação da temática indígena à "Pré-História" está presente tradicionalmente em manuais didáticos. Em estudo sobre livros didáticos da História do Brasil das décadas de 1970 e 1980, Norma Telles (1996) enfatiza o caráter etnocêntrico da classificação dos períodos históricos e a problemática que o envolve.

> [...] as categorias são enunciadas tomando como norma uma determinada cultura que é quem faz a diferenciação. [...] portugueses e americanos que se confrontaram no século XV e seguintes eram contemporâneos; essas sociedades todas resultavam de um desenrolar histórico e nenhuma delas ficara por longos anos guardada num congelador para só então retomar a existência (Telles, 1996, p. 97 *apud* Gobbi, 2006, p. 58-59).

Não podemos esquecer que os povos originários foram muito afetados pelos discursos etnocêntricos, que levaram à sucessiva desvalorização de suas culturas ao longo dos séculos, resultando em escravização, violências, políticas de extermínio, entre outros. É preciso cautela na associação de tais grupos a sociedades pré-históricas – compreendidas como primitivas – de modo a não incentivar concepções etnocêntricas, essencializadas e de inferiorização, mesmo que isso não seja feito explicitamente. O público-alvo dos livros didáticos dos Anos Iniciais é formado por crianças e o teor do que é apresentado a elas na infância tem papel marcante na formação do adulto que se tornarão.

A segunda vinculação a povos antigos é feita no 5º ano, quando a temática da organização social de sociedades distintas é abordada. Com a gestão pública como tema, o capítulo explica o conceito de política, abrangendo a origem grega e a respectiva organização em cidades-Estado. Ao explicar que nem todos os grupos se organizaram como os gregos, o texto destinado aos educandos trata sobre outros modos de organização social (Figura 5), sendo um deles o caso dos Guarani Mbyá. Não obstante seja válida a apresentação de uma sociedade indígena para contemplar a diversidade de organizações político-sociais e os indígenas retratados sejam contextualizados no presente, a reincidência de ocorrências relacionando sociedades originárias a populações do passado é preocupante. Em outra ocasião, o livro didático apresenta noções distintas de contagem do tempo, trazendo juntamente com povos indígenas do Brasil, os exemplos das civilizações suméria e egípcia (Rudek *et al*, 2017c, p. 193).

Para a leitura compartilhada do texto, o Manual do Professor indica que o docente explore as semelhanças e diferenças entre os conteúdos apresentados por meio da comparação com a organização social dos Guarani Mbyá, com o objetivo de

viabilizar o "contato com diferentes formas de organização social, os alunos compreendam um pouco da cultura indígena, que está ligada à formação de nossa identidade cultural" (RUDEK *et al*, 2017c, p. 193), além de estimular a pesquisa a respeito da organização de uma comunidade indígena próxima à localidade da escola, proposta bastante interessante. Todavia, ao falar em *cultura indígena*, no singular, o material opta por uma concepção homogeneizante, sendo este mais um caso de inconsistência.

Considerações finais

As ocorrências apresentadas neste artigo demonstram que há um esforço de contemplar as populações originárias do Brasil no momento contemporâneo e em vários contextos ao longo dos livros didáticos analisados, inclusive conferindo destaque a diversidade de etnias. No entanto, nos casos explicitados, verifica-se uma permanência de concepções essencializadas ao privilegiar a contextualização das populações originárias ao campo, ao promover a associação de tais povos a culturas antigas e ao abordar reiteradamente a formação do povo brasileiro com base na miscigenação sem a devida problematização das relações sociais históricas e da atualidade, que demonstram que, mesmo com a fusão de culturas diversas, não há que se falar em uma sociedade democrática, tampouco em igualdade étnico-racial no Brasil.

Ainda permanecem concepções que geram preocupação e impedem que a sociedade brasileira se despida do colonialismo amplamente arraigado por ter sido – e ainda ser – presente nos detalhes, nas minúcias, dos discursos, das imagens, das referências. O universo educacional brasileiro, neste estudo de caso representado pelos livros didáticos interdisciplinares de Geografia e História dos Anos Iniciais selecionados, tem uma função determinante na formação humana e cidadã dos educandos, cujas escolhas futuras, na composição do quadro de cidadãos brasileiros, gerarão reflexos para os vários grupos que vivem no Brasil.

É fundamental, portanto, que o debate público – não apenas acadêmico, mas de modo geral – continue a ser tomado por questionamentos que coloquem "em xeque" as visões etnocêntricas ao longo do tempo sobre os povos indígenas, de modo a contribuir para a desconstrução de estereótipos e, consequentemente, da diminuição e até mesmo acabar com as frequentes situações de preconceito, discriminação, racismo e violências que vivenciam. A escuta atenta ao que os próprios indígenas têm a dizer, a consideração

das versões da história, quais são as suas escolhas, entre outros, são primordiais para alcançarmos uma sociedade democrática, que respeite os direitos garantidos de seus cidadãos e promova a dignidade humana.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da. **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-72.

ALVARADO, Lusmidia; GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. **Sapiens – Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, v. 9, n. 2, dez. 2008, p. 187-202.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2019**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/obras-interdisciplinares. Acesso em: 22 set. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CHAVES, Viviana Elizabeth Jiménez; WEILER, Cornelio Comet. Los estudios de casos como enfoque metodológico. **ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades**, Assunção, v. 3, n. 2, dez. 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Livro didático e história do ensino de história: caminhos da pesquisa. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo (Org.). Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História. Campinas: Paco Editorial, 2013. p. 19-34.

GÂNDAVO, Pedro de Magalhães de. **A primeira história do Brasil**: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Modernização do texto original de 1576. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

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. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

LACERDA, João Batista. **Sobre os Mestiços**. In: PREMIER CONGRÉS UNIVERSEL DÊS RACES, jul. 1911, Londres.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MARTINÉZ, Juan Carlos Bel; RUBIO, Juan Carlos Colomer. Teoría y metodologia de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 153-167, jan./jul. 2009.

MEIRELLES, Victor. **Moema**. 1866. Óleo sobre tela. 130 cm × 196,5 cm. Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em: https://masp.org.br/acervo/obra/moema. Acesso em: 27 set. 2022.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: 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. p. 221-236.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. 2001. Tese (Livre docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. 235 p.

MUNDURUKU, Daniel. Índio e indígena – Mekukradjá (2018). **Itaú Cultural**, 2018. 1 vídeo (5:32 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE. Acesso: 01 set. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. Tribo? Pode? **Daniel Munduruku**. 2024. 1 vídeo (1:21 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU. Acesso em: 20 jun. 2024.

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. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RUDEK, Roseni; SOURIENT, Lilian; CAMARGO, Rosiane de; SANTOS, Wellington. **Akpalô História e Geografia** – Coleção Akpalô. 3º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017a.

RUDEK, Roseni; SOURIENT, Lilian; CAMARGO, Rosiane de; SANTOS, Wellington. **Akpalô História e Geografia** – Coleção Akpalô. 4º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017b.

RUDEK, Roseni; SOURIENT, Lilian; CAMARGO, Rosiane de; SANTOS, Wellington. **Akpalô História e Geografia** – Coleção Akpalô. 5º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017c.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Histórias e culturas indígenas na Educação básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

TELLES, Norma. A imagem do índio no Livro Didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-90.

WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 15 de dezembro de 2024.

Aceito para publicação em 9 de maio de 2025.