



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE HISTÓRIA (FH)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ISABELA ALMEIDA GOMES

ONDE ESTÃO OS INDÍGENAS?

**O Livro Didático como Instrumento de Formação Histórica e a
Invisibilidade Indígena no Brasil (1988 ao tempo presente)**

GOIÂNIA - GO
2026

ISABELA ALMEIDA GOMES

ONDE ESTÃO OS INDÍGENAS?

**O Livro Didático como Instrumento de Formação Histórica e a
Invisibilidade Indígena no Brasil (1988 ao tempo presente)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História, da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestra em História.

Linha de Pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História.

Orientador: Professor Dr. Cristiano Nicolini

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Isabela Almeida

ONDE ESTÃO OS INDÍGENAS? O Livro Didático como Instrumento de Formação Histórica e a Invisibilidade Indígena no Brasil (1988 ao tempo presente) [manuscrito] / Isabela Almeida Gomes. - 2026.

CLI, 151 f.:

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Nicolini

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2026.

Bibliografia.

Inclui: tabelas, lista de figuras.

1. Protagonismo Indígena. 2. Ensino de História. 3. Livros Didáticos. 4. Marco Temporal. 5. Educação Intercultural..

I. Nicolini, Cristiano, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Isabela Almeida Gomes

3. Título do trabalho

ONDE ESTÃO OS INDÍGENAS? O Livro Didático como Instrumento de Formação Histórica e a Invisibilidade Indígena no Brasil (1988 ao tempo presente)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2026, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabela Almeida Gomes, Discente**, em 27/04/2026, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6092706** e o código CRC **3E568927**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **016/2026** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **ISABELA ALMEIDA GOMES**, que confere o título de **MESTRA em História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **vinte e quatro dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis**, a partir da(s) **09h00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“ONDE ESTÃO OS INDÍGENAS? O Livro Didático como Instrumento de Formação Histórica e a Invisibilidade Indígena no Brasil (1988 ao tempo presente)”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (PPGH/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Carina Santos de Almeida (UNIFAP)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Maria Cristina Dantas Pina (UESB)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e quatro dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Coordenador de Pós-Graduação**, em 27/04/2026, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2026, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6092705** e o código CRC **9AC9E787**.

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, à minha filha, Júlia, à minha mãe, Solidade, à minha tia Bia, ao meu companheiro de vida, João, e a todos que acreditaram em mim mais que eu mesma.

“Amar e mudar as coisas me interessa mais.”
— Belchior, *Alucinação* (1976).

“Os nossos ancestrais continuam aqui,
soprando nos nossos ouvidos a coragem de
existir e de adiar o fim do mundo.”
— Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do
mundo* (2019).

AGRADECIMENTOS

Nenhuma pesquisa é construída de forma solitária. Embora a escrita costume acontecer em silêncio e sem aplausos, ela carrega consigo muitas mãos, vozes, encontros e afetos. Este trabalho é resultado não apenas das leituras, das reflexões e das inquietações acadêmicas ou identitárias, mas também da presença de pessoas que caminharam comigo ao longo desse percurso. Neste momento, trago a frase “a felicidade só é real quando compartilhada”, escrita por Christopher McCandless e eternizada no filme *Na Natureza Selvagem*. Os agradecimentos que registro aqui são uma maneira de dar publicidade àqueles que tornam essa conquista significativa, simbólica, feliz e real.

Agradeço, primeiramente, aos povos indígenas, cuja resistência histórica inspira esta pesquisa e reafirma, diariamente, a importância de uma historiografia plural, intercultural e comprometida com a justiça social e com a reparação histórica — inclusive da minha própria história. Espero que este trabalho contribua, ainda que modestamente, para ampliar os espaços de escuta e reconhecimento de suas narrativas.

A jornada deste mestrado foi um traçado desafiador, entre altos e baixos, principalmente no que tange à saúde mental. O acolhimento do Programa de Mestrado da Faculdade de História, do CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) e de tantos outros psicólogos que encontrei pelo caminho me mostrou como falar e ser ouvida é importante e terapêutico. Este trabalho, que almeja romper com a ausência de escuta de narrativas marginalizadas pela história, também foi um instrumento terapêutico. Diante disso, sou grata por cada etapa e principalmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa que possibilitou a realização deste estudo.

Olhando para trás, compreendo que, mesmo diante das incertezas e dos obstáculos que pareciam caminhar para uma desistência, Deus escreve certo por linhas tortas. E assim, terminar esse trabalho passou a ser algo maior que eu mesma, e de onde tirei forças para continuar? A resposta é atribuída ao sobrenatural, isto posto, afirmo que Deus é bom o tempo todo; por isso, expresso meu agradecimento a Ele.

Ao meu orientador, Dr. Cristiano Nicolini, agradeço principalmente por me orientar de fato. Obrigada pela dedicação — tamanha que gera um misto de preocupação e admiração —, pelas críticas sempre necessárias e pela confiança durante todo o processo de construção desta dissertação. Cada apontamento contribuiu para amadurecer não apenas esta pesquisa, mas também minha formação como historiadora e professora.

Estendo tais elogios e agradecimentos às professoras da banca, Dra. Carina Santos de Almeida e Dra. Maria Cristina Dantas Pina, pelas leituras, contribuições e pelo tempo dedicado à avaliação deste trabalho.

À minha filha, Júlia, que, mesmo sem compreender completamente o significado desta pesquisa, foi a maior motivação para que eu não desistisse. Cada página escrita também foi por ela e para ela, na esperança de contribuir para um mundo mais justo, plural e humano.

Ao meu companheiro, João Lacerda, por compartilhar comigo os desafios, as incertezas e os sonhos que acompanharam esta caminhada. Uma jornada que já dura mais de dez anos, entre um namoro a distância, uma pandemia, um noivado e um casamento. Obrigada pela parceria, pelo incentivo e pela força nos momentos em que seguir parecia impossível.

Aos meus pais e familiares que, cada um à sua maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Destaco a minha mãe, que foi e é um suporte diário do meu existir; como o próprio apelido que carrega, ela é o meu “Sol”. Ressalto também as minhas tias, Bia, Lu e Aninha, que sempre estão de prontidão para me receber e ajudar no que for necessário, assim como o meu irmão, João Vitor, o melhor amigo que eu poderia ter.

Agradeço também aos colegas de profissão, alunos, professores e amigos que cruzaram meu caminho ao longo desses anos. Destaco a Isa Pio e o Luiz, que tornaram o caminhar do mestrado mais leve, pois estávamos no mesmo barco. A sala de aula permanece sendo um espaço de desafios, mas também de esperança em um mundo melhor.

Não poderia deixar de agradecer às inúmeras leituras, autores e autoras que dialogaram comigo ao longo desta pesquisa. Em especial, aos intelectuais indígenas, cujas produções desafiam perspectivas cristalizadas e demonstram que não há protagonismo indígena sem autoria indígena.

Por fim, agradeço a você, caro leitor, pelo seu interesse neste trabalho. O mestrado serve para a sociedade como um motor de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Sendo assim, mais que um título, ele é um meio de encontrar soluções para problemas reais, tais como os que são apresentados aqui. Se almejamos mudar o mundo através da educação, começamos por aqui: com pesquisa, estudo e valorização da produção acadêmica.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, minha mais sincera gratidão.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo enfrentar a problemática existente entre o contínuo projeto colonizador e a resistência das comunidades indígenas, com enfoque na formação de não indígenas e sua lacuna educacional. Esse projeto de apagamento perpassa o ensino, o judiciário, a política e o âmbito econômico. No entanto, é no ensino que esse projeto se consolida, e é exatamente por isso que os usos políticos do passado na educação básica serão destaque nesse estudo. Assim, evidencia-se o uso do livro didático como instrumento de formação do ideal de progresso, em contraponto com a ancestralidade e a existência dos povos originários. Assim, a educação, que pode ser emancipadora, também é capaz de perpetuar preconceitos, com um olhar ocidentalizado, em que o eurocentrismo é a referência principal no que diz respeito à cultura, ao tempo, e à “evolução” a partir do progresso. No decorrer do estudo são apresentadas as ilegalidades existentes na tese do marco temporal, um exemplo que é utilizado para evidenciar o resultado de uma política estatal da aculturação, tendo como premissa a integração dos povos originários à comunhão nacional. É a partir da análise dos livros didáticos elaborados pós constituinte que a lacuna educacional é perceptível, acerca da pluralidade formativa do Estado brasileiro. Evidenciamos que, para além de uma questão jurídica, trata-se de uma questão educacional, que banaliza a posse imemorial e as narrativas indígenas, consolidando uma constante insegurança territorial, cultural e existencial. Logo, é preciso romper com os meros decretos legislativos, destacando o protagonismo indígena desde a chegada dos invasores, em 1500, para que uma história plural e intercultural se perpetue e, assim, uma sociedade menos dualista se fortaleça, com raízes ancestrais mais profundas que as iniciadas com as grandes navegações.

Palavras-chave: Protagonismo Indígena, Ensino de História, Livros Didáticos, Marco Temporal, Educação Intercultural.

ABSTRACT

This study aims to address the ongoing conflict between the continuous colonial project and the resistance of indigenous communities, focusing on the education of non-indigenous people and its educational gaps. This project of erasure permeates the educational, judicial, political, and economic spheres; however, it is within education that this project is consolidated, which is why the political uses of the past in basic education are highlighted in this study. It is evident that textbooks are used as instruments to shape an ideal of progress, contrasting it with the ancestry and existence of original peoples. Thus, education, which has the potential to be emancipatory, is also capable of perpetuating prejudices through a Westernized lens, where Eurocentrism serves as the primary reference for culture, time, and 'evolution' based on progress. Throughout the study, the illegalities inherent in the 'Marco Temporal' (Time Frame) thesis are presented as an example of the results of a state policy of acculturation, predicated on the integration of original peoples into the national communion. Through the analysis of textbooks produced after the 1988 Constitution, the educational gap regarding the formative plurality of the Brazilian State becomes perceptible. We demonstrate that, beyond a legal issue, this is an educational matter that trivializes immemorial possession and indigenous narratives, consolidating a constant territorial, cultural, and existential insecurity. Therefore, it is necessary to move beyond mere legislative decrees by highlighting indigenous protagonism since the arrival of invaders in 1500, ensuring that a plural and intercultural history endures and that a less dualistic society is strengthened, with ancestral roots deeper than those initiated by the Age of Discovery.

Keywords: Indigenous Protagonism, Textbooks, Temporal Framework, Intercultural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge Extraída do Livro Didático	31
Figura 2 – Imagem do artigo “A Temática Indígena na Escola: Onde está o Espelho?”	45
Figura 3 – Trabalhos escolares	51
Figura 4 – Trecho do livro (parte 1) “Historiar: fazendo, contando e narrando história” (Schmidt, 2002). Título: “Escola na Tribo”	62
Figura 5 – Trecho do livro (parte 2) “Historiar: fazendo, contando e narrando história” (Schmidt, 2002). Título: “Escola na Tribo”	62
Figura 6 – Charge (parte1) do livro “Historiar: fazendo, contando e narrando história” (Schmidt, 2002). Título: “Escola na Tribo”	64
Figura 7 – Charge (parte 2) do livro “Historiar: fazendo, contando e narrando história” (Schmidt, 2002). Título: “Escola na Tribo”	65
Figura 8 – Charge (parte 3) do livro “Historiar: fazendo, contando e narrando história” (Schmidt, 2002). Título: “Escola na Tribo”	65
Figura 9 – Imagem 1 extraída do didático “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013)	94
Figura 10 – Imagem 2 extraída do didático “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013)	94
Figura 11 – Imagem 3 extraída do didático “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013)	94
Figura 12 – Imagem 4 extraída do didático “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013)	95
Figura 13 – Imagem 5 extraída do didático “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013)	95
Figura 14 – Imagem 6 extraída do didático “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013)	95
Figura 15 – Fotografia 1 do “Monumento ao Bandeirante” (1942), “Anhanguera”	96
Figura 16 – Fotografia 2 do “Monumento ao Bandeirante” (1942), “Anhanguera”	96
Figura 17 – Fotografia 1 do “Monumento às Três Raças”	99
Figura 18 – Fotografia 2 do “Monumento às Três Raças”	99
Figura 19 – Livros Lacrados do Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, Região Leste de Goiânia (GO)	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – História e Cultura Indígena na legislação e documentos curriculares	52
Quadro 2 – Livros Didáticos Analisados – Ensino Fundamental: Anos Finais	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A FUNÇÃO DA FORMAÇÃO HISTÓRICA	29
1.1 Cultura Escolar	32
1.1.2 Currículo Escolar: Livro didático como instrumento político	34
1.1.3 A presença indígena na educação pós constituinte	35
1.1.3.1 Da Implementação da Lei nº 11.645/2008 ao tempo presente (2026)	44
1.2. Lacuna Educacional: Onde estão os indígenas?	54
2. TEMPORALIDADE: MAIS QUE CRONOLOGIA, DIGLOSSIA.....	81
2.1. O tempo indígena e o tempo ocidental	85
2.2. A História Única do Brasil e o Protagonismo Indígena	88
2.2.1 Representações Indígenas: Do exótico ao Ancestral	101
2.3. A Seguridade Jurídica Territorial dos povos indígenas <i>versus</i> O “Progresso” do Marco Temporal.....	103
3. FORMAÇÃO EDUCACIONAL PLURAL	116
3.1 Ensino de História Intercultural	116
3.1.1 “Nova” História Indígena	119
3.1.2 Interculturalidade na prática	124
3.2 História Plural e Ancestral: Pertencimento Originário em Construção	131
CONCLUSÃO	134
FONTES: LIVROS DIDÁTICOS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi escrito a partir de um lugar que não é exclusivamente acadêmico, mas também identitário, de pertencimento e de memória.

Há alguns questionamentos que me rondam e que muitos podem até compartilhar das mesmas inquietações: Quem sou eu? O que é ser brasileira? Por que eu não aprendi sobre os indígenas na escola? Por que quando eu fui responder sobre minhas origens na escola eu não queria fazer parte do grupo ao qual pertenço? A violência sempre esteve na minha família, mas qual o motivo para a expressão “pega no laço” não ser vista como uma miscigenação forçada, mas sim “romântica”?

Essas questões pessoais atravessam a minha pesquisa, ou a pesquisa e suas questões atravessam a minha identidade, diante de uma lacuna identitária que há em muitos brasileiros, já que muitos não conhecem sua história e, quando isso acontece, trata-se de uma história colonizadora, com uma ancestralidade europeia sendo não só destacada, mas também colocada como um valor superior. É como se houvesse uma hierarquia identitária na ancestralidade do “ser brasileiro”, e a divisão colonizadora tende a se perpetuar no tempo.

Acerca desse pertencimento hierarquizado, esse sentimento de inferioridade é apontado por Frantz Fanon em “Peles negras, máscaras brancas”, publicado originalmente em 1952, na França, em que ele analisa os efeitos psicológicos e simbólicos do colonialismo. Mesmo que a partir da sua realidade, a narrativa se aplica à conjuntura dos povos indígenas no Brasil. O nativo brasileiro foi representado como o atrasado, que passaria por um processo de inserção evolutiva à sociedade brasileira, perpassando a negação de sua identidade e modos de vida, assim como Fanon (2020) descreve o sujeito negro, que precisa vestir “máscaras brancas” para ser aceito. Assim, há o peso de uma colonialidade que persiste em definir quem pode “ser” ou “não ser” algo ou alguém, e a ancestralidade indígena, no caso em questão, mas também a africana no Brasil, é constantemente negada em busca de uma identidade que é aceita, mesmo que ela não pertença ao ser brasileiro.

Diante dessa questão, de questionamento identitário, retomo Fanon (2020): “por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente. ‘Quem sou eu na realidade?’” Isso significa olhar para o real para além

do construído, reconhecer o protagonismo indígena e incluí-lo como um meio de romper com as máscaras impostas pelo olhar colonial.

A inquietação em saber quem eu sou surge a partir de uma pergunta feita em sala de aula, no ensino fundamental II, quando fomos instados a perguntar aos nossos familiares sobre nossas origens. E o desconforto que senti ao não descobrir uma origem europeia me rondou por muito tempo, já que minha tia logo respondeu: “da senzala e de ‘índio’, já que a mãe do seu avô foi pega no laço”.¹ Sendo assim, não havia estudado sobre as minhas origens em sala de aula, e pouco se falava em casa, mas majoritariamente havia um estudo da cultura europeia e seus “grandes feitos”. Essa história elogiosa do passado colonial e heroico construiu um imaginário que não me pertencia, e que não pertence a muitos, já que “pegar no laço” é uma expressão que remete à “uma dor que deveria morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força” (Munduruku, 2022, p. 48). Ainda acerca desse “pé” na aldeia, Daniel Munduruku destaca:

Acho esquisito quando alguém se orgulha de ter tido uma avó que foi escravizada por um homem que a usou durante toda uma vida e a obrigou a gestar filhos que provavelmente não queria.

(...)

Foi assim com os primeiros indígenas, forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados – das mulheres nativas. Foi assim com os negros trazidos acorrentados nos porões de navios para serem escravos de pessoas que se sentiam superiores apenas por conta da cor de sua pele; as mulheres eram usadas como domésticas e como amantes, gerando “brasileiros” que eram desqualificados porque cresciam sem pai.

O Brasil foi “inventado” a partir das dores de suas mulheres e é importante não esquecermos essa história para podermos olhar de frente para nosso passado e aprendermos com ele. O Brasil precisa se reconciliar com sua história; aceitar que foi “construído” sobre um cemitério. Apenas dessa forma saberemos lidar com criatividade sobre a verdadeira história de como “minha avó foi pega a laço” (2022, p. 48-49).

¹ “Minha avó foi pega a laço” (2022), por Naine Terena, critica a naturalização da violência racial e de gênero contra povos indígenas no Brasil: “é uma dessas frases reproduzidas diariamente sem que se tenha um reconhecimento da histórica agressão vivida pelos indígenas no passado e no presente. “Pegar a laço”, para quem profere tal sentença, significa dizer que se tem uma ascendência indígena, por parte de uma avó/bisavó indígena, mas de maneira não consentida, pois pegar a laço significa pegar o animal bravo, que apresenta resistência à dominação”. Disponível em: <https://www.digitalexhibitions.manchester.ac.uk/s/carla-pt/page/naine-terena>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2026.

No imaginário social brasileiro há a cristalização de uma história do Brasil que começa em 1500, com o suposto descobrimento. Trata-se de uma identidade nacional forjada nos moldes coloniais, construindo assim uma história única, com protagonistas, antagonistas e coadjuvantes bem definidos, sem pluralidade, mesmo com um país tão plural quanto o Brasil. Uma pluralidade que sempre existiu, já que estima-se que havia entre 3 a 10 milhões de indígenas, que faziam parte dos mais de 1000 povos que aqui viviam, como aponta o Instituto Socioambiental (ISA). Historicamente houve um genocídio, e assim um declínio populacional, mas não reduz a sua vastidão, que é crescente, como destaca o Censo Demográfico de 2022 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Segundo esses dados houve um crescimento significativo de 88,82% em comparação com o Censo de 2010. Sendo assim, atualmente no Brasil há cerca de 1,7 milhão de indígenas², totalizando 1.694.836 pessoas, o que representa 0,83% da população total, com grande concentração na Amazônia Legal e diversidade de 391 etnias, como Tikuna, Guarani, Kaingang, Guajajara, Yanomami, Terena, Macuxi, Xavante, Pataxó, Boróro, Munduruku, Maxakali, e muitas outras, e falantes de 295 línguas.

A construção de uma perspectiva plural da história do Brasil deve partir da análise do que está cristalizado, desconstruindo alguns conceitos, como o fato do Brasil não ter sido descoberto, pois essa terminologia deslegitima a existência das comunidades tradicionais que aqui viviam, colocando-as à margem. E, com tal ressalva, é possível inserir um fluxo de narrativas diversas que moldam a historiografia brasileira. Assim como afirma Durval Muniz de Albuquerque (2007), não são as margens que fazem o rio, mas sim o seu fluxo.

Deste modo, há uma possibilidade de romper estereótipos cristalizados, principalmente no que diz respeito aos povos originários, vistos como “o outro”, que ora seguiriam o fluxo do progresso e desapareceriam, ora se manteriam intactos, imutáveis diante das transformações do tempo, se tornando apenas figuras exóticas a serem

²Para além da diversidade de povos que existem atualmente no Brasil, como destaca o Instituto Socioambiental, destacando “quem são?”. Além das diversas etnias, é importante destacar o termo indígena que se difere do indígenea, visto que: “Genericamente, os povos indígenas que vivem não apenas em nosso país, mas em todo o continente americano, são chamados de ‘índios’. Essa palavra é fruto do equívoco histórico dos primeiros colonizadores que, tendo chegado às Américas, julgaram estar na Índia. Mesmo com o erro, essa palavra continuou sendo utilizada como um sinônimo de indivíduo indígena, mas passou a ser rechaçada pelos povos indígenas – que, no Brasil atual, preferem o uso do termo indígena Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>. Acesso em: 28 de dezembro de 2025.

exploradas pela branquitude, e qualquer relato que fugisse ao descrito na famosa carta de Pero Vaz de Caminha (1500) seria motivo para retirar então sua identidade indígena.

A história única que foi e é contada nos livros didáticos, como nos livros exemplificamos nesta dissertação, é proposital, a partir de um interesse estatal³ que se perpetua ao longo dos séculos, para que a invisibilidade indígena seja mantida e, assim, direitos possam continuar sendo violados, começando pelo direito de existir, seja no passado, no presente ou no futuro. Quando o aluno questiona sobre os motivos para estudar tanto acerca da história e cultura europeia, não é possível responder com uma sentença curta, já que é um processo construído desde o momento que Pindorama passa a ser Colônia portuguesa. O presente trabalho é uma tentativa de elucidar tais questionamentos e compreender essa narrativa que foi construída, mas que é relutante quanto às desconstruções.

Assim, a história única encontrada nos livros didáticos está imersa em um olhar de superioridade do não-indígena para com os nativos que, em comparação à carta de Pero Vaz de Caminha, se torna até elogiosa, sendo indispensável destacar o contexto em que ele estava inserido. Isso porque seria anacrônico esperar uma postura diferente do que ele descreve em sua carta, onde coloca os povos originários como parte da paisagem encontrada, e não como sujeitos; isso se deve pela moral religiosa que o norteava, envolto pela ideia de “progresso” tido como salvação. No entanto, o problema surge quando a moral de mais de 500 anos atrás é inserida como uma descrição contemporânea e cabível, que apaga o protagonismo indígena ao longo de toda a construção da história brasileira, forjada em um eurocentrismo que nega um pertencimento ancestral e originário, mas enaltece as raízes ocidentais.

³ “Desde o século 16 os povos Indígenas questionaram as versões unilaterais das ficções colonialistas. Sobre isso existe um acúmulo de informações sobre inúmeros casos de articulações para persistirem atuando com a recusa de ser governados, mesmo quando cativos, manifestando a “atitude crítica”, tal como sugere Michel Foucault (1990). A atitude crítica manifestou imenso rol de reivindicações de direitos civis e territoriais, começando pela afirmação da autodenominação e de suas histórias, facto elementar do reconhecimento da identidade para substituir termos do apagamento, começando por índios, indígenas, africanos, mestiços, etc. Não existe colonialismo sem conflito e a comunidade da arqueologia não é um território neutro ou livre de divergências teóricas e políticas (Sallum, Noelli, 2022). No Brasil, a Arqueologia do Colonialismo ficou anos à margem, como um tema menor, eclipsado pelo interesse na arqueografia pré-colonial, resultando em décadas de narrativas que mal ou pouco observaram a presença dos povos Indígenas, dedicando-se a romantizar construções de “índios genéricos”, parecido ao que mostrou Jean O’Brien sobre a Nova Inglaterra (Rubertone, 2020). Tais narrativas revelam-se extensões dos projetos coloniais perpetuados na academia, onde o apagamento é uma ferramenta usada para diversos fins, como a: 1) desqualificação jurídica e moral das pessoas, anulando-as em termos de direitos civis, fundiários, ambientais e de qualidade de vida”. (Noelli; Sallun, 2023, p.125)

Logo, questionar a história que vem sendo contada nos livros didáticos é fundamental. Esse processo vem deixando uma lacuna na formação cidadã do educando, que resulta numa sociedade que questiona a legitimidade de um território indígena pertencer aos povos originários, por exemplo. Isso foi visto na tese jurídica do Marco Temporal⁴, em que os povos indígenas só podem reivindicar a posse de terras ocupadas na data da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, caso a comprovação não seja feita, esses poderão ser expulsos de suas terras. É importante ressaltar essa posse, já que o Brasil inteiro, ou melhor, o Continente Americano, é território indígena.

É evidente o avanço que a Constituição Cidadã trouxe para os indígenas brasileiros ao romper com o modelo de assimilação e reconhecer a organização social, costumes, línguas e, principalmente, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No entanto, a promulgação de uma lei não garante a sua eficácia, já que há um abismo entre o ordenamento jurídico e a realidade. E é assim que a minha inquietação com a ausência de protagonismo indígena começou no âmbito jurídico e se direcionou, nessa pesquisa, para o ensino de História nas escolas.

Ainda na minha primeira graduação, o tema do meu trabalho de conclusão do curso de Direito, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, foi “A Seguridade Jurídica Territorial das Comunidades Indígenas em Volta Grande do Xingu Frente aos Impactos da Usina Hidrelétrica de Belo Monte” (2018). Naquele momento, ficou evidente a insegurança jurídica dos povos indígenas no Brasil, e a tese central é que o Estado Brasileiro, ao priorizar interesses econômicos em detrimento dos direitos humanos, perpetua um "genocídio moderno" através de grandes obras de infraestrutura, já que a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte desrespeita tanto a Constituição Federal quanto a Convenção 169 da OIT, que exige a consulta prévia às comunidades afetadas. Além do mais, houve um impacto socioambiental gigantesco, já que a obra é apontada como destruidora não apenas da fauna e flora, mas de modos de vida e culturas inteiras que dependem do Rio Xingu, forçando o abandono de tradições ancestrais. Sendo assim, ao concluir que a atuação do Poder Judiciário beira mais a convivência que a defesa da segurança jurídica e territorial dos indígenas, uma inquietação maior surge, já que a denúncia não é efetiva sem mudança. E nesse momento o pensamento de Paulo Freire

⁴ O termo em questão se refere à tese jurídica, defendida a partir dos interesses do agronegócio, que objetiva estabelecer a Constituição Federal de 1988 como um marco não só jurídico, mas temporal, que limita o direito de demarcação de terras indígenas, as quais só seriam passíveis de reivindicação de posse caso estas estivessem ocupadas na data de promulgação da Constituinte, 5 de outubro de 1988.

merece destaque, já que, segundo o autor, “a educação não muda o mundo, muda as pessoas, e as pessoas mudam o mundo”, frase que sintetiza a concepção de Paulo Freire acerca duma pedagogia libertadora, inserida na obra “Pedagogia do Oprimido” (1968). E, é a partir dessa esperança de um mundo melhor que essa pesquisa se move, por crer na educação como a melhor maneira de se almejar dias melhores.

Uma educação plural, que reconheça a hierarquia imposta pelo eurocentrismo, mas que almeja uma equidade a partir da educação intercultural, se faz indispensável para que as amarras coloniais sejam rompidas, já que elas são responsáveis não só pela invisibilidade dos povos originários ao longo da história, mas por cada morte, pela desapropriação territorial, pelo apagamento cultural, dentre tantas outras violências, que são resultados dessa história única. Assim, é indispensável que, no ato de escrever história, façamos uso dos argumentos de Paul Ricoeur (2004), ao ressaltar que é de suma importância que o dever de memória esteja envolto de uma dimensão ética e moral e, pela dívida com os povos originários, é preciso escrever uma história destacando seu protagonismo, a partir da perspectiva dos indígenas do processo de invasão territorial, iniciado em 1500. Isso pode acontecer reparando-se no presente as injustiças do passado, evitando que esses não sejam repetidamente derrotados, como adverte Walter Benjamin (2012), já que não há luta pelo futuro se não há memória das vítimas do passado.

O apagamento indígena que ocorre nos livros didáticos deve ser questionado, já que não condiz com a realidade, diante da presença dessas populações em todos os períodos da historiografia brasileira, não se restringindo ao período colonial. É indispensável questionar com os alunos da educação básica a história que é contada, como e quando essas narrativas aparecem, e se aparecem, já que muitas vezes a temática indígena aparece do ponto de vista estatal, como política indigenista, e não como uma voz ativa, a partir da narrativa dos povos originários. E não há como reduzir a história de diversos povos à sua relação com o Estado, inclusive considerando a anterioridade dos povos indígenas à existência desse Estado.

O apagamento que ocorre nos livros, também ocorre em diversas famílias, como na minha, já que se sabe apenas que a minha bisavó foi “pega” e com o seu falecimento precoce e com o falecimento do meu avô ainda aos meus 12 anos, as informações a respeito das minhas origens foram se perdendo. No entanto, percebo essa necessidade de resgate ancestral ao longo da vida, para um pertencimento, para uma história própria, ou para minha filha, ou para a minha bisavó.

Essa virada de chave ocorreu ao participar de um projeto de extensão denominado “História, Cultura e mobilizações indígenas na sala de aula (PIAEX 2023)”, organizado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, no momento que a indígena Marina Miranda (da etnia PURI), docente na Universidade Federal do Espírito Santo e líder do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão na Formação de Professores Indígenas (Prolind/UFES), em sua fala durante o evento, questionou aos pesquisadores da mesa sobre o que motivava a pesquisa sobre a temática indígena, e ela em seguida complementou afirmando que normalmente é uma resposta genérica: “reparação histórica”. Porém, há muito a ser reparado no mundo, então tem de haver uma outra motivação, para além dessa. E, nesse momento, percebi que a pesquisa seria um tanto egoísta, já que seria para a reparação histórica da minha história, como um pedido de desculpas pela violência que a minha bisavó sofreu e se naturalizou no tempo. Posteriormente, quase que de modo instantâneo, percebo que essa narrativa não é exclusivamente da minha família; percebo que o “ser brasileiro” se insere nessa narrativa de violência, sem o protagonismo da mulher que foi colocada numa posição de selvageria animal. Essas vozes precisam ser ouvidas, já que o Brasil não existiria sem elas.

Ainda acerca da história contada em sala de aula, é importante questionar quem conta essa história e aqueles que não aparecem, mas que fizeram parte dessa construção nacional. Então, considerando essas inúmeras versões, isto é, os diferentes pontos de vista dos diversos personagens, evitamos cair nos perigos de uma história única, como alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019), já que a sua presença na formação é capaz de construir cenários irreversíveis, como o caso uma sociedade que banaliza a (r)existência indígena. Destaco que a história indígena não é apenas de resistência e violência; reduzir a isso seria novamente destacar o protagonismo do colonizador mais uma vez. É preciso, sim, contar essa parte da história, mas é isso que ela é: apenas uma parte da história, e precisamos conhecer todas.

Assim, se a História do Brasil for singular, homogênea, contada por opressores titulados como heróis, estereótipos continuarão sendo perpetuados e uma busca por raízes estrangeiras seguirá existindo, banalizando e inferiorizando a ancestralidade indígena, por exemplo, e mantendo assim as amarras coloniais que engessam o passado e o presente brasileiro.

O educando conhece um mundo novo em sala de aula; diante disso, o mediador para tal apresentação é o professor, capaz de reproduzir uma história cristalizada e

negativa, que poderá se perpetuar, ou uma história plural, que resultará no desenvolvimento de empatia e respeito com os povos originários. Como aponta Lev Semionovitch Vigotski (1994) em suas teses, é preciso aprender para se desenvolver. Mas, além do professor, responsável por orientar o estudante na compreensão dos conteúdos, o livro didático funciona como um norte para o que será abordado em sala de aula. Para os alunos, imersos em um mundo no qual o acesso à informação é facilitado pelo uso da internet, o que muitas vezes coloca em dúvida até mesmo a fala do professor, o livro didático e o seu conteúdo tendem a ser percebidos como os mais verossímeis. Acerca das funções do livro didático, Alain Choppin (2004) descreve-as da seguinte forma: *referencial* (ligada ao conhecimento escolar), *documental* (relacionada às fontes de informação), *instrumental* (voltada para o uso em atividades e exercícios) e *ideológica e cultural* (referente aos valores, representações e modelos veiculados).

A Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No entanto, não assegura como isso será abordado. A história indígena que aparece nos livros didáticos e em tantos outros espaços é vista como uma cultura exótica, passível de ser explorada como curiosidade curricular, e não como um pertencimento nacional. E se isso é ensinado aos educandos desde a base, dificulta imaginar um comportamento solidário com os povos originários no futuro, já que esse se constrói a partir de uma pluralidade epistemológica. Deste modo, para além de uma lacuna histórica, isso significa ir contra as finalidades da Educação Básica, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao apontar que a educação básica objetiva “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). Nesse sentido, não há como falar em cidadania e seu efetivo exercício quando o direito à existência de alguém vem sendo negado.

A presente dissertação se molda a partir de um viés educacional e crítico, utilizando os livros didáticos da Educação Básica como fonte primordial para a análise qualitativa e documental, com foco em livros do Ensino Fundamental II. O trabalho é conceitualmente ancorado na discussão sobre “o perigo da história única” (Adichie, 2019), que se manifesta na ausência de protagonismo indígena e afro-brasileiro nos materiais escolares. A análise inicia-se com o estudo da função e importância do livro didático na escola (Choppin, 2004), confrontando-o com o arcabouço normativo da Educação Básica: são

examinadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, especificamente, a Lei nº 11.645/2008, que preconiza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira. Nesta confrontação, ganha relevo o debate sobre o pertencimento ancestral e a banalização da cultura indígena, com ênfase nos apontamentos de Daniel Munduruku (2009) e Gersem Baniwa (2019), pensadores que, entre outros, criticam a forma como a história do Brasil é contada na escola.

A análise dessa narrativa histórica, incluindo suas falhas, é, ainda, confrontada com o debate político contemporâneo do Marco Temporal, cujos discursos opressores e violentos advindos, inclusive, do Congresso Nacional, reforçam as tensões e disputas ideológicas na esfera pública. Essa é uma pesquisa que se conduz com um zelo metodológico baseado nos pressupostos de Linda Tuhiwai Smith (2018), que inspira a descolonização das metodologias e exige a revisão dos olhares historiográficos para garantir uma análise ética e crítica das fontes documentais e dos livros didáticos.

Ao longo dos anos, a existência indígena tem sido marginalizada desde as primeiras invasões. Embora esse processo se modifique ao longo do tempo, mantém-se em sua essência a ideia do desaparecimento dessa população, seja como consequência do progresso, seja da mestiçagem. Acerca desse último processo, Luiza Volpato (1985) destaca como a miscigenação, ocorrida principalmente no contexto do bandeirantismo, marcado pelo contato constante com populações indígenas, muitas vezes tomado como objetivo central, deixou de ser vista apenas como um obstáculo e passou a ser compreendida como algo proveitoso, uma vez que se tratava de uma realidade concreta:

A historiografia do bandeirantismo se apropriou desse elemento (o mestiço), apresentando-o com cores novas: não mais como o resultado de ligações ilegítimas, não mais como o fruto da deterioração dos costumes, como era apresentado na denúncia dos padres e bispos no período colonial, mas como um homem novo, nem europeu nem índio e sim uma mistura de ambos (o mameluco). Este é pinçado da categoria da escória da sociedade, onde jazia até então, e alcançado à condição de herói.

(...)

Além disso, resolvia um impasse que havia atormentado a intelectualidade brasileira do século XIX, que era: como tornar desenvolvido um país povoado por mestiços e que havia sido colonizado por degredados? A miscigenação era transformada de entrave em vantagem (Volpato, p. 17-19).

Diante disso, o projeto de branqueamento populacional passa a ser concebido como uma política de progresso. Embora os governos mudem, a ideia do indígena como entrave ao desenvolvimento econômico permanece, refletindo-se nas políticas públicas. O Estado, assim, passa a atuar de forma contrária ao reconhecimento dessas populações, o que perpassa diferentes campos, desde os livros didáticos até a desídia diante dos conflitos agrários.

A transição entre os séculos trouxe mudanças significativas, como a reformulação da perspectiva política do indigenismo de Estado e a presença, inclusive física, de indígenas em espaços de poder, mudanças essas que é indispensável reconhecer e ressaltar. No entanto, ainda não foram capazes de mudar os rumos do persistente preconceito. E esse é um dos motivos que torna esse trabalho ainda mais necessário, já que não basta reconhecer um problema, é preciso denunciá-lo e encontrar soluções para tal.

Assim, ainda acerca das mudanças temporárias e o preconceito que segue permanente no tempo, torna-se evidente o interesse público que se mistura com o privado, como ressalta Sérgio Buarque de Holanda (1936): o homem cordial é extremamente violento, e isso se destaca em conflitos agrários, onde a violência é direta. Isso também é visível no âmbito do Judiciário, por meio da existência de teses que deslegitimam os direitos dos povos originários. Até 1988, as legislações indigenistas brasileiras foram marcadas por uma visão assimilacionista, que distinguia indígenas “integrados” e “não integrados”⁵, além de se basearem em um regime de tutela semelhante à tutela de incapazes do direito civil comum. Tal perspectiva evidencia a busca constante por transformar o indígena em uma figura histórica, despersonificando-o e atribuindo sua existência apenas ao passado, como se estivesse destinado a desaparecer por completo.

Isto posto, ~~o~~ esse trabalho objetiva enfrentar a problemática existente entre o contínuo projeto colonizador e a resistência das comunidades indígenas, com enfoque na formação de não indígenas e sua lacuna educacional. Logo, o “antídoto” para combater essa narrativa que está posta é seguir uma pluralidade de narrativas, com um viés

⁵ A expressão “não-integrados” pode ser encontrada no inciso II, art. 2º, da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Afirmando que “Cumprir à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos: II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional”.

contracolonial⁶, como propõe Nêgo Bispo (2015), em que a partilha, a oralidade e a circularidade se destacam, como fonte histórica e como fortalecimento do pertencer individual.

O professor exerce um papel fundamental no processo educacional, mas, isoladamente, não é suficiente para transformar a realidade. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo, no sentido mais amplo da palavra. Ainda que esse esforço se concentre no ambiente escolar, especialmente por meio do uso dos livros didáticos, é importante ressaltar que a escola extrapola, cada vez mais, os limites físicos da sala de aula.

Considerando esse contexto, o ponto de partida e o objetivo a ser alcançado se articulam em uma circularidade que evidencia, cotidianamente, o caráter imprescindível de um ensino pautado na educação intercultural, atento à chamada “Nova História Indígena”, protagonizada pelos povos originários há décadas. Destaca-se, ainda, que não se trata apenas de falar sobre esses povos, mas de potencializar as narrativas indígenas, garantindo que falem por si, construindo e compartilhando suas próprias histórias e protagonismos.

Essa perspectiva é plural e orientada para a construção de uma memória justa em sala de aula, que contemple passado e presente, de modo que, no futuro, a garantia jurídica dos territórios, das culturas e da própria vida dos povos indígenas não seja continuamente questionada e violada.

A investigação que compõe esta dissertação está estruturada em três momentos complementares. Na primeira sessão, “A Função da Formação Histórica”, aprofunda a análise documental e curricular, dissecando a cultura escolar e rastreando o uso do livro didático como instrumento político ao longo de diferentes marcos legais, desde a Constituição de 1988, a BNCC de 2017 e até o período atual, especificando inclusive como o indígena normalmente é representado e construído no imaginário social, do exótico ao ancestral, que torna evidente e urgente apontar a lacuna educacional da presença indígena.

⁶Colonização, Quilombos: modos e significações (Brasília: INCTI/UnB, 2015). Esta obra é fundamental para entender a base do pensamento de Nêgo Bispo (Antônio Bispo dos Santos), onde ele discute as resistências e as formas de organização social quilombola, que se contrapõe ao modo de vida capitalista da sociedade ocidental. O autor desenvolveu o conceito de “contracolonização” a partir da sua crítica ao colonial que persiste. Lamentavelmente há uma persistência das amarras coloniais, e enquanto a história não incluir as diversas narrativas que aqui existem, incluir e reconhecê-las, a tendência é a manutenção de uma narrativa única e colonizadora.

A presente análise tem como fonte o livro didático, e fundamenta-se em um *corpus* constituído por treze coleções de livros didáticos da disciplina de História, com foco no início da Idade Moderna, com o marco das Grandes Navegações, já que é nesse momento que as narrativas da “descoberta do novo mundo” se consolidam. Diante desse marco, os livros selecionados são majoritariamente do 7º ano do Ensino Fundamental II, visto que é quando os indígenas brasileiros aparecem na história, e como aparecem é a discussão principal. Há livros de outras etapas apenas para evidenciar a conclusão já exposta, que foi predominante na escolha dos livros do sétimo ano. Todos os livros utilizados como fonte são posteriores à promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas.

A pesquisa, metodologicamente, adota a Análise de Conteúdo e um Estudo Comparativo, seja das coleções, ou das mudanças que o conteúdo passou a partir das conquistas jurídicas alcançadas, desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a luta indígena e assim legitima a sua cidadania, isto é, sua existência plural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96), que reconhece a identidade e autonomia nas práticas educacionais dos povos indígenas, e a Lei nº 11.645/2008. O olhar analítico concentra-se especificamente em como a história brasileira é contada, quem conta, e principalmente apontando onde estão os povos originários.

O livro didático foi uma escolha para ser analisado como fonte pelo seu uso, em escolas públicas ou privadas, com um conteúdo que sofre modificações ao longo do tempo, como uma nomenclatura, já que não se fala mais “dia do índio”, mas “dia dos povos indígenas”, comemorado em 19 de abril, com uma mudança que ocorreu em 2022, através da Lei 14.402. Esse é um exemplo de tantas outras mudanças que ocorrem no tempo que podem ser vistas, ou não, nos livros didáticos. É no *chão da sala de aula* que se percebe como o livro didático pode assumir um papel protagonista, como ocorre, por exemplo, em escolas da rede privada. Em minhas experiências, é notório que há uma forte cobrança para que todas as atividades do livro sejam realizadas, trabalhando-se página por página, uma vez que o material tem alto custo e seu uso é frequentemente exigido pelas famílias. Lamentavelmente, estabelece-se, assim, uma relação na qual o educador é visto como fornecedor de um produto, enquanto o aluno e sua família assumem a posição de consumidores que precisam estar permanentemente satisfeitos.

Em seguida, na segunda seção, “Temporalidade: mais que cronologia, diglossia”, estabelece-se um arcabouço conceitual ao contrastar o tempo indígena com o tempo ocidentalizado, ancorado em uma perspectiva cristã e orientado por uma noção de progresso. Desenvolve-se, ainda, uma discussão fundamental acerca da predominância de uma História Única no Brasil, de viés eurocêntrico, sobretudo português, cuja consequência é a ausência do protagonismo indígena nos materiais didáticos. Essa discussão teórica culmina na análise da Seguridade Jurídica Territorial dos povos originários *versus* a lógica do “Progresso” defendida pelo Marco Temporal, expondo a tensão que fundamenta a pesquisa.

Por fim, é conhecendo os alunos e a necessidade de uma formação que fuja das narrativas rasas e estereotipadas que, na terceira sessão, a necessidade de uma “Formação Educacional Plural” é o destaque. Já que uma denúncia foi feita, é indispensável propor caminhos para a superação dessa lacuna. Apresenta-se, então, a importância do Ensino de História Intercultural, fundamentado nos pressupostos da chamada “Nova História Indígena” e na defesa da construção de uma História plural e ancestral, capaz de promover, na Educação Básica, o pertencimento originário dos educandos. Tal perspectiva contrapõe-se à tendência de buscar referências identitárias “do outro lado do oceano”, em detrimento das raízes que já existem neste território, frequentemente arrancadas ou ignoradas, em vez de cultivadas como as flores que estão à vista, mas que, em razão dos usos políticos do passado, continuam a ser invisibilizadas e menosprezadas.

Assim, é importante destacar o objetivo desta pesquisa, que é o de destacar a visibilidade e apresentar vozes historicamente silenciadas, já que não cabe a ninguém “dar” voz para quem sempre teve, o problema é que por muito tempo houve uma enorme dificuldade do não indígena em ouvir. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que evidencia não apenas a necessidade da pluralidade de narrativas, especialmente em uma sociedade marcada pela mestiçagem, mas também a dimensão individual desse percurso, uma vez que o conhecimento não apenas liberta, como também promove pertencimento e acolhimento.

E, a partir disso, de modo mais específico, há como objetivo verificar os critérios utilizados para definir qual história dos livros didáticos será contada para os alunos da educação básica, demonstrar os impactos dessa formação “rasa” para a construção de estereótipos e a manutenção de preconceitos para com os indígenas, avaliar as consequências e interesse das Políticas Públicas Educacionais em não problematizar a

temática indígena na educação básica, ofuscando seu protagonismo, apontar a importância em desconstruir uma imagem pejorativa criada intencionalmente dos povos originários e demonstrar como a Nova História indígena se insere na sala de aula de indígenas e não indígenas.

De tal modo que, com essa análise, a solução para o problema da uma lacuna educacional resultante do contínuo projeto colonizador, parece palpável e possível de ser solucionado. E assim, ao longo do trabalho, há uma ênfase na resistência das comunidades indígenas, porque é a partir desse protagonismo, que podemos falar sobre interculturalidade, que surge como necessidade indispensável na formação educacional e humana de não indígenas.

Nesse sentido, o livro didático tem historicamente evidenciado uma lacuna heterogênea; contudo, quando o silêncio é rompido, vozes ancestrais ecoam, revelando que o protagonismo branco e colonizador deixa de ser necessário e passa a constituir um entrave à construção identitária do “ser brasileiro”. Entendo, portanto, que o objeto de estudo aqui proposto não é exterior a mim, mas integra uma construção dialógica entre o “eu”, o “outro” e o “nós”.

1. A FUNÇÃO DA FORMAÇÃO HISTÓRICA

A educação é essencial na formação do indivíduo, de uma sociedade, e o mundo se constrói e muda através dela. Sendo assim, não há como mudar a realidade dos povos originários no Brasil sem transformar as pessoas que compõem a sociedade brasileira. Se a seleção daquilo que será narrado acerca da história perpassa uma estrutura de poder, para reescrever a história é preciso atribuir poder aos indígenas, para que tenham voz e sejam ouvidos. Como pontua Moacir Gadotti (2007) ao analisar os legados de Paulo Freire,

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população. Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das condições de aprendizagem. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos (p. 12).

Ainda acerca dos ensinamentos de Paulo Freire, sua proposta de uma educação libertadora é fundamental para romper as amarras coloniais que compõem as mais diversas áreas no Brasil. Assim, se a transformação começa dentro da sala de aula, demonstrando que o educando é capaz de intervir na realidade em que vive, apresentando a história não só como algo alheio, mas como intrínseco de cada um, já que todos são sujeitos históricos, é mais fácil compreender a si mesmo no mundo e compreender o outro como sujeito também. Assim, como Albuquerque (2023) aponta ao discutir a humanização da história, é possível pensar no indígena para além de uma estatística, mas como sujeito, capaz de contar suas histórias.

A importância da educação ultrapassa o conteúdo apresentado em um livro didático, estando também na necessidade de questionar como esse conteúdo é abordado pelos professores, como bem destacou Paulo Freire (1987, p. 60): “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. É problemático que os brasileiros se identifiquem mais com portugueses colonizadores que com os indígenas, os nativos do seu próprio país. Quando em sala de aula, ou em quaisquer outros espaços, se fala em ancestralidade, a busca por uma origem europeia é motivo de orgulho, praticamente um

título, e a ancestralidade indígena é tida pelo oposto. Negar a ancestralidade indígena é um modo de negar o pertencimento a um povo que sofreu um genocídio no passado, e afirmar o pertencimento a um povo que cometeu essa barbárie.

Na história narrada pelos livros didáticos, na maioria das vezes, os heróis são apresentados como “desbravadores”, como se evidencia nesta pesquisa, na qual os bandeirantes figuram como salvadores. Trata-se de uma construção que dialoga com o que aponta Adichie (2018), ao exemplificar a figura do “salvador” associada, em geral, a um homem branco de olhos azuis, uma narrativa que se mantém predominante na história brasileira.

Apenas em 2008 tornou-se obrigatório abordar a temática indígena na sala de aula no Brasil, com a Lei n. 11.645, de 10 março de 2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porém, essa normativa estabelece apenas a inclusão no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática, sem apontar como esse conteúdo seria inserido. Desse modo, perpetua-se uma história única, de caráter colonial, que posiciona os povos indígenas como meros coadjuvantes ao longo do tempo, quando aparecem na narrativa, geralmente restritos ao período do Brasil Colônia.

Para tornar mais didática a compreensão dos diferentes pontos de vista na narrativa histórica, lembra-se o que exemplifica Adichie (2018): se começarmos a história com a flecha dos “índios”, teremos uma história, mas se começarmos pelas armas do colonizador, há uma história completamente diferente. Há uma história de um único povo como destaque nacional, e esse esvaziamento histórico não invisibiliza apenas o passado, a partir desse esquecimento como memória impedida, mas também como uma memória manipulada, como aponta Paul Ricoeur (2004). Logo, essa lacuna educacional acerca do protagonismo indígena que há na formação dos não indígenas é preenchida por uma memória manipulada, em que o interesse do “progresso” segue colocando o indígena como um entrave territorial e, principalmente, econômico. Esse processo evidencia que essa estratégia é um meio de deslegitimar a luta de um povo, como a demarcação de terra indígena, um direito inquestionável, mas que numa disputa de poderes se torna um território “disponível”.

Essa discussão acerca dos territórios originários estarem em pauta como entraves ao desenvolvimento chega também na sala de aula, a exemplo da charge abaixo extraída do livro “Vontade de Saber”, 8º ano, editora FTD, de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, em que coloca em debate a opinião dos alunos acerca dos direitos

indígenas sobre as terras onde viviam. No entanto, o livro didático em questão revela-se contraditório, uma vez que, das 304 páginas que o compõem, apenas em uma delas o indígena é apresentado, e ainda assim sem contemplar a pluralidade dos povos que existiam antes do contato com o colonizador e que seguem existindo na contemporaneidade.

Figura 1: Charge Extraída do Livro Didático

capítulo 1

a) O mundo atual tem alguma relação com os acontecimentos passados? Explique.
b) O que o texto afirma sobre o conceito de cidadania?
c) Qual é a diferença entre a escravidão na Antiguidade e a escravidão do século XVII?
d) Você se considera um cidadão de seu tempo? Por quê?

7. A charge a seguir foi produzida pelo cartunista brasileiro Angeli em 2005, época em que houve uma grande polêmica relacionada à demarcação de terras indígenas no Brasil. Nessa polêmica havia dois grupos principais defendendo posições opostas. Um grupo afirmava que os indígenas, que eram os primeiros habitantes do Brasil, tinham direitos sobre as terras onde viviam, e que precisavam de grandes reservas para conseguir manter seu modo de vida tradicional. Outro grupo argumentava que as reservas indígenas atrasariam o desenvolvimento do país, pois elas prejudicariam os grandes fazendeiros, dificultando a expansão de seus latifúndios, além de ferir os interesses econômicos dos madeireiros e das empresas mineradoras. Observe a charge.

ANTES



DEPOIS



Angeli. Folha de S.Paulo, São Paulo, 24 fev. 2005. Opinião, p. A2.

a) Descreva as duas cenas. Qual é o personagem representado? Quais são as semelhanças e as diferenças entre os dois momentos representados na charge?
b) Em sua opinião, o autor defende qual posição na discussão dos direitos indígenas sobre as terras onde eles viviam? Justifique sua resposta.

31

Fonte: Livro “Vontade de Saber”, 8º ano, editora FTD, de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, 2015, p. 31.

Sob uma perspectiva histórica, se o Estado adota uma imagem na qual o indígena passa a ser reconhecido e incluído como cidadão apenas a partir da Constituição Federal

de 1988, e ainda assim permanece sem voz efetiva nos espaços de poder, as violações contra esses povos tendem a se perpetuar. Se nos livros didáticos é ensinado que o indígena não esteve em outros momentos da história, é como se ele literalmente tivesse desaparecido, já que o livro, principalmente para as crianças, é visto como um instrumento que reflete a realidade.

Sendo assim, é preciso adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da cultura indígena, com a construção de um olhar de pertencimento. Não falar sobre os povos indígenas é o mesmo que ser conivente com essa barbárie que teve data para começar, mas que perdura há mais de meio milênio.

Logo, tão importante quanto saber um conteúdo factual de informação sobre o passado, é que os estudantes tomem decisões práticas a partir do sentido que foi atribuído. Assim, para ensinar História de modo significativo, como aponta Isabel Barca (2004), é fundamental compreender o aluno, sujeito a quem a mensagem se destina. Afinal, sem conhecer o seu público, não há como produzir sentido nem promover o engajamento com a proposta que se pretende transmitir: a de humanizar a História, não silenciar as vozes dos povos originários e assumir um compromisso ético com o dever de memória, especialmente com a memória dos vencidos.

1.1 Cultura Escolar

A cultura escolar pode ser entendida como o conjunto de saberes, práticas, normas, valores, tradições, rotinas, símbolos e relações que se constituem e se reproduzem no espaço da escola. Ela é construída historicamente e socialmente, moldando o modo como a escola funciona, como os sujeitos se relacionam entre si e com o conhecimento, e como se configuram as experiências educativas no cotidiano da instituição. Segundo Dominique Julia (2001), um dos autores mais referenciados neste campo, a cultura escolar é o “conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, e que organizam de maneira específica as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, os espaços, os tempos e os objetos” (p. 10). Ou seja, trata-se de uma cultura própria da escola, que não se limita a reproduzir a cultura social mais ampla, mas também a recria e transforma em suas práticas específicas.

A cultura escolar se expressa em diversas dimensões: no currículo (explícito e oculto), nos rituais escolares, nas regras de convivência, nos métodos de ensino, nas

relações de poder entre professores, estudantes e gestores, bem como nos símbolos e discursos que circulam nesse ambiente. Ela é, portanto, uma mediação entre o contexto social mais amplo e o universo escolar, sendo atravessada por disputas, contradições e resistências.

A cultura escolar, embora devesse refletir a diversidade da sociedade, foi moldada historicamente por uma elite intelectual e aristocrática que construiu uma narrativa homogênea, voltada à manutenção de seus próprios interesses. Compreender essa origem é fundamental para propor uma leitura crítica e estratégias de transformação capazes de romper com o universal e abrir espaço para o plural. Se nenhuma história é realmente imparcial, que ao menos ela seja múltipla, construída a partir de diferentes vozes, etnias, culturas e saberes. Do contrário, a escola continuará reproduzindo o mesmo discurso hegemônico, como adverte Paulo Freire:

Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora. Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? Esta é, sem dúvida, uma indagação da mais alta importância, cuja a resposta nos parece encontrar-se mais ou menos clara no último capítulo deste ensaio (1987, p. 26).

Portanto, se o oprimido precisa de autonomia para emancipar-se, rompendo com a narrativa do opressor, que por si só não irá transformar o mundo que é benéfico a sua própria narrativa, é preciso então compreender a cultura escolar, analisar como os processos educativos se organizam, como produzem subjetividades e como (re)produzem ou contestam desigualdades sociais, culturais e históricas no interior da escola. Até porque a educação não pode ser ferramenta de opressão, mas de emancipação do oprimido.

A cultura escolar brasileira, historicamente, falhou em promover a valorização da diversidade dos povos ancestrais. Em vez disso, ela banalizou a complexidade étnica ao reduzi-la a uma única e homogênea nomenclatura: o “índio”. Assim, “como um bom aparelho ideológico, a escola serviu para diminuir sua rica visão de mundo tanto material quanto espiritualmente” (Munduruku, 2017, s.p.). Superar o termo genérico e impreciso “índios” é o passo inicial para se começar a reconhecer a profunda pluralidade étnica e

cultural de centenas de povos que constituem a história e a identidade do território brasileiro.

1.1.2 Currículo Escolar: livro didático como instrumento político

O currículo escolar é uma construção histórica e política, resultado de escolhas sobre quais conhecimentos são considerados válidos e dignos de serem ensinados. Essas escolhas não são neutras: refletem relações de poder, interesses culturais e ideológicos, e têm impacto direto na forma como os sujeitos e os saberes são representados no espaço escolar. No caso da história indígena, o currículo brasileiro por muito tempo apagou ou distorceu a presença dos povos originários, relegando-os ao passado ou à figura do "índio genérico", descolado de sua diversidade e vivacidade contemporânea.

Com a promulgação da Lei n. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas, houve um avanço importante no sentido de reescrever o currículo, incluindo vozes historicamente silenciadas. No entanto, incluir a história indígena no currículo vai além de inserir novos conteúdos: exige rever concepções pedagógicas, reconhecer epistemologias indígenas e questionar a lógica eurocêntrica que sempre dominou os materiais didáticos e a formação docente.

Como destaca José Ribamar Bessa Freire (2003), ensinar a história indígena exige romper com a ideia de que o indígena é uma figura exclusiva do passado, reconhecendo-o como sujeito histórico presente, detentor de memória, território, língua e cultura. Essa nova abordagem implica ouvir os povos indígenas, incorporar suas narrativas, e valorizar sua vasta pluralidade. Nesse sentido, a crítica do líder Jorge Terena (citado por Bessa Freire) ressalta que um dos equívocos mais graves do colonialismo é exatamente o de dissociar o indígena do presente. Ao taxar as culturas indígenas de "primitivas", o pensamento ocidental as considera um obstáculo à modernidade e ao progresso. Terena (apud Freire, 2002) detalha esse processo:

O quarto equívoco consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil. Num texto de 1997 sobre a biodiversidade vista do ponto de vista de um índio, Jorge Terena escreveu que uma das consequências mais graves do colonialismo foi justamente taxar de "primitivas" as culturas indígenas, considerando-as como obstáculo à

modernidade e ao progresso. Vou ler para vocês que ele escreveu:“(Eles) vêm a tradição viva como primitiva, porque não segue o paradigma ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequados para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado. Tudo aquilo que não é do âmbito do Ocidente é considerado do passado, desenvolvendo uma noção equivocada em relação aos povos tradicionais, sobre o seu espaço na história”. Os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas (p. 16).

O apagamento do protagonismo indígena nos livros didáticos não acontece por acaso: é fruto dos usos políticos do passado. E quando uma população é apagada da história, isso tende a desaparecer, visto que, desde Heródoto, a história é uma tentativa de evitar o esquecimento. A partir disso é preciso também avaliar o que é lembrado e o que é esquecido, numa seleção intencional, já que se constrói uma história única, que começa com os colonizadores, colocando os indígenas em segundo plano. Então, ao banalizar o protagonismo desses povos ao longo da história, a sociedade passa a banalizar a (r)existência indígena. Dificulta-se o desenvolvimento da empatia com algo que não se conhece.

Portanto, fazer um currículo que inclua verdadeiramente a história indígena é um ato político e pedagógico de reparação histórica, de valorização da diversidade cultural e de construção de uma educação mais justa, crítica e plural.

1.1.3. A Presença indígena na educação pós constituinte

A Constituição Federal de 1988 apresenta um reconhecimento legal dos direitos indígenas, mas com muitas contradições práticas. A sua promulgação representou um divisor de águas na relação do Estado brasileiro com os povos indígenas. Pela primeira vez na história constitucional do país, os indígenas deixaram de ser vistos como sujeitos fadados ao desaparecimento, por evolução ou por integração à sociedade não-indígena, e passaram a ser reconhecidos como povos com direitos originários, ou seja, anteriores à própria formação do Estado. Esse reconhecimento marca uma ruptura simbólica e jurídica com o projeto colonial assimilacionista que historicamente sustentou políticas de apagamento cultural.

Essa mudança de perspectiva é fundamental porque rompe com a lógica colonial, que enfatizava a superioridade ocidental e inferiorizava os nativos. Assegurar a posse

permanente das terras e o usufruto exclusivo das riquezas naturais nelas existentes é uma atitude que fortalece a autonomia dos povos indígenas e reconhece sua relação única com o território, não apenas como espaço físico, mas como parte essencial de sua identidade, espiritualidade e memória.

O ato simbólico de Ailton Krenak⁷, ao se pintar com tinta de jenipapo, sempre merecerá destaque no que diz respeito às conquistas advindas da Constituição Cidadã. No entanto, direitos reconhecidos não garantem inviolabilidade e, assim, a vulnerabilidade das comunidades tradicionais ainda é uma constância, seja pela morosidade na demarcação de terras, pelos conflitos agrários, pelas invasões de garimpeiros ou pela construção de hidroelétricas sem cumprir todas as condicionantes, como foi o caso de Belo Monte. Desse modo, o que em 1988 parecia um mundo melhor só se tornou um norte a ser alcançado.

O reconhecimento da existência dos povos tradicionais é um começo do processo de inserção do indígena na história do Brasil, mas que está longe de ser efetivo, já que diversas barreiras persistem desde a sala de aula da educação básica à educação superior, bem como no âmbito formativo extraclasse. Se nem o currículo escolar consegue efetivar uma educação pluriétnica, esperar isso da sociedade torna-se aparentemente impraticável.

Após a Constituição Federal de 1988, especialmente no período entre o ano da promulgação e 1998, um debate acerca de novos parâmetros curriculares nacionais ganha destaque. Em uma sociedade que estava passando por um processo de redemocratização, muitos estavam querendo romper com o silêncio desencadeado pela ditadura militar que durou vinte e um anos; para outros, porém, já perdurava há quase quinhentos anos. Assim, em 1998 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, considerando o contexto educacional da época, objetivavam garantir referenciais norteadores para o ensino em todo o país, ao mesmo tempo em que reconheciam a necessidade de respeitar a diversidade cultural, regional e social brasileira.

⁷ O ato performático ocorreu em 4 de setembro de 1987, na Assembleia Nacional Constituinte. Ailton Krenak, líder da União das Nações Indígenas (UNI), discursava sob forte pressão contra a proposta de emenda constitucional que desfigurava os direitos indígenas, especialmente em relação às terras. Durante o discurso, Krenak pintou o rosto com jenipapo (uma tinta preta tradicionalmente usada em rituais, caça ou em momentos de luto) para simbolizar o luto e a resistência dos povos originários frente à ameaça de ter seus direitos aniquilados. O desmaio de Krenak logo após o ato causou grande comoção e repercussão, tornando-se um divisor de águas que forçou a atenção dos constituintes e contribuiu decisivamente para a inclusão do Capítulo VIII, “Dos Índios”, na Constituição de 1988, que estabelece seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Os PCNs eram documentos orientadores e propositivos, os quais o Ministério da Educação, entre os anos de 1997 e 1998 e com base nas diretrizes da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), formulou para corroborar com o planejamento pedagógico dos docentes. Conforme apontam os documentos (BRASIL, 1998 – PCNs; 2017 – BNCC):

Objetivos/competências gerais de todas as áreas do conhecimento por nível (Ensino Fundamental) PCN (1998): posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Objetivos/competências gerais de todas as áreas do conhecimento por nível (Ensino Fundamental) BNCC (2017): participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou a mediar eticamente conflitos e interesses.

Nesse sentido, os PCNs foram um marco na educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e culturais legítimos, e não mais meras figuras históricas. No entanto, tratavam-se de ideais propositivos que dependiam de políticas públicas para se efetivar, através da escuta das comunidades indígenas e da presença de suas vozes nos espaços de produção curricular. Pretendia-se, assim, romper com o currículo eurocêntrico e com uma história singular, resultante de uma formação docente homogênea, no entanto é contraditório quando visualizamos que a temática foi incluída como tema transversal.

Ainda acerca de como os PCNs (1997) incluíram a temática indígena, observa-se que tal abordagem ocorreu sobretudo no tratamento da história local, com o objetivo de analisar a pluralidade de povos que já habitavam, e que seguem existindo, em determinadas regiões, conforme se evidencia no trecho a seguir:

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as

relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico: o território que habitam e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e as idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza (os animais e a flora), a língua falada, as vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene, a medicina, as técnicas de produção de artefatos, as técnicas de coleta ou de produção de alimentos, a delimitação do território geográfico e de domínio da comunidade, os espaços que são públicos e os espaços considerados privados, as transformações sofridas pela cultura no contato com outros povos, as relações de amizade, trocas ou identidade com outras comunidades indígenas (PCN, História e Geografia, 1997, p.41-42)

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabelece a educação como uma condição de direito social e de veículo para o pluralismo, o Ministério da Educação (MEC) publicou, entre 1997 e 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles objetivavam se tornar um guia curricular, do essencial aos novos valores democráticos no âmbito pedagógico, que rompe com a educação bancária e mecânica, diante de um cenário de redemocratização e de um olhar humanizado para o indivíduo que antes era visto como uma peça industrial substituível. Mas, além do ideal, é importante destacar o real, como o contexto em que essa foi elaborada, visto que os PCNs foram produzidos por um governo neoliberal, influenciado pelas concepções educacionais espanholas que misturaram as ideias de habilidades, competências e cidadania generalista, como observamos na análise de Marcus Quintanilha da Silva e Danieli D’Aguiar Cruzetta (2022):

O movimento de reconfiguração do papel do Estado não ocorreu só no Brasil. Na década de 1980, os países da América Latina incorporaram um receituário neoliberal proposto por organismos internacionais ligados ao mercado em que, ao mesmo tempo que construíam um discurso de necessidade de enfrentamento de crises fiscais e sociais, delineavam reformas que visavam adequar a educação pública à lógica capitalista contemporânea (Duarte, 2010). Com isso, os determinantes internos (aspectos históricos e culturais de cada país) e externos (articulação às políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países latino-americanos que buscavam imprimir certa uniformidade à política educacional da região) delinearam as reformas educativas em cada Estado (p.10).

Não apenas os PCNs, mas também a própria BNCC foram produzidos em contextos históricos marcados por transformações estruturais do capitalismo. Os primeiros foram elaborados em um cenário pós-colapso da União Soviética, no qual se consolidava a ascensão do capitalismo sob novos parâmetros, especialmente o neoliberalismo.⁸ Esse mesmo horizonte ideológico esteve presente no momento em que a BNCC foi instituída, uma vez que sua consolidação ocorreu durante o governo de Michel Temer⁹, período marcado por reformas e retrocessos significativos, sobretudo no que se refere à educação e aos direitos dos trabalhadores. Desse modo, observa-se que, para além do discurso de formação cidadã orientado por diretrizes normativas, o “norte” que se impõe na prática é outro: o da lógica do capital, como se evidencia na análise apresentada a seguir:

Nesse viés, pode-se inferir tais aspectos às noções de individualismo defendidas pela ideologia neoliberal. Lazzarato (2011) compreende que o Estado norteador por essa ideologia busca conduzir a política e as relações sociais e de trabalho para a constituição do “sujeito empresa”, de tal modo que a lógica de mercado seja incorporada ao individualismo do cidadão, em que, estando imerso a um capitalismo concorrencial com as pessoas, esteja em franca competição e entregue à sorte de seu próprio mérito na resolução de problemas e na melhoria da sua qualidade de vida, perspectiva que não parece contribuir com a diminuição das iniquidades educacionais/sociais historicamente construídas no Brasil. Na perspectiva da BNCC, não se trata da educação integral que visa à construção de um sujeito humanizado, mas a adaptação deste à divisão social do trabalho. Assim, a inferência inicial é de que, mesmo que o texto da política indique que é uma ação pública para todos, ela é potencialmente excludente por considerar que o sucesso escolar depende somente da ação individual.

A proposta pedagógica da Base oferece o acesso ao básico, necessário para a formação de mão de obra nos países em desenvolvimento, em

⁸ Neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que defende a mínima intervenção do Estado na economia, priorizando o livre mercado, a livre concorrência, a privatização de estatais e a desregulamentação, buscando reduzir gastos públicos e combater a inflação, ganhando força globalmente a partir dos anos 70 com líderes como Thatcher e Reagan, e sendo implementado no Brasil nos anos 90 com Collor e FHC. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/10/29/o-que-e-neoliberalismo-e-quais-as-disputas-em-torno-do-termo>> Acesso em: 14 jan. 2026.

⁹ O governo Michel Temer (2016-2018) se inicia com uma trama para que se efetivasse, como nota-se no trecho a seguir, “parte dos caminhos que levaram Temer de vice à presidência da República foram expostos em maio de 2016, em áudio gravado de uma conversa entre o ex-senador Romero Jucá (MDB) e o ex-presidente da Transpetro, Sérgio Machado. No áudio, eles falam que a “saída mais fácil” para “estancar a sangria” no país seria colocar Michel Temer na presidência, em um “grande acordo nacional”, “com Supremo, com tudo”. Naquele mesmo ano, a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) foi impeachmada e seu vice-presidente, Temer, alçado ao poder”. Um governo marcado pela implementação de uma agenda econômica liberal e conservadora, com foco em reformas estruturais após o impeachment de Dilma Rousseff, destacando-se a Reforma Trabalhista, a PEC do Teto de Gastos (congelamento de despesas públicas por 20 anos) e em conjunto com o MEC homologaram a BNCC, definindo os conhecimentos essenciais para a educação básica, guiando os currículos estaduais e escolares. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/12/28/apos-dois-anos-do-golpe-temer-deixa-um-brasil-destrocado/>> Acesso em: 14 jan. 2026.

contraposição a uma perspectiva de desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Na avaliação de Filipe, Silva e Costa (2021), o discurso de formação autônoma e autodidata, o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escolha de itinerários formativos, entre outros pressupostos, incorpora um argumento demagógico de incentivo à educação a distância e outras modalidades que sirvam apenas como requisito à empregabilidade (Silva, Cruzetta, 2022, p.10).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram uma tentativa importante de tornar a escola pública mais democrática e inclusiva, ao reconhecer a diversidade do Brasil como elemento central do currículo. No entanto, o que se viu foi uma distância entre o que estava no papel e o que se praticava nas salas de aula. Faltou escuta às realidades locais, formação contínua e envolvimento genuíno dos educadores no processo. Ainda assim, os PCNs plantaram uma semente importante: a de que o currículo deve dialogar com a vida e com as diferentes vozes que compõem o nosso país. E esse seria um dos principais legados, que possibilitou inclusive uma lei que torna obrigatório abordar a temática indígena na Educação Básica.

Especificamente em relação aos povos originários, os PCNs atuaram de forma decisiva ao introduzir o tema Pluralidade Cultural como um eixo transversal. Este tema exigiu das escolas o reconhecimento da sociedade brasileira como um mosaico étnico, buscando ativamente superar a visão homogênea e etnocêntrica do “índio” como figura do passado. Mas, destaque, essa foi uma inserção transversal, não destinada à centralidade do currículo, como foco do ensino de história.

A Lei n. 11.645 foi sancionada no dia 10 de março de 2008, sendo capaz de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/1996) e ampliar o exposto na Lei n. 10.639/2003, segundo a qual a obrigatoriedade era restrita ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e passou a incluir os povos indígenas, com seus saberes, culturas e histórias reconhecidos como parte fundamental da formação educacional. Logo, essa lei trouxe novos horizontes, como pontua Edson Kayapó:

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias (2014, p. 40).

Edson Kayapó aponta a importância da legislação como instrumento fundamental para a inclusão da pluralidade originária na construção da sociedade brasileira. No entanto, Mauro Cezar Coelho e Helenice Rocha (2018) destacam que, nas últimas décadas, as abordagens presentes nos livros didáticos têm mantido problemas recorrentes, como a representação dos povos indígenas de forma estereotipada, frequentemente restritos à condição de vítimas do processo de colonização e destituídos de qualquer agência histórica. Embora a violência colonial seja um elemento incontornável dessa trajetória, tal narrativa não se limita a essa dimensão. Nesse sentido, os autores chamam atenção para a generalização de uma história reduzida a uma única narrativa que, “além de ignorar a literatura didática que problematiza a agência indígena, produz efeitos de sentido adversos na formação identitária e no reconhecimento da diversidade entre os alunos da escola brasileira” (Coelho; Rocha, 2018, p. 466).

É importante destacar que não basta que o currículo da educação básica insira conteúdos que apenas se tornem um símbolo exemplificativo de uma presença marginalizada dos grupos étnicos indígenas para cumprir a Lei nº 11.645/08. A escola, ao não incorporar uma perspectiva verdadeiramente intercultural, acaba por se distanciar de uma efetiva mudança nas formas de compreender e valorizar os saberes dos povos originários (Leal; Silva, 2020). Essa resistência ocorre mesmo diante de instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois muitas instituições, ao abordarem a temática, a fazem de maneira folclorizada e superficial (Souza, 2013). Desse modo, o estudo das diferenças étnicas falha em gerar diálogo e interação, pois o "diferente" é automaticamente rechaçado ou distorcido por se afastar do padrão etnocêntrico/normativo no qual a sociedade está acostumada a se referir (Leal; Silva, 2020).

Dessa forma, os PCNs configuram-se como um instrumento que apresenta os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, com direito à diferença e à diversidade de suas línguas e culturas, assim como a Lei nº 11.645/2008, que legitima e ressalta a importância e a necessidade de abordar as temáticas afro-brasileira e indígena na educação básica, alinhando a escola aos princípios antirracistas e plurais estabelecidos na própria Constituição Cidadã. Em contraponto a esse arcabouço normativo, destaca-se a análise de Mauro Cezar Coelho e Helenice Rocha (2018):

Mesmo com todas as regulações existentes, os estudos atuais acerca das abordagens da História Ensinada sobre os povos indígenas indicam que

a dizimação, étnica ou física, predomina em boa parte das abordagens presentes na literatura didática e nas aulas de história que utilizam tais materiais (Grupioni, 1998, p. 481-525; Oliveira, 2003; Mariano, 2006; Coelho, 2009) (p. 466).

Assim, ainda conforme os apontamentos de Mauro Cezar Coelho e Helenice Rocha (2018), à medida que os livros didáticos passam a lidar com temas mais contemporâneos, os povos indígenas, via de regra, desaparecem das abordagens didáticas, seja de forma abrupta, seja gradualmente. Cabe destacar que, mesmo nas narrativas em que os povos indígenas aparecem, essas representações não são, necessariamente, de protagonismo, mas frequentemente de convivência com o protagonismo colonizador, uma vez que, “na maior parte dos casos, eles atuam em favor dos agentes não indígenas - portugueses, a metrópole, os franceses, os colonos ou os missionários, entre outros” (Coelho; Rocha, 2018, p. 480). Dessa maneira, mantém-se uma narrativa única, o que conduz a um questionamento que merece e necessita de destaque:

Mas, seria possível o indígena exercer protagonismo em uma narrativa de conquista e início da colonização do território, se ela se constitui, desde a Europa, como uma história acerca do progresso e da civilização europeia ao longo dos séculos? Como a historiografia que ainda alimenta a estruturação da narrativa escolar sobre a história colonial do Brasil ainda é fortemente eurocêntrica por ausência do enfrentamento dessa característica no campo da história da historiografia brasileira, em nossa compreensão, em tais narrativas, os indígenas surgirem com efetivo protagonismo seria um paradoxo. As narrativas escolares não têm como estabelecer os indígenas como efetivos protagonistas (Coelho; Rocha, 2018, p. 481).

Em seguida os autores apontam suas conclusões diante desse questionamento:

Comprovamos, por diferentes caminhos analíticos que, mesmo após a exigência legal de presença da história e cultura indígena como constitutiva da história do Brasil, a narrativa presente na maioria dos livros didáticos do PNLD/2011 não estabelece os indígenas como protagonistas e permanece reiterando certa memória histórica sobre a origem da nação. Memória pautada na correlação desigual entre atores, em que os portugueses são protagonistas de processos que se desenrolaram ao longo de nossa história e os indígenas são descritos como coadjuvantes exóticos, passivos e atemporais dessas ações (Coelho; Rocha, 2018, p. 482).

A afirmação de que a efetividade do protagonismo indígena não seria possível somente se sustentaria em um cenário no qual a voz desses povos tivesse desaparecido

por completo, sem deixar quaisquer vestígios. No entanto, essa não é a realidade brasileira. A existência de inúmeros povos indígenas no Brasil demonstra que suas histórias continuam sendo narradas com protagonismo, marcadas pela resistência e pela coragem de quem enfrenta cotidianamente o seu antagonista histórico: o colonizador. Se, em um primeiro momento, esse antagonismo se materializava na figura do europeu invasor de territórios já ocupados, hoje a mesma lógica colonial se atualiza por meio da atuação de garimpeiros e grandes latifundiários.

A história de um povo deve ser contada por quem a vive, pois quem narra a própria trajetória é, necessariamente, seu protagonista. Assim, ao tratar das narrativas indígenas, trata-se também da nossa própria história. Quando ouvimos Ailton Krenak, por exemplo, em “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), é o protagonismo indígena que se afirma, rompendo com silenciamentos historicamente impostos. É justamente esse o objetivo deste trabalho: denunciar a ausência de protagonismo indígena nas narrativas hegemônicas e apontar a possibilidade concreta de sua efetivação, contribuindo para a construção de uma sociedade que não mais questione a existência desses povos, mas que reconheça um pertencimento ancestral sistematicamente negado por uma história única, eurocentrada, que foi e ainda é contada dentro e fora da sala de aula.

No entanto, é evidente que há respaldo jurídico, mas com uma barreira para essa efetividade, e esse é o problema levantado nesse trabalho, com uma discussão que precede o tema, já que a educação no sentido amplo tem se voltado para “resultados de testes de larga escala, limitadas a um rol de conhecimentos previamente selecionados, padronizados e limitados para o atendimento às demandas da divisão social do trabalho” (Silva, Cruzetta, 2022, p. 6). E, segundo Ciavatta (2014), podemos afirmar que essa contradição, entre a formação educacional voltada para cidadania e a formação voltada para o capital, é fruto de disputas de projetos sociais, prevalecendo os interesses do capital. Diante disso, há quem sustente que não é possível o desenvolvimento de um modelo educacional capaz de promover a formação integral do sujeito no contexto do Estado capitalista, uma vez que seria “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27). Nessa lógica educacional, enquanto esse cenário permanecer, uma formação identitária pautada no resgate ancestral tende a não ser valorizada, pois se contrapõe aos interesses e às racionalidades impostas pelo capital.

1.1.3.1 Da Implementação da Lei nº 11.645/2008 ao tempo presente (2026)

Com a implementação da Lei n. 11.645, em 2008, o ensino da história indígena se tornou obrigatório nas escolas brasileiras, um passo importante para reconhecer o papel dos povos indígenas na formação do nosso país. Desde os anos 1980, historiadores e antropólogos vêm trabalhando juntos para ampliar essa visão, trazendo novos conceitos como diversidade cultural e culturas híbridas, como aponta Antônia Terra (2016). A partir de uma trajetória de luta para existir, houve uma contribuição gigantesca para que se repensasse a ideia antiga de uma nação única, com uma só cultura e língua, e deu espaço para reconhecer a pluralidade dos povos indígenas, não mais como transitórios, mas como uma diversidade de caráter permanente. Edson Kayapó pontua sobre a importância da lei para romper com esse misticismo de “evolução” preconceituoso:

O ato legal de 2008 estabeleceu que os conteúdos referentes à temática indígena “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e histórias brasileiras” (BRASIL, 2008). A determinação abre novas possibilidades para se repensar o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas no Brasil, dando audibilidade e visibilidade às suas histórias, suas formas de organização sócio-política e aos seus projetos de autonomia. Até recentemente, era ensinado nas escolas que o desaparecimento dos povos indígenas teria relação com a sua integração no processo colonial e a sua posterior “aculturação”, produzida por mudanças culturais progressivas, até que o desaparecimento se consumaria pela perda da identidade étnica e a definitiva integração desses povos à sociedade nacional (2014, p. 51).

Assim, retorno ao conceito de Walter Benjamin (2012) para analisar o momento em que os pesquisadores e licenciados passaram a reler documentos antigos com um novo olhar, buscando entender os indígenas como protagonistas de sua própria história e realizando uma construção histórica a contrapelo.

O professor de História Indígena da UNEB Francisco Alfredo Morais Guimarães é didático ao problematizar a temática no seu artigo “A Temática Indígena na Escola: Onde está o Espelho?”, com imagens autoexplicativas, que ao observar nota-se que a imagem está como se o nosso olhar partisse do reflexo observado num espelho, com uma conclusão destacada, “A história não se repete, os problemas é que não são resolvidos”, frase colocada de cabeça para baixo, e mesmo sendo “difícil” de visualizar, essa

conclusão é óbvia, e com um pouco de esforço, é possível interpretá-la, seja na imagem abaixo, seja na realidade apresentada ao longo do texto:

Figura 2: Imagem do artigo “A Temática Indígena na Escola: Onde está o Espelho?”



Fonte: Guimarães, 2008, p. 59.

Há uma tendência de atribuir os problemas como inevitáveis, como se o tempo estivesse conectado num ritmo cíclico. Isso só evidencia uma estratégia para não sanar o problema, que nesse caso é de responsabilidade do Estado e da sociedade brasileira, que se molda a partir de estereótipos negativos. Assim, como pontua Guimarães (2008, p. 59): “A história não se repete, os problemas que não são resolvidos”.

Conforme determina a Lei n. 11.645/2008, é obrigatória, atualmente, a abordagem da história e da cultura indígena nas escolas de educação básica de todo o Brasil. No entanto, no momento de sua sanção, a lei não enfrentou adequadamente a realidade pré-existente, de modo que, na prática, não houve formação docente consistente sobre a temática, tampouco a adaptação das escolas às mudanças propostas ou a atualização dos materiais didáticos. O trabalho docente acerca da questão indígena junto aos alunos não se torna efetivo e muito menos eficaz. A premissa básica é a necessidade de criticar com os alunos o termo “descobrimento do Brasil em 1500 por Pedro Álvares Cabral”, já que essa ótica é a portuguesa, e não a dos povos originários. Evidente que já não é tão comum o uso da palavra “descobrimento”, que foi substituída pelo termo “invasão”, o que é um avanço considerável, mas ainda há um caminho para se seguir a mudança na mentalidade de que não houve um salvamento, mas sim o contrário.

E como se não bastasse esse marco português atribuído ao início da história brasileira, há um tipo bem específico de preconceito, construído a partir da contestação das identidades étnicas dos povos indígenas. Nesse sentido, essas características físicas e socioculturais se distinguem daquela visão genérica dos povos indígenas disseminada na sociedade nacional, segundo a qual, independente do tempo, haveria uma homogeneização e permanência étnico-cultural: um fenótipo igual, vivendo em casas de palha na floresta e andando nus (Guimarães, 2008).

Esses estereótipos foram construídos historicamente, mas para além do ordenamento jurídico, os próprios povos indígenas têm se fortalecido, lutando por seus direitos e reafirmando suas culturas, línguas e tradições. Em muitos casos, esse processo ocorre por meio do compartilhamento de conteúdo nas redes sociais, reforçando um dos pontos centrais que a Lei n. 11.645/2008 deveria enfatizar: os povos originários nunca desapareceram; ao contrário, resistiram e continuam escrevendo a própria história, para que ela não seja apagada por narrativas não indígenas, mas reconhecida e incorporada como parte constitutiva da nação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, é um documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes brasileiros devem ter ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ela foi homologada pelo Ministério da Educação com o objetivo de garantir uma educação de qualidade, equitativa e com igualdade de oportunidades em todo o território nacional. Nesse sentido, a BNCC aponta competências, objetos de conhecimento e habilidades indispensáveis para que ocorra uma efetiva formação do educando, como um sujeito crítico, autônomo, ético e preparado para a vida em sociedade.

Na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente de História, indica a abordagem das sociedades indígenas em momentos anteriores e posteriores à colonização; contudo, essa inserção ocorre de maneira pontual e genérica, sem garantir um protagonismo efetivo dos povos indígenas ao longo dos diferentes processos históricos. Embora mencione a diversidade cultural, a BNCC mantém uma organização curricular fundamentalmente cronológica e eurocentrada, estruturada a partir de marcos históricos tradicionais da história europeia, o que limita a consolidação de uma perspectiva intercultural. Nesse sentido, a simples prescrição normativa do ensino da história indígena não assegura sua efetivação, sobretudo quando não é acompanhada de

uma formação docente crítica e consistente, já que a legislação que torna obrigatória abordagem da temática indígena na educação básica - a Lei n. 11.645/2008 - não contempla essa obrigatoriedade para a formação docente.

A ausência dessa formação tende a reproduzir abordagens superficiais e tuteladas, nas quais a história indígena continua sendo narrada a partir do olhar não indígena. Além disso, a incorporação de materiais didáticos que dialoguem com as produções e epistemologias dos próprios povos indígenas torna-se indispensável, sob pena de se perpetuar uma história que os reduz a “capítulos do passado”. Desmistificar essa lógica implica reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos vivos, cuja presença é constitutiva da identidade brasileira, tanto no passado quanto no presente, por meio da história e da ancestralidade.

Foi em 2008 que a Lei n. 11.645 foi promulgada, um marco legal crucial para o reconhecimento e valorização da cultura Indígena e Afro-Brasileira na Educação Básica. Mesmo diante de desafios, como os relacionados aos materiais didáticos e à formação docente, observa-se que, para além dessas dificuldades, a superação de concepções universalistas e fragmentadas acerca dos diversos povos que construíram este país vem se efetivando, garantindo, assim, o direito dos povos indígenas à devida representação nos currículos escolares. Logo, a legislação é um avanço e uma conquista, que segue com mais ênfase na pluralidade da história e com respaldos jurídicos, como documentos internacionais, a própria Constituição Federal de 1988 e pareceres, como o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possibilitam caminhos palpáveis com diretrizes operacionais para que a legislação seja efetiva (Parecer CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – n. 14/2015). Além disso, é importante destacar que mesmo que esse trabalho tenha como escopo o ensino de história, a legislação não é restrita a essa área, como destaca o parecer n. 14/2015:

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada por força da Lei nº 10.639/2003, que incluiu a temática da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica, tem seu escopo ampliado a partir da publicação da Lei nº 11.645/2008, que deu nova redação ao art. 26-A da LDB, para contemplar a história e a cultura dos povos indígenas. Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. Importa

destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (CNE, 2015, p. 5).

O parecer do Conselho Nacional de Educação acerca da referida legislação foi publicado em 2015, e é importante destacar que foi o resultado de uma demanda externa, isto é, foram professores, gestores educacionais e operadores que fizeram essa manifestação acontecer. Logo, como é apontado no próprio parecer, ele é uma resposta, e como tal, só existe como resultado de um questionamento e vários foram feitos. Os debates acerca da temática perpassam a necessidade de reconhecer e valorizar a participação dos povos originários na formação da sociedade brasileira; consequentemente, superando preconceitos e discriminações étnico-raciais.

Ainda acerca das mudanças que ocorrem na educação e em todos os espaços formativos, é importante compreender que essa não está alheia aos fatores externos; pelo contrário, normalmente é o primeiro alvo. Para exemplificar, está o ano de 2018, marcado por uma das grandes tragédias que atingiram os indígenas e assolaram o país - o bolsonarismo. A campanha presidencial de Jair Bolsonaro (PSL)¹⁰ teve como vice o General Hamilton Mourão (PRTB), com o *slogan* da coligação "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" – semelhante ao do salazarismo português: "Deus, Pátria e Família". No decorrer da campanha, houve um *spoiler* dos próximos capítulos, em que Bolsonaro expressou repetidamente a intenção de não demarcar mais terras indígenas, uma postura preconceituosa que gerou apreensão entre os povos indígenas e seus aliados.

Após assumir a presidência, Jair Messias Bolsonaro implementou políticas que afetaram diretamente os direitos indígenas, como em janeiro de 2019, quando, através de uma Medida Provisória, transferiu a responsabilidade pela demarcação de terras indígenas do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura, Pecuária e

¹⁰Figura central em um movimento político de extrema-direita e populista, ideologicamente ancorado no conservadorismo social, com pautas como "ideologia de gênero" e a defesa da família tradicional brasileira como pilares de seu discurso, nacionalismo e o lema "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" e liberalismo econômico, com pautas voltadas à privatização de estatais e proximidade com as políticas neoliberais estadunidenses. O contexto político da ascensão e governo de Bolsonaro (2019-2022) foi marcado por polarização política, principalmente diante da inelegibilidade do ex-presidente Lula em 2018, resultando em uma onda "anti-pt". Houve uma sólida consolidação no senado com apoiadores aos seus ideais, que se mantêm no poder, envolvendo grupos evangélicos, setores conservadores da sociedade, militares, a bancada ruralista e o "centrão" no Congresso.

Abastecimento. Em seguida, o Congresso reverteu a medida, mas como foi um dos primeiros atos presidenciais, demonstrava como seria a sua atuação nos próximos quatro anos, já que durante o seu governo não houve novas demarcações de terras indígenas e, consequentemente, aumentaram as invasões e a violência envolvendo comunidades indígenas.

Esse descaso foi acentuado com a Pandemia de COVID-19¹¹, que assolou o mundo em 2020, gerando um impacto ainda mais devastador sobre os povos indígenas no Brasil. Tal situação expôs e aprofundou as desigualdades históricas na saúde, no acesso a serviços e na proteção territorial. Entre fevereiro e agosto de 2020, as taxas de incidência e mortalidade pelo Coronavírus entre indígenas na Amazônia foram 136% e 110% superiores às médias nacionais, respectivamente (Ziegler, 2021).

A negligência governamental resultou em mortes de indígenas e não indígenas que poderiam ser evitadas. Porém, com relação aos povos originários e seu modo distinto de vida, a morte de lideranças tradicionais (anciãos) comprometeu a transmissão de saberes e práticas culturais essenciais para a identidade indígena, que valoriza primordialmente a oralidade. Além disso, a falta de demarcação de territórios, a escassez de alimentos e o aumento dos preços de itens básicos afetaram a segurança alimentar das comunidades indígenas, especialmente em regiões dependentes da agricultura de subsistência.

Após esse momento complexo, houve uma nova campanha presidencial, cujo representante máximo da nação, no dia da posse, subiu a rampa presidencial acompanhado de diversas pessoas representando sujeitos que foram silenciados por muito tempo, mas que compõem a sociedade brasileira. Diante do não reconhecimento da sua derrota, Jair Messias Bolsonaro não seguiu os ritos de entregar a faixa presidencial à Luiz Inácio Lula da Silva, que após ser empossado no Congresso Nacional, de maneira simbólica, coloca que recebeu a faixa presidencial do povo, já que, como ele mesmo afirmou no momento da sua posse, governaria para 215 milhões de brasileiros e

¹¹“A doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A maioria das pessoas infectadas com o vírus apresentará sintomas respiratórios leves a moderados e se recuperará sem a necessidade de tratamento específico. No entanto, algumas poderão desenvolver quadros graves e necessitar de atendimento médico. Idosos e pessoas com comorbidades como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas ou câncer têm maior probabilidade de desenvolver quadros graves. Qualquer pessoa pode contrair a COVID-19 e desenvolver quadros graves ou até mesmo falecer, em qualquer idade.” Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 05 jan. 2026.

brasileiras, e não apenas para aqueles que votaram nele (Richter, 2023). Assim, é importante destacar quem estava presente, ao lado do então presidente, subindo a rampa presidencial: o cacique Raoni Metuktire, de 90 anos, líder do povo Kayapó; o menino Francisco Carlos do Nascimento e Silva; o professor Murilo de Quadros Jesus; a vigília Jucimara Fausto dos Santos, pela sua constante participação no acampamento em solidariedade ao atual presidente Lula (2022-2026), enquanto estava em cárcere, em uma vigília ininterrupta de resistência política; o influenciador da inclusão Ivan Vitor Dantas Pereira; o metalúrgico Wesley Viesba Rodrigues Rocha; e a catadora Aline Sousa. No entanto, as ideias que o colocaram no poder seguem embrionárias, já que a mudança esperada ainda não foi e está longe de ser efetiva.

Para além do âmbito político, já que não há como dissociar *poder*, *direitos*, *currículo escolar* e *sociedade brasileira*, é preciso pensar o indígena no ambiente escolar. Nesse momento, ele ganha destaque em alguns momentos, como nos livros didáticos, em situações pontuais, ou no Dia dos Povos Indígenas¹², antigo Dia do Índio, celebrado nas escolas, mas que ainda perpetua estereótipos:

Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem “uh-uh-uh” pela escola, e também damos exercícios com o tema do índio, como, por exemplo, “ligue o indiozinho à sua oca”, ou “conte quantos indiozinhos estão na canoa”, coisas assim [risos]. Sei que essa temática deveria ser muito melhor abordada, mas a gente não tem muito tempo, né? Fica difícil, e terminamos repetindo essa fórmula falha ano após ano...” com esse depoimento, uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro descreveu de que maneira a temática indígena era abordada na escola onde trabalhava. Sua fala aponta não só a superficialidade com que a história e a cultura dos mais de trezentos povos indígenas existentes no país são reduzidas no cotidiano escolar, mas também a forma limitada e pontual com que são abordadas: geralmente a temática indígena não ultrapassa a segunda semana do mês de abril dentro do projeto pedagógico escolar (Russo, Paladino, 2016, p. 899).

¹²A mudança legislativa é fruto de uma reivindicação do movimento indígena que questionava o uso do termo “índio”, reivindicação que se iniciou nos anos 80, já que reforçava uma visão estereotipada dos povos originários, e na busca pelo reconhecimento como sujeitos históricos, protagonistas. Deste modo, a deputada Joenia Wapichana propôs o Projeto de Lei 5.466/2019 para alterar o nome, deixando para trás o dia do “índio” e reconhecendo a diversidade de povos que existem no território brasileiro, e assim passando a ser Dia dos povos indígenas. Com essa iniciativa, o congresso aprovou o projeto, que em seguida foi vetado pelo então presidente Jair Bolsonaro, com a alegação de falta de interesse público. Alegação estapafúrdia, que em seguida se confirma, já que o veto foi derrubado pelo Congresso e a Lei 14.402/22 foi promulgada em julho de 2022.

Durante minha experiência no estágio de docência do mestrado, importante instrumento formativo para aqueles que o vivenciam, realizado no segundo semestre de 2024, tornou-se evidente a relevância do relato de experiência para esta pesquisa. Tal percepção emergiu após a finalização do acompanhamento dos alunos, quando observei o descarte, por parte da coordenação pedagógica, de materiais escolares produzidos em uma atividade realizada no ambiente escolar. Naquela ocasião, ocorreu uma abordagem didática na Escola Municipal Professor Aristoclides Teixeira, localizada na R. Maracanã - Vila Jardim Pompéia, Goiânia - GO, acerca da temática indígena, especificamente para o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril). Foi uma abordagem genérica, superficial e ofensiva, já que o desenho apresentado para diversas turmas faz referência a um indígena norte-americano, como se as mais de trezentas etnias presentes no território brasileiro não fossem suficientes para representar os povos nativos que existem no Brasil. Logo, a diversidade existe, mas para além do livro didático é uma escolha individual não representá-la, como vemos a seguir:

Figura 3: Trabalhos escolares.



Imagens: Arquivo Pessoal (novembro/2024).

Esse material estava sendo descartado pela escola, e a partir do Estágio Docente pude utilizá-lo, mesmo que para realizar um posicionamento crítico, que é o esperado do docente ao se deparar com esses estereótipos. Dentro ou fora da sala de aula, é preciso problematizar essas narrativas com os educandos que estão em constante formação.

Modificar a matriz monocultural dos livros didáticos é apenas a “ponta do iceberg”, conforme a análise a seguir:

Os esforços para a promoção da Lei 11.645/08, no que tange ao estudo da história e cultura indígena esbarra em limites complexos, entre eles, a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder para promover cursos de formação dos professores e produção de material didático específico sobre a temática. Como já acima assinalado, os cursos de licenciatura prosseguem com suas ações pedagógicas dando pouca ou nenhuma importância para a temática, o que mantém a formação de professores sem as competências e habilidades necessárias para atuar de forma coerente com a história e cultura indígena (Kayápo, Brito, 2014, p. 62).

Além da situação apresentada, a notícia publicada no dia 9 de maio de 2025, pela CNN Brasil, merece destaque, trazendo um estudo sobre a violência contra mulheres indígenas que triplicou nos últimos dez anos. Entre 2014 e 2023, os registros de violência contra mulheres indígenas aumentaram 258%; esse “levantamento inédito aponta que a violência sexual é a que mais cresceu; 79% das vítimas são menores de idade” (Stuque, 2025, s.p.).

A persistência da violência contra os povos indígenas e a necessidade de resistência contínua confirmam a observação de Guimarães (2008): “A história não se repete, os problemas que não são resolvidos”. De fato, a manutenção de estruturas opressoras impede que o passado seja superado, mantendo o indígena relegado a uma posição de vítima ou de combatente. Para evidenciar como essa dinâmica de violência e resistência se manifesta ao longo da formação e desenvolvimento do Brasil, a seguir um quadro cronológico é apresentado destacando a presença e o papel dos povos indígenas no âmbito legislativo, a partir da Constituição Federal de 1988, e em documentos curriculares:

Quadro 1: História e Cultura Indígena na legislação e documentos curriculares.

Documento / Lei	Ano	Contribuição principal	Tratamento da história indígena	Limites/ Desafios
Constituição Federal	1988	Reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos; respeito às suas culturas, línguas e tradições	Base para políticas educacionais específicas; artigo 231 garante os direitos culturais e territoriais	Apesar do reconhecimento legal, ainda faltava efetividade na prática educacional
LDB (Lei 9.394/96)	1996	Define as diretrizes da educação nacional e propõe uma formação	Incentiva a inclusão de conteúdos que valorizem a cultura	Não torna obrigatório o ensino da história

		voltada à cidadania e ao respeito à diversidade. Com a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural para as comunidades indígenas, visando a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, e o acesso a conhecimentos da sociedade não indígena.	brasileira em sua diversidade, mas ainda de forma genérica	indígena; ainda centrada em conteúdos eurocêntricos
PCNs	1997–1998	Orientam o currículo escolar com base em competências e temas transversais	Introduzem os temas da pluralidade cultural , diversidade étnico-racial e reconhecem os povos indígenas como sujeitos históricos	Avanço conceitual, mas sem força normativa; dificuldade de implementação nas escolas
Lei 11.645/08	2008	Torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as escolas	Reconhecimento legal da importância da história indígena na formação de todos os estudantes	Implementação desigual; ausência de formação docente e materiais adequados ainda são barreiras
BNCC	2017	Define competências e habilidades obrigatórias para a Educação Básica em todo o Brasil	Reafirma a obrigatoriedade da Lei 11.645/08; propõe habilidades específicas sobre culturas e saberes indígenas, especialmente em História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa	A abordagem ainda é, em muitos casos, superficial e generalista; carece de protagonismo indígena na formulação

Fonte: Elaborado via inteligência artificial - ChatGPT, pela autora (OpenAI, 2025).

Diante disso, torna-se evidente que as recentes disputas territoriais são consequência, em grande medida, de uma disputa de narrativas. Ao longo dos anos, a existência indígena foi interpretada a partir de um processo colonizador que tratava os povos originários como “selvagens” em uma suposta transição evolutiva. Essa mentalidade atravessou, inclusive, concepções imperialistas difundidas entre o final do

século XIX e o início do século XX, associadas a um “darwinismo social abrigado”.¹³ Mesmo após a independência política em relação à Europa, seus tentáculos permaneceram ativos, de modo que a mentalidade não indígena continuou ancorada na ideia de uma suposta superioridade branca e europeia, inferiorizando e invisibilizando a existência indígena. Tal lógica foi gradualmente incorporada ao repertório das diferentes esferas de poder no Brasil, sobretudo ao imaginário social.

E sobre o cenário brasileiro, trago a análise da historiadora Lilia Moritz Schwarcz na obra “O espetáculo das raças” (1993), em que demonstra como a elite intelectual brasileira se apropria do termo racista em questão, “darwinismo social” entre 1870 e 1930, para justificar desigualdades estruturais, o social imerso no racial, e assim, tentar “branquear” a população brasileira, já que esse branqueamento funcionaria como um reflexo “evolutivo” de progresso, e assim, negros e indígenas permaneceriam excluídos, já que não cabe cidadania para aqueles que não são se encaixam no padrão cidadão que estava se construindo, um padrão da branquitude.

1.2 Lacuna educacional: onde estão os indígenas?

A fim de evidenciar a dicotomia entre a narrativa do ideal de progresso eurocêntrico, materializada no cotidiano escolar, e a existência ancestral relegada a um papel coadjuvante, observa-se a presença de lacunas significativas no que diz respeito à história indígena.

Os livros selecionados partem de uma seleção baseada em escolas que leciono, ou que consegui realizar visitas e no acervo disponível na Faculdade de História, e assim, a partir de todos os livros que encontrei nesses espaços, a pesquisa em todos os livros foi indispensável para a conclusão de que a chegada do colonizador no Brasil é quando os indígenas aparecem, por isso há um foco maior nos livros utilizados no 7º ano. E assim, para evidenciar essa conclusão, compartilhando-a a partir das evidências encontradas ao longo da pesquisa, outros livros também foram mencionados, para expor o contraste, já

¹³ O Darwinismo Social apresenta uma aplicação racista da teoria da evolução proposta por Darwin. Já que a teoria proposta por Darwin seria apenas para espécies, e não para sociedade como um todo, mas por um interesse imperialista, principalmente pelas potências europeias, o que se torna evidente na conferência de Berlim, uma hierarquia é construída em que brancos são colocados como superiores em relação aos negros e asiáticos.

que é como se houvesse o desaparecimento dos povos indígenas em outras temporalidades. O objetivo principal é evidenciar como esse conteúdo chega ao aluno na educação básica, e o livro do Ensino Médio selecionado é para apontar que se não foi amplo o contato plural durante o ensino fundamental, já que até nos anos iniciais o protagonismo indígena se restringe a ínfima participação diante da chegada do português em 1500, com um conteúdo mais enxuto no Ensino Médio, principalmente diante das reformas recentes¹⁴, lá será um cenário ainda mais excludente para as narrativas indígenas.

O quadro a seguir detalha os livros didáticos utilizados como fonte nesta pesquisa, com coleções selecionadas a partir da Lei n. 11.645/2008, os quais foram fundamentais para identificar apagamentos e os usos políticos do passado mencionados anteriormente, evidenciando os títulos, autores, ano de publicação, quantidade de páginas destinadas à temática indígena em contraponto às narrativas de não-indígenas e a editora, informações de destaque que compõem o objeto desta análise:

Quadro 2: Livros Didáticos Analisados – Ensino Fundamental: Anos Finais

Título	Publicação	Editora	Como os indígenas são inseridos na História (Sumário)	Autores	Quantidade de Páginas
Novo Olhar História Ens. Médio V. 2	2010	FTD	Cap. 5. A conquista e a colonização portuguesa na América, 92 O início da colonização, 96 As relações entre portugueses e indígenas A catequização dos indígenas A caça ao indígena, 122	- Marco Pellegrini; - Adriana Machado Dias; - Keila Grinberg	Livro de história com 304 páginas, dessas, 6 páginas com presença de indígenas brasileiros.

¹⁴ A Reforma do Ensino Médio (estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 e alterada posteriormente pela Lei nº 14.945/2024) reestruturou essa etapa. Houve uma redução do tempo dedicado a disciplinas científicas básicas e empobreceu o currículo, priorizando uma formação fragmentada e voltada apenas para o mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento humano integral. E entre os pontos mais afetados pela reforma, destaco a Redução da Formação Geral: A carga horária das disciplinas clássicas (como Filosofia, Sociologia, História e Artes) foi diminuída para abrir espaço aos itinerários formativos (disciplinas optativas). E assim, há uma luta constante pela revogação (COSTA, Regis da. A reforma do ensino médio e o golpe na formação da juventude no Brasil (2023). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/08/a-reforma-do-ensino-medio-e-o-golpe-na-formacao-da-juventude-no-brasil/>)

História nos dias de hoje 7º ano	2012	Leya	Bate Bola: Pindorama, 107 Cap. 10, O Brasil antes de Cabral, 174 Quem foi que inventou o Brasil?, 174 Povos indígenas, 177 A cultura indígena, 178 Nômades e Seminômades, 178 As comunidades indígenas, 179 O olhar dos portugueses, 181 Espíritos da Natureza, 182 Os Tupi e os ciclos do tempo, 182 Bate Bola: A formação das tribos, 183 Os xamãs, 184 A importância da mandioca, 184 Os mitos, 184 Guerra e Paz, 186 Prisioneiros e canibalismo, 186 O cotidiano dos indígenas, 188 Educação indígena, 188 Leitura complementar: Palavra de índio, 191 Olho no lance: Natureza e mitologia indígena, 192 Permanências e rupturas: antropofagia, 193 Permanências e rupturas: Índio é queimado por estudantes no Distrito Federal/ Assassinato do	- Flavio de Campos; - Regina Claro; - Miriam Dolhnikoff	Livro de história com 285 páginas, dessas, 37 páginas com presença de indígenas brasileiros.
---	------	------	---	--	--

			Índio Galdino completa 10 anos, 211		
Leituras da História 7º ano	2012	Escala Educacional	Os tupi-guarani, 101	- Oldiomar Cardoso	Livro de história com 320 páginas, dessas, 9 páginas com presença de indígenas brasileiros.
Perspectiva História 7º ano	2012	Do Brasil	Cap. 6: Os nativos do Brasil, 191 Cultura milenar, 194 Crenças, 194 Organização Social, 196 A Religiosidade dos Indígenas, 266	- Renato Mocellin; - Rosiane de Camargo	Livro de história com 401 páginas, dessas, 5 páginas com presença de indígenas brasileiros.
Projeto Mosaico 7º ano	2016 3ª edição	Scipione	Bandeiras de caça ao indígena, 248 A utilização da mão de obra indígena, 284	- Cláudio Vicentino; - José Bruno Vicentino	Livro de história com 328 páginas, dessas, 10 páginas com presença de indígenas brasileiros.
Vontade de Saber 8º ano	2015	FTD	Não há nenhuma menção aos povos originários	- Marco Pellegrini; - Adriana Dias; - Keila Grinberg	Livro de história com 302 páginas, dessas, 1 página com uma charge sobre os indígenas brasileiros.
Piatã: história 7º ano	2015	Editora Positivo	Unidade 4: De Pindorama a Colônia Portuguesa, 182 Cap. 11. Povos da Terra Brasilis, 184 Diversidade e identidade, 184 Desencontro de Culturas, 192	- Carla Maria Junho Anastasia; - Vanise Maria Ribeiro	Livro de história com 256 páginas, dessas, 4 páginas com uma charge sobre os indígenas

			A Escravização do indígena, 217		
Projeto Teláris – História – Idade Média e Moderna – 7º ano	2015	Ática	Cap. 8 Os indígenas e o começo da colonização, 154 A chegada dos portugueses, 155 Terra Brasilis, 156 De olho no pau-Brasil, 158 Medo e admiração, 159 A população Nativa, 160 Os indígenas em 1500, 161 Crenças e Costumes, 163 O choque entre dois mundos, 165 A antropofagia na cultura indígena, 166 A primeira Vila, Capitânias Hereditárias, 167 A resistência indígena, 169 Jesuítas e seus Aldeamentos, 174 Cap. 11 Expandindo as fronteiras na América, 228 A agricultura de subsistência e o gado, 232 A resistência dos povos indígenas, 233 A vila como apoio à escravização dos indígenas, 239	- Gislane Azevedo; - Reinaldo Seriacopi	Livro de história com 292 páginas, dessas, 19 página com uma charge sobre os indígenas
História: Sociedade & Cidadania 7º ano	2022	FTD	Capítulo 1. Povos Indígenas saberes e técnicas, 10 Os tupis, 22 Modo de viver, 23 Técnicas e Saberes tupis, 24	- Alfredo Boulos Júnior	Livro de história com 288 páginas, dessas, 10 páginas com presença de indígenas brasileiros.

			Saberes e técnicas dos indígenas do Brasil, 26 Capítulo 12. A formação do Território da América portuguesa, 264 A caça aos indígenas, 269		
Trilhas Sistema de Ensino: Anos finais do ensino fundamental: 7º ano	2023	FTD	Cap. 1. A Era Moderna Os Impactos das Grandes Navegações, 287 Cap.7. Portugueses na América O encontro entre portugueses e indígenas, 278 Escravidão e Resistência Indígena, 284	- Antônio Reis Junior; - José Antônio Vasconcelos; - Júlio Neto; - Solange Almeida Freitas	Livro de história com 240 páginas, dessas, 6 páginas com presença de indígenas brasileiros.
Viver Valores - 7º	2021-2025	Construir	Cap. 6. América antes dos Europeus Os nativos brasileiros, 31 A sociedade indígena, 41 A resistência, 42 Cap. 9. A Dinâmica Colonial, 28 Os povos nativos, 53	- Paula Carvalho; - Fernando Menezes.	Livro de história com 257 páginas, dessas, 14 , páginas com presença de indígenas brasileiros.
Viver Valores - 8º	2021-2025	Construir	Não há nenhuma menção aos povos originários	- Paula Carvalho; - Fernando Menezes.	Livro de história com 261 páginas, dessas, nenhuma página com presença de indígenas brasileiros
Viver Valores - 9º	2021-2025	Construir	Cap. 13. Os governos civis-militares, 63 Os povos indígenas durante os governos militares, 77	- Paula Carvalho; - Fernando Menezes.	Livro de história com 303 páginas, dessas, 5 , páginas com presença de indígenas brasileiros

Fonte: Acervo do LEPEHIS FH UFG, 2025. e livros utilizados nas escolas particulares em que a autora leciona, 2025/2026.

Numa história há diversos personagens compondo a trama. O protagonista, que é o personagem principal e muitas vezes é aquele por quem o público torce, sofre ou até se irrita, mas que está sempre no centro da narrativa. É através das experiências dele que a trama se desenrola. Já o coadjuvante é como um parceiro de cena, podendo ser um amigo, rival, conselheiro ou até alguém que desafia o protagonista. Ele não está no centro das atenções, mas seu papel é essencial para dar profundidade à história e ajudar a movê-la adiante. Alguns entram em cena para criar obstáculos e conflitos: esses são os antagonistas, que costumam se opor ao protagonista. E há ainda aqueles que não estão em destaque, mas que deixam a história mais complexa: são os personagens de apoio, que ajudam a dar vida ao mundo em que tudo acontece.

Assim, analisar como a temática indígena é apresentada nos livros didáticos, inserida em uma narrativa histórica marcada por mocinhos, vilões, salvadores da pátria e entraves econômicos, permite observar que o colonizador ocupa o lugar de protagonista, enquanto os povos nativos são relegados a personagens secundários. Estes não são associados a um papel central na trama, contribuindo apenas para o desenvolvimento do personagem principal, ao adicionar profundidade ao cenário e fornecer informações consideradas relevantes. Essa definição explicita uma abordagem na qual o indígena aparece para ser catequizado, domesticado, exterminado. O progresso, nessa trama, surge como elemento legitimador dessas ações e, sob sua égide, o indígena desaparece da narrativa histórica, especialmente da história brasileira. Tal apagamento torna-se evidente no contraste entre as narrativas que recebem destaque nos livros didáticos, uma vez que, pela própria distribuição do número de páginas, observa-se que o espaço destinado a ouvir e conhecer a história indígena é ínfimo. Diante disso, destaco o trecho de Mauro Coelho e Helenice Rocha, que contribui para a compreensão crítica desse processo (2018):

Pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre as abordagens adotadas pelos livros didáticos acerca dos povos indígenas apontam alguns problemas recorrentes. Os indígenas são apresentados de forma estereotipada, de modo que as análises os identificam como vítimas do processo da colonização e destituídos de qualquer agência, entre outros predicados. Certamente, no âmbito da história vivida, os povos indígenas como um todo foram vítimas de tal processo e seus efeitos perversos a longo prazo se refletem até hoje. Entretanto, a apresentação reiterada desses personagens de nossa história na narrativa escolar apenas como vítimas – além de ignorar a literatura didática que

problematiza a agência indígena – produz efeitos de sentido adversos na formação identitária para a diversidade dos alunos da escola brasileira (p. 466).

Dessa forma, para compreender como a temática indígena é representada no ensino de História, esta pesquisa realiza uma análise qualitativa e documental de livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental II, considerando as produções de diferentes períodos, editoriais e propostas pedagógicas. O objetivo é observar como o indígena é retratado ao longo do tempo, quais discursos são mantidos, quais são silenciados e em que medida há tentativas de atualização conforme as diretrizes da Lei n. 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Uma seleção que segue alguns critérios, como a disponibilidade e uso escolar, considerando a circulação em redes públicas e/ou privadas de ensino; a diversidade temporal e editorial, para identificar mudanças e permanências nas narrativas; e, por último e mais importante, o conteúdo acerca dos povos originários, apontando como os capítulos apresentam, ou não, a temática indígena.

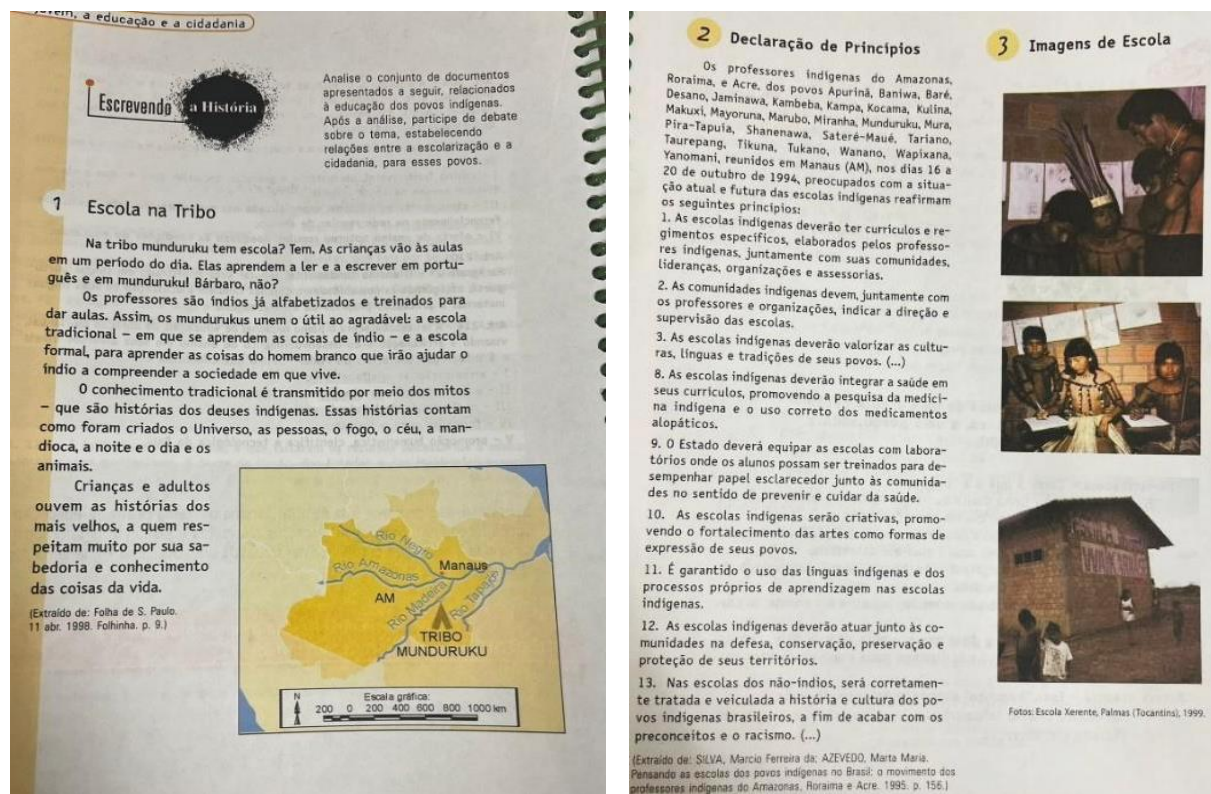
A análise foi realizada a partir da leitura integral das obras, com foco nos textos principais, imagens, exercícios e glossários, observando a presença (ou ausência) dos povos originários como sujeitos históricos, as formas de representação e os discursos implícitos sobre identidade, cultura e cidadania. Os livros analisados foram: Projeto Teláris – História – Idade Média e Moderna – 7º ano (Ática, 2015); Perspectiva História – 7º ano (Do Brasil, 2012); História nos dias de hoje – 7º ano (Leya, 2012); Projeto Mosaico – 7º ano (Scipione, 2016); Leituras da História – 7º ano (Escala Educacional, 2012); Novo Olhar História v.2 – Ensino Médio (FTD, 2010); Vontade de Saber – 8º ano (FTD, 2015); Piatã: História – 7º ano (Positivo, 2015); História: Sociedade & Cidadania – 7º ano (FTD, 2022); Trilhas Sistema de Ensino – 7º ano (FTD, 2023), Viver Valores – 7º, 8º e 9º anos (Construir, 2021–2025).

O livro “Historiar: fazendo, contando e narrando história”, da 6ª série (7º ano) de Maria Auxiliadora Schmidt (2002), apresenta um sumário de caráter genérico, mas desenvolve um conteúdo significativo no que diz respeito à formação dos cidadãos brasileiros. Especificamente no que se refere aos povos indígenas, a abordagem da cidadania no período posterior à ditadura civil-militar torna-se ainda mais relevante, não apenas pelas violências históricas às quais esses povos foram submetidos, mas sobretudo porque é a partir de 1988 que os povos originários passam a existir civilmente. Deixam,

assim, de ser compreendidos como uma população de caráter “transitório” e passam a ser reconhecidos como cidadãos, sujeitos de direitos e deveres, tanto nas obrigações do cidadão para com o Estado quanto nas responsabilidades do Estado para com esses povos.

Assim, Schmidt (2002) aborda a questão indígena vinculando-a à educação, rompendo a ideia do indígena como sujeito do passado e destacando-o como sujeito ativo no presente. Apresenta documentos relacionados à educação dos povos indígenas, com o tópico “Escola na Tribo”. Porém, antes de destacar a abordagem realizada pela autora, já se questiona o termo “tribo”, que carrega consigo um viés colonialista, primitivo e generalizador, como se houvesse apenas um povo, mesmo com a diversidade cultural que caracteriza cada povo indígena. Considerando as adaptações de nomenclatura que derivam, principalmente, do reconhecimento das reivindicações dos povos originários, o mais adequado seria a substituição do termo por “aldeia” ou “território”, que se refere ao lugar povoado por determinado povo/etnia. Deste modo, destaco a abordagem que foi realizada pela autora:

Figura 4 e Figura 5: Imagens do livro “Historiar: fazendo, contando e narrando história”



Fonte: “Historiar: fazendo, contando e narrando história”. Título: “Escola na Tribo” (Schmidt, 2002).

Fotografias da autora, 2024.

Quando o livro de Schmidt (2002) aborda a escola como instituição, evidencia-se que, embora seja tradicionalmente uma criação do modelo ocidental, ao ser inserida em uma comunidade indígena ela passa a refletir tanto rupturas quanto permanências. Isso demonstra que nenhum sistema educativo se mantém inalterado; ele precisa se adaptar ao contexto cultural no qual está inserido, constituindo uma realidade compartilhada por indígenas e não indígenas. Nessa perspectiva, o livro também propõe uma reflexão sobre o papel das escolas não indígenas, destacando a importância de incluir nelas o ensino da história e da cultura dos povos originários.

Como ressalta Silva (1995), “nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (p. 156, apud Schmidt, 2002, p. 123). Essa reflexão se articula à noção de educação intercultural, discutida por autores como Vera Maria Candau (2008) e Catherine Walsh (2009), que defendem um processo educativo voltado ao diálogo entre diferentes saberes e cosmologias, rompendo com a lógica hierarquizante da cultura dominante. Candau (2008) enfatiza que a interculturalidade deve ser entendida não como convivência pacífica entre culturas, mas como um movimento político-pedagógico de enfrentamento das desigualdades e de valorização da diferença. Sendo assim, a escola, indígena ou não, torna-se um espaço potencial de reconstrução das narrativas históricas, de reconhecimento da pluralidade e de promoção de uma cidadania verdadeiramente plural.

Logo, antes mesmo da legislação de 2008, que torna obrigatória a abordagem da temática indígena na educação básica, o tema já era tratado em algumas obras e em discussões entre os povos indígenas desde a década de 1970¹⁵, como essa aqui apresentada. Evidencia-se, assim, que uma lei é resultado de manifestações pré-existentes. A charge abaixo também faz parte do livro didático ora mencionado, em que a ideia “América para os americanos” é colocada em contraponto à de “integração do indígena”; mesmo que

¹⁵“A década de 70 marca o início de uma reação articulada dos povos indígenas encorajada pelas Assembleias Indígenas regionais e nacionais apoiadas pelo Cimi. Nessa época, nos diversos países da região amazônica, o processo de penetração do sistema capitalista, é estimulado e apoiado pelos projetos desenvolvimentistas. No Brasil isso se deu com políticas que estimulavam a ocupação da Amazônia, através da construção de estradas, hidrelétricas, instalações militares que resultaram em extrema violência contra os povos indígenas.” Disponível em: <https://cimi.org.br/2008/07/27614/#:~:text=A%20d%C3%A9cada%20de%2070%20marca,e%20apoiado%20pelos%20projetos%20desenvolvimentistas>. Acesso em: 12 de janeiro de 2026.

apresente um aparente estereótipo, trata-se de uma crítica, que é normalmente característica das charges:

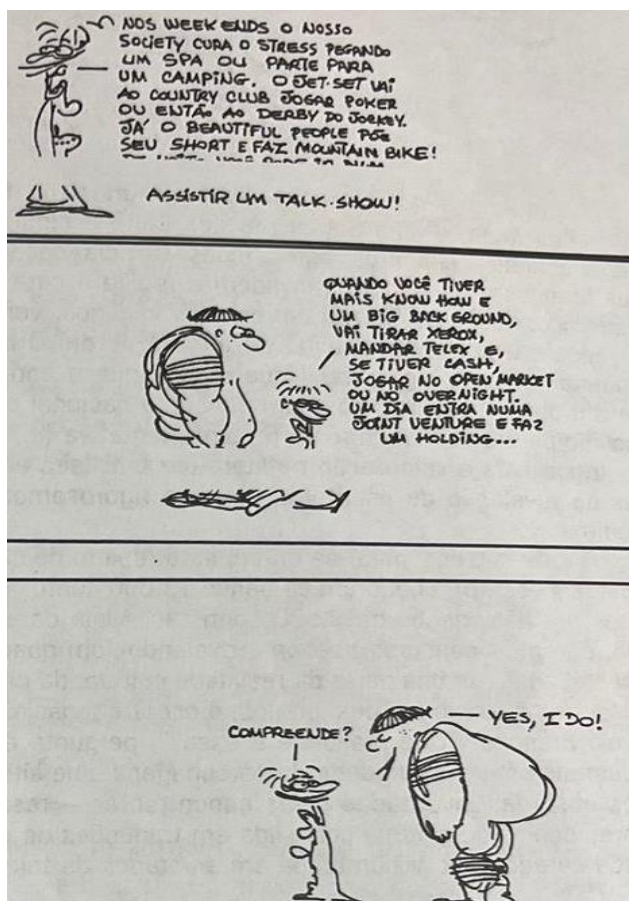
Figuras 6, 7 e 8: Imagens do livro “Historiar: fazendo, contando e narrando história”.



Primeiro quadrinho: “Pra você se integrar, vai ter primeiro que aprender a falar português! Preste atenção...”

Segundo quadrinho: “Aquilo ali é um playboy com um blue-jeans, t-shirts, óculos Ray-Ban, Hollywood king size filtro, Ronson, chiclettes e tênis Reebok!”

Terceiro quadrinho: “Aí tu mostra um tape, agora um replay, um slide, um slogan, um jingle. Diz o press release que vamos ter um clip com o darling do hit parade ‘Guns ‘N’ Roses’!”

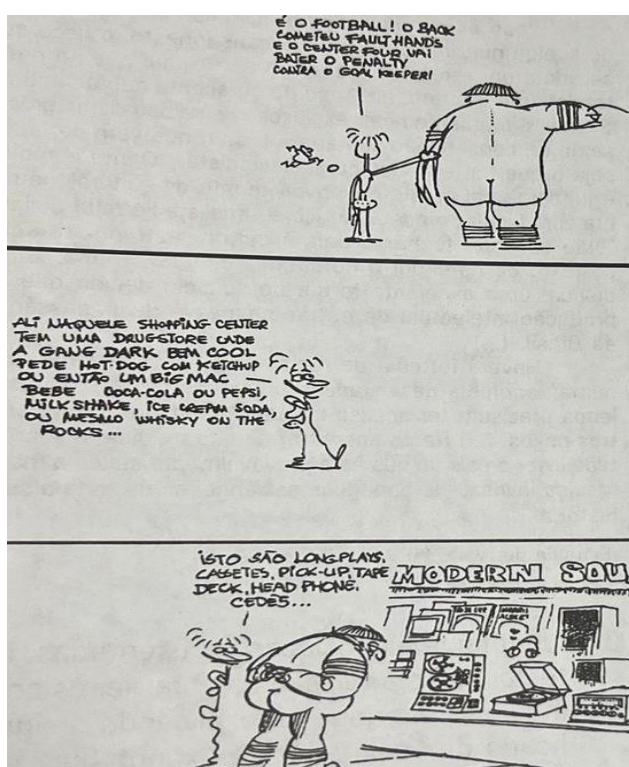


Primeiro quadrinho: “Nos weekends o nosso society cura o stress pegando um spa ou parte para um camping. O jet-set vai ao country club jogar poker ou então ao derby do jockey. Já o beautiful people põe seu short e faz mountain bike! Assistir um talk-show!”

Segundo quadrinho: “Quando você tiver mais know-how e um big background, vai tirar xerox, mandar telex e, se tiver cash, jogar no open market ou no overnight. Um dia entra numa joint-venture e faz um holding...”

Terceiro quadrinho: “Compreende?”

Indígena: “— Yes, I do!”



Primeiro quadrinho: “É o football! O back cometeu fault-hands e o center-forward vai bater o penalty contra o goal-keeper!”

Segundo quadrinho: “Ali naquele shopping center tem uma drugstore onde a gang dark bem cool pede hot-dog com ketchup ou então um Big Mac — bebe Coca-Cola ou Pepsi, milk-shake, ice-cream soda, ou mesmo whisky on the rocks...”

Terceiro quadrinho: “Isto são long-plays, cassetes, pick-up, tape-deck, head-phone, cedês...”

Letreiro da loja: “Modern Sound”

Fonte: “Historiar: fazendo, contando e narrando história”. Título: “Escola na Tribo” (Schmidt, 2002). Fotografias da autora, 2024. Diante da resolução da imagem, houve a inclusão de uma transcrição do texto da charge ao lado dos quadrinhos.

No livro didático intitulado “Projeto Teláris – História – Idade Média e Moderna – 7º ano” (Azevedo, 2015), os indígenas aparecem em contato com o colonizador, mas em seguida desaparecem, seja no sentido literal ou no que diz respeito à abordagem didática da história. No entanto, sua abordagem merece destaque, já que o capítulo 8 começa apontando a existência de cerca de 900 mil indígenas, distribuídos por 215 povos, nos diferentes estados brasileiros. Assim, destaca a preferência do termo “indígena” ao termo “índio”, bem como a resistência desses povos, que começa em 1500, momento de conquista territorial portuguesa, resultando em um dos maiores genocídios da história com o extermínio de milhões de indígenas. Após essa introdução, há uma foto de 2014 de meninas da etnia indígena Sateré-maué, brincando num igarapé próximo de Manaus (AM).

Assim, o livro destaca os povos originários e apenas posteriormente o processo expansionista europeu. Ainda assim, critica o conhecimento que temos acerca dessas populações, que é limitado e generalista. O protagonismo no processo de colonização, a partir da resistência, é destacado principalmente no que diz respeito à divisão territorial das capitanias hereditárias. Diferente de outras coleções, que iniciam a abordagem da colonização com destaque às Grandes Navegações e colocam os povos indígenas em segundo plano, com registros apenas em notas de rodapé. E essa colocação em segundo plano dos povos indígenas também pode ser observada na coleção “Perspectiva História”, de Renato Mocellin (2012).

O livro do “Projeto Teláris” (Azevedo, 2015) enfatiza o protagonismo de Mandu Ladino, líder de uma revolta de indígenas escravizados que ocorreu de 1712 até 1719, destruindo fazendas na região do Maranhão, Piauí e Ceará. Não só destaca o nome e a estátua de Mandu Ladino, mas aponta também os povos Xukuru e os Kanindé, dentre outros, que se aliaram para combater os colonizadores que estavam imersos no seu ideal de “guerra justa”, essa com finalidade mais econômica e etnocêntrica do que propriamente religiosa.

A coleção “História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos” (Montellato, 2000), após abordar as Grandes Navegações, no capítulo posterior começa com o título “Os indígenas no Brasil atual”, mas com um relato de Hans Staden (1510-1676), um alemão que ficou nove meses sendo prisioneiro dos Tupinambá, que, para ele, um cristão, se tratava de um povo pecador. Em seguida, o livro traz um quadro de termos de uso comum, por não indígenas, herdados do tronco linguístico Tupi. Além disso, destaca as

mais diversas línguas que são faladas pelos variados grupos indígenas que habitam o território brasileiro.

Apesar da presença de um quadro intitulado “Para Conhecer Mais” (p. 78), que apresenta um mapa com as principais etnias indígenas em diversos estados brasileiros, a abordagem da coleção didática sobre os povos originários permanece limitada e generalista. Essa superficialidade é evidenciada pelo fato de o material iniciar o tema pela perspectiva de um cristão europeu e, em seguida, oferecer informações breves sobre a diversidade étnica. Tal tratamento, dado a uma turma de 6ª série (atual 7º ano) há 25 anos, reforça a tese de um conhecimento insuficiente e desequilibrado. Neste cenário, a história não é contada por quem a viveu, mas sim pela voz do colonizador, confirmando o pensamento de Walter Benjamin (2012), ao refletir sobre a necessidade de se escrever uma história a contrapelo, que revele e critique as narrativas dos opressores.

A análise da coleção “Perspectiva História”, de Renato Mocellin (2012), revela um tratamento defasado da temática indígena. Diferentemente de outras obras, o material não utiliza nenhuma imagem recente ou contemporânea dos povos originários. No Capítulo 6, dedicado à temática, a história anterior à chegada dos portugueses é resumida em apenas oito páginas. Além disso, a representação visual do indígena é rigidamente ancorada no passado: o capítulo é ilustrado por uma série de imagens históricas, começando por uma xilogravura de 1550 e terminando com a imagem mais recente datada de 1828. Essa ausência de representações contemporâneas de Mocellin (2012) reforça uma visão que “congela” os povos indígenas na história, falhando em apresentá-los como sujeitos ativos e presentes na sociedade brasileira do século XXI.

Ao analisar todas figuras utilizadas no livro, não há nenhuma que retrata a existência dos povos indígenas pós-colonização, já que no capítulo que aborda a chegada das Grandes Navegações, a imagem escolhida pelo autor é de indígenas serrando um tronco de pau-brasil (Mocellin, 2012, p. 211), com a seguinte descrição: “o trabalho dos indígenas foi muito importante na primeira atividade econômica desenvolvida nas terras que hoje formam o Brasil.”

Acerca do conteúdo, a obra de Renato Mocellin (2012) é um exemplo de como uma legislação que aponta a obrigatoriedade de abordar tal temática não é garantia que isso contemplará os seus principais objetivos, já que essa pode ser capaz de perpetuar e reforçar ainda mais o conhecimento genérico que há acerca dos indígenas brasileiros. Como quando trata da diferença entre os povos, colocando que, “do ponto de vista

biológico, os indígenas brasileiros não constituíam (e não constituem) um todo homogêneo, variando na etnia, nos aspectos culturais e na organização” (Mocellin, 2012, p.191). Há uma abordagem pautada numa estrutura baseada no tempo verbal se referindo ao passado, sem mencionar como esses sujeitos estão na atualidade; reforça o estereótipo de que o “índio” existe apenas no passado, associado a uma memória colonial e não ao protagonismo de quem resiste e existe no presente.

Diferente da abordagem de Renato Mocellin (2012), Rodrigue (2006) destaca na obra “História em documento: imagem e texto - 6ª série (7º ano)” a existência de muitos povos, com sua diversidade cultural, mas composto por sociedades igualitárias, em geral, que já estavam no território hoje considerado brasileiro. Evidencia, assim, que a história do país é anterior à chegada dos portugueses. Dessa forma, aborda a ocupação territorial dos estados com a distribuição dos povos originários, perpassando o passado e o presente, mas deixando muitas lacunas, já que a participação desse povo é mencionada por ela em apenas duas páginas.

Acerca da Coleção “Leituras da História”, de Oldimar Cardoso (2012), a existência dos povos indígenas ao longo do conteúdo que será abordado com os sétimos anos é pontual, já que ao falar dos “Tupi-Guarani”, a diversidade de povos anteriores ao contato colonizador foi resumida em meia página, e acrescida de um texto complementar abordando os indígenas na atualidade. Esse foi o destaque a partir do sumário, mas há outras passagens em que a presença indígena se destaca, como ao questionar “descoberta para quem?”, evidenciando como as comemorações em 1922 geraram diversas manifestações contrárias diante da ação violenta dos europeus, para além do “descobrimento”, que se aproxima mais de uma “invasão”.

Outro trecho complementar é o texto “O mito da indolência indígena”. Assim, é visível que ao longo da obra há um destaque muito maior à história eurocêntrica, já que das 320 páginas, apenas 9 apontam a existência indígena, e de maneira genérica, como se não fossem “povos”, com representações indígenas associadas ao colonialismo, pós-contato com os portugueses, enfatizando o escambo, o trabalho escravo e o desaparecendo, posteriormente.

No livro “História nos dias de hoje” (Leya, 2012), o início do capítulo 10, “O Brasil antes de Cabral” é diferenciado, já que foge à regra de retratar indígenas estáticos no tempo, como o famoso desembarque de Cabral, pintura de Oscar Pereira da Silva e clássica nos livros didáticos. Esse capítulo começa com imagens de indígenas reais,

contemporâneos, especificamente uma foto de Marcos Bergamasco, de 2007, do Ritual do Kwarup, no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. Sendo assim, essa imagem rompe com a estagnação do indígena em 1500, e é complementada com os textos que se seguem, destacando que o Brasil foi inventado e que há uma diversidade de povos originários. Há trechos que merecem destaque:

Muitas vezes, começamos a estudar a história do Brasil a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral e dos portugueses em 1500. Isso não está errado. Mas tem algumas consequências. **A história do Brasil não é apenas um capítulo da história da Europa.** A nossa história começa com os primeiros habitantes dessas terras. Apresentar essa história a partir da sua origem é uma maneira de assumirmos um posicionamento crítico com relação à dominação, à escravidão e às mortes às quais os povos indígenas foram submetidos nesses mais de 500 anos. E de buscarmos outras faces, outros rostos que muitas vezes não aparecem claramente como característicos de nossa sociedade.

POVOS INDÍGENAS

Pindorama, terra das palmeiras, era o nome dado pelos Tupi às terras que hoje conhecemos como Brasil. Os milhões de indígenas que viviam nessas terras não falavam a mesma língua (...) Antes da chegada dos portugueses, havia cerca de 1300 línguas nativas, ou seja, línguas das populações locais. Hoje restam menos de 200 (Leya, 2012, p. 176-177. Grifo próprio).

Sendo assim, é preciso reforçar sempre que não se trata de negar uma história. O objetivo deste trabalho é o de romper com narrativas únicas e excludentes, projetando aquelas que sejam mais plurais e coerentes com a diversidade de povos que existem no Brasil. Logo, partindo da nossa história, a premissa seria a seguinte: “A história do Brasil não é apenas um capítulo da história da Europa”, como dito acima, que se insere como consequência das grandes navegações.

A história da Europa e de outras partes do mundo pode inserir uma história mais pluralizada, inserindo, por exemplo, a brasileira. Caso contrário, não é possível se falar em “nossa história”, mas na história do outro que inventou um país a partir de interesses econômicos. Logo, essa abordagem inclui a visibilidade da existência, para além da resistência diante do processo colonizador, já que a história indígena é mais que ônus, mas principalmente o bônus de se viver em Pindorama. O “ser brasileiro” se identificará com uma ancestralidade que existe, pois, conforme Sartre (2013, p. 28), “a única maneira de existir para uma consciência é ter consciência que ela existe” e, assim, uma consciência histórica intercultural se moldará.

No livro “História nos dias de hoje” (Leya, 2012), leituras complementares merecem destaque, como a “Tecnologia a serviço da preservação”, com menção ao líder indígena Almir Suruí, cuja aldeia, através do uso de tecnologia, conseguiu denunciar ameaças de invasões e desmatamentos. Em 2011, ele foi reconhecido como uma das cem pessoas mais criativas do mundo pela revista estadunidense “Fast Company”. Além disso, na seção “Leitura complementar” a obra utiliza o discurso de Matalauê na missa dos 500 anos. Apresenta também o quadro “Olho no lance”, fazendo um contraponto entre três imagens: uma é da primeira missa do Brasil, de Victor Meirelles (1861), e em seguida uma foto de indígenas no altar da missa comemorativa dos 500 anos do Brasil, em Porto Seguro (BA), 2000; por último, nesse mesmo evento da foto anterior, uma imagem de um indígena se ajoelhando diante das tropas militares durante as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil.

Evidencia-se como essa coleção relaciona passado e presente, como no nome do último quadro, “Permanências e rupturas”, apresentando duas notícias, ambas sobre o mesmo fato, conforme manchete da Folha de São Paulo, 1997: “Índio é queimado por estudantes no Distrito Federal”. Assim, ao abordar um tema sensível, o livro demonstra como é impossível esconder o óbvio diante da barbárie que ronda os povos indígenas desde 1500, como destaca Gadotti:

Em março de 1997, um grupo de jovens de Brasília ateou fogo e matou um índio pataxó. Paulo Freire ficou muito impressionado com este horror. E se perguntava por que chegamos a tamanha barbárie. As causas são múltiplas: há a mídia, a escola, a sociedade... todos somos responsáveis. Mas há a impunidade que permite, sobretudo às classes poderosas, fazer quase tudo o que quiserem sem ser punidas. Raramente são punidas. Poucos são os ricos que estão nas cadeias. Por isso precisamos dizer “não pode” sem ter medo de sermos antidemocráticos. Há o que pode e o que não pode ser feito. Diante da injustiça, da impunidade e da barbárie, precisamos de uma pedagogia da indignação. Dizer “não” provoca não apenas espanto, mas conhecimento. O “não” desacomoda, incomoda, desinstala. Obriga-nos a pesquisar. Dizer “não” é afirmar-se como “eu”. É buscar a ética, é valor, é postura. Paulo Freire nos falava com frequência de uma pedagogia da rebeldia (2012, p. 81).

Esse relato encerra o capítulo registrando essa barbárie, mas que precisa de visibilidade, já que não é um fato isolado. Mas, para além dessa violência, a abertura da seção destaca imagens que simbolizam bem os avanços que os indígenas alcançaram ao longo dos anos, nas diversas esferas, já que o capítulo 11, “A conquista colonial

portuguesa”, apresenta fotografias de José Cruz e Joeldson Alves, de indígenas no Congresso Nacional, Brasília (DF), 2000, e de indígenas que se manifestavam em frente ao Supremo Tribunal Federal, na véspera do julgamento da ação que pedia a suspensão da demarcação contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, 2008. No ano seguinte, em 2009, a Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi demarcada pelo governo, com 10 votos a 1 no STF, mas houve forte oposição de produtores rurais e garimpeiros que ocupavam a área. Logo, foi uma conquista, e assim começou o capítulo, que finda com um relato atroz, escancarando bem essa “montanha russa” que é para os povos originários viver no Brasil, em constante insegurança, marcada por “altos e baixos”.

A coleção “História: Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, de 2022, é uma obra destinada aos anos finais do ensino fundamental no triênio 2025-2027. A obra, em seu sumário, aborda especificamente detalhes sobre os indígenas brasileiros da América antes dos Europeus; porém, ao tratar do contato com o colonizador, a presença indígena é retomada no Capítulo 9, “América Portuguesa: Colonização”. Dentre os documentos apresentados nessa parte, o texto começa com um mapa de 1556, com registro do trabalho indígena que era realizado; há trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, no início do capítulo, e nas atividades de fixação do conteúdo conta com a representação de Victor Meirelles, de 1860, da primeira missa no Brasil. Além dos documentos de registros do passado, há uma leitura complementar de Kaluanã Tupinambá, “A história do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros”, de 2012. Assim, essa é a única presença indígena visualizada, já que no primeiro capítulo a história de um dos povos é contada resumidamente por terceiros, não indígenas.

Ainda acerca da coleção “História: Sociedade & Cidadania” (2022), o termo “caça aos indígenas”, que aparece já na abertura do capítulo visualizado ainda no sumário, é problemático, já que não apresenta uma crítica, pois o seu uso habitual se refere à caça de animais, e não de seres humanos. Com isso, é evidente como a desumanização de um povo é velada, mas potencializa um olhar antagônico entre a narrativa do não indígena tida como superior e a lacuna do protagonismo indígena.

Outra obra recente analisada e em uso nas escolas atualmente é a coleção “Viver Valores”, edição de 2025, da Editora Construir (Salvati). Analisando as obras dos anos finais da educação básica, especificamente do 7º, 8º e 9º ano, a temática indígena é visualizada em dois momentos, no Brasil Colonial, conteúdo abordado no 7º ano, e na Ditadura Militar, conteúdo do 9º ano. Evidencia a pontualidade da temática, em

momentos em que os povos indígenas sofrem uma série de violências e, em seguida, desaparecem da história. Como pontua Edson Kayapó (2014):

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (p. 39).

Acerca do conteúdo programático da coleção “Viver Valores”, do 7º ano, a temática indígena surge anterior à chegada dos portugueses e com o contato no Brasil Colonial. Numa “leitura contextualizada”, em que há um texto complementar, há um texto fazendo menção ao outro lado do “descobrimento” do Brasil, problematizando o termo, já que o território foi invadido por colonizadores. Ao falar dos povos pré-colombianos, há uma ênfase aos incas, astecas e maias, colocando inclusive que os nativos brasileiros se diferenciavam desses povos pela “ausência de uma estrutura administrativa complexa, viviam em uma comunidade primitiva” (p. 32), definidos como “grupo de homens e mulheres que viviam da caça e da coleta” (p.32).

Diante disso, é indispensável problematizar o uso do termo “primitivos”, que parte do europeu, assim como o adjetivo “bárbaro”, de origem grega, que significava “não grego”, ou simplesmente o outro, o diferente, aquele que não faz parte ao que é considerado “igual”. Nesse caso não só é colocado como diferente, mas como inferior, já que o termo “primitivo” é sinônimo de não evoluído, reforçando assim a ideia de que o europeu seria o ser em contraste, “o evoluído”. Diante disso, dialoga-se com Frantz Fanon (2008), que realiza uma análise contundente sobre o complexo de inferioridade desencadeado pelo dualismo entre o “civilizado” e o “primitivo”. Segundo o autor, quanto mais o sujeito colonizado assimila a cultura do colonizador, “mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar a sua negritude, seu mato, mais branco será” (Fanon,

2008, p. 34). Em resposta a esse cenário analisado, o autor conclui que “o branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata” (p. 119), até porque:

A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado. Com essa conclusão, aproximamo-nos de Sartre: “O judeu é um homem que os outros homens consideram judeu: eis a verdade simples de onde se deve partir... É o anti-semita que faz o judeu” (Fanon, 2008, p. 90).

Rompendo com a análise até aqui desenvolvida, na qual o indígena tende a ganhar maior destaque com a chegada dos colonizadores, em função do período de expansão marítima, é importante ressaltar que esse não é o único momento em que os povos indígenas participaram da construção da história. Ao longo do tempo, estiveram presentes tanto como sujeitos afetados pelos impactos do chamado “progresso” quanto como agentes ativos, contribuindo com suas culturas, saberes, legados, hábitos e diversos usos e costumes que foram incorporados à sociedade não indígena. Não falar sobre algo também é uma maneira de construir uma narrativa. Como Paul Ricoeur (2004) aponta, a seleção daquilo que merece ser lembrado é uma seleção a partir daquilo que deve ser esquecido.

Além do genocídio ocorrido com o choque cultural e pela disputa territorial no período colonial, e que ainda perdura no presente, é importante destacar outro período histórico que tende a ser relativizado. Novamente com Ricoeur (2004), destaco o conceito de *anistia*, que gera um sentimento de injustiça aos lesados, e destaco a ditadura militar brasileira e as violências que os povos indígenas sofreram. Mas pouco se fala - quando se fala -, como foi evidenciado nas coleções destinadas ao oitavo e ao nono ano, que abordam conteúdos posteriores ao início da Idade Moderna. Essa ausência é, por si só, um testemunho histórico. Como destaca Marc Bloch, “o depoimento de um vencido é sempre mais difícil de ouvir, mas também o mais revelador, pois fala pelo silêncio e pela ausência” (2004, p. 75), evidenciando que a omissão da resistência indígena durante a ditadura militar não é um acaso, mas uma tentativa de o livro didático reforçar a narrativa de uma história contada pelos vencedores.

Assim, trago duas coleções para questionar a representatividade desses povos: “Viver Valores”, que, na obra destinada ao 9º ano, atualmente sendo utilizada, aborda “os povos indígenas durante os governos militares”. Esse livro destaca a criação da Fundação

Nacional do Índio (Funai), em 1967, a qual substituiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), diante das denúncias de violação de direitos humanos ocorridas no órgão. Aponta os conflitos com os indígenas devido ao Plano de Integração Nacional (PIN), de 1970, para que assim os indígenas pudessem ser integrados à sociedade. Assim, a partir da Comissão Nacional da Verdade e com o Relatório Figueiredo, várias violências que os indígenas sofreram vieram à tona.

Já a coleção “Novo Olhar História” (Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg), de 2010, destinada à 3ª Série do Ensino Médio, ao abordar a questão da ditadura militar, não faz nenhuma menção à violência ou à resistência dos povos indígenas; é como se não existissem, nem na ditadura militar brasileira, ou em qualquer outro momento histórico. Evidencia-se a relevância das reivindicações públicas, já que essa discussão surge de fato após a instauração da Comissão Nacional da Verdade, criada pela Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011, e pela contribuição de Marcelo Zelic, pesquisador responsável pela descoberta do Relatório Figueiredo em 2013, um documento produzido em 1967 que revela violências e crimes contra os povos indígenas no período da ditadura militar.

A abordagem dada aos povos indígenas frequentemente se revela breve e superficial, persistindo a exclusão de suas próprias narrativas, como se evidencia na quantidade ínfima de páginas com a presença de indígenas. Por vezes, isso ocorre sem qualquer menção à diversidade ou inclusão de um protagonismo efetivo, já que em nenhum livro didático identifica-se algum autor indígena em sua construção, para que haja um contraponto com as narrativas eurocêntricas, que ganham destaque em toda história. Tal insuficiência revela-se em diversas áreas. Nesse sentido, destacam-se os dados mais expressivos apresentados no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), frequentemente ignorados, embora documentem a morte de, pelo menos, 8.350 indígenas em decorrência de massacres, esbulho de terras, remoções forçadas, contágio por doenças infectocontagiosas, prisões, torturas e maus-tratos. A violência, contudo, manifesta-se de múltiplas formas, como denunciou o procurador Jader de Figueiredo Correia em seu relatório de 1967:

A falta de assistência, porém, é a mais eficiente maneira de praticar o assassinato. A fome, a peste e os maus tratos, estão abatendo povos valentes e fortes. A Comissão viu cenas de fome, de miséria, de subnutrição, de peste, de parasitoses externa e interna, quadros esses de revoltar o indivíduo mais insensível (p. 7).

Figueiredo Correia também relatou outras estratégias de extermínio utilizadas no período, incluindo a violência explícita contra os Cintas-largas, povo que vivia entre o noroeste do Mato Grosso e o sudeste de Rondônia:

Mais recentemente, os Cintas-largas teriam sido exterminados a dinamite atirada de avião, e a estricnina (veneno) adicionada ao açúcar enquanto os mateiros os caçam a tiros de “pi-ri-pi-pi” (metralhadora) e racham vivos, a facão, do púbis para a cabeça o sobrevivente!!! Os criminosos continuam impunes, tanto que o Presidente desta Comissão viu um dos asseclas dêste hediondo crime sossegadamente vendendo picolé à crianças em uma esquina de Cuiabá, sem que justiça Matogrossense o incomode (1967, p. 7).

Uma cultura colonial que perpetua um ciclo de violência contra os povos indígenas. Segundo Alfredo Attié (2023), os indígenas estão sendo expropriados de seus territórios e violentados desde a invasão europeia, no século XVI:

Penso que essa expropriação sempre se deu de modo ilícito - foram construídas teorias jurídicas especificamente para justificar esse processo, conferindo àqueles que se apropriaram das terras indígenas títulos falsos, validados pela própria constituição do direito moderno, que subsiste até hoje.¹⁶

Evidencia-se que esse ciclo só será superado a partir de políticas públicas, sobretudo as de reconhecimento dos territórios e de sua proteção efetiva (Reina, 2023). Na teoria, essa modificação começa a partir da inserção e reconhecimento de direitos, especificamente da cidadania brasileira dos povos originários, que deixaram de ser uma população meramente transitória e fadada à extinção. Esse contraponto histórico surge com a promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, e em 2008, com a Lei n. 11.645, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Em tese, hoje estaríamos vivendo uma educação intercultural em sua plena efetividade. No entanto, na prática, a realidade do ambiente escolar ainda perpetua estereótipos, gerados principalmente pelo apagamento do protagonismo indígena ao longo de toda a história, mas que é visualizado apenas esporadicamente, em casos de violência extrema, ou no dia do “índio”.

¹⁶ Documento sem paginação.

Já nas obras publicadas após a década de 2000, como “História Temática e História em Documento”, surgem tentativas tímidas de incluir o indígena como sujeito histórico, mas ainda limitadas a um contexto folclórico ou exótico, até períodos mais recentes, como livros didáticos em uso, como “Viver Valores” (2025), apresentando assim o indígena do passado e o da contemporaneidade, mas com várias lacunas a serem preenchidas, revelando o contraste entre o discurso da interculturalidade e a permanência de uma história única, centrada no olhar do colonizador.

O livro didático “Trilhas Sistema de Ensino – 7º ano” corresponde a uma edição de 2023, adotado em uma das escolas particulares em que leciono no momento (2025), o uso dessa coleção continua. Nessa edição, é importante destacar que, das 240 páginas, apenas 6 foram destinadas à existência dos povos indígenas, algumas com mera menção, como ocorre na página 287, que coloca o contato do europeu com diversos indígenas como exemplo de consequência das Grandes Navegações. Em seguida, o capítulo 7, “Portugueses na América”, aponta que “essas terras já eram habitadas por diversos povos indígenas há milhares de anos”, com uma exposição de um trecho da Carta ao rei D. Manuel, escrita por Pero Vaz de Caminha.

Assim, mesmo sendo breve, uma frase contempla as modificações que essas narrativas tiveram ao longo dos anos, reconhecendo a pluralidade de povos que sempre ocuparam este território. E na página seguinte, isso se complementa, com um trecho que se inicia com “quem eram os indígenas” e a seguinte resposta aparece:

Os povos indígenas que viviam no litoral e pertenciam ao tronco linguístico Tupi foram os primeiros nativos com os quais os portugueses tiveram contato. Entre eles, um dos primeiros povos foram os Tupiniquim. Os indígenas dessa etnia viviam em aldeias, com grandes habitações distribuídas de forma circular, com um pátio no centro. Para sua proteção, as aldeias eram cercadas. Nelas, moravam entre quinhentas e três mil pessoas.

No século XVI, além dos Tupiniquim, outros povos habitavam o litoral, como Tremembé, Potiguar, Caeté, Bororo, Tupinambá, Aimoré, Tamoio, Guarani, Charrua e outros. Cada um desses povos tinham um modo de vida, cultura, tradições e costumes próprios (FTD, p. 279, 2023).

Assim, o modo de contar a história muda, e o “índio” genérico se rompe pela pluralidade de povos, a diversidade, a narrativa que não é mais única. Apesar disso, nesse material as imagens para representar esses povos continuam estáticas no tempo, com duas imagens para representá-los: o “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro,

1500”, de Oscar Pereira da Silva (1922); e a “Mulher Tupi”, de Albert Eckhout (1641). Sendo que essas imagens, quando não problematizadas, já que a primeira o contraste do “civilizado” e seu “descobrimento” e a mulher, que ao ser retratada na arte barroca, o movimento que nos trópicos serviu como instrumento catequético, também se encarregou de apresentar o Brasil ao novo mundo, que para além da descrição de Pero Vaz de Caminha, em carta, agora se materializa em arte, uma arte que constrói um imaginário de canibalismo e desumanização, já que no quadro em questão, uma mulher carrega partes de corpos humanos, quase como um adereço.

Se o livro didático, por sua própria natureza, é didático, visualizar a história ora abordada em sala de aula, reforça ainda mais o que foi ensinado para que seja aprendido. E se o Brasil inteiro é terra indígena, haverá vestígios dessa cultura em qualquer lugar, e até mesmo na ausência, essa trará consigo uma mensagem ainda mais gritante, de apagamento. E assim, trago uma experiência vivida ao abordar tal temática em sala de aula, já que partimos para uma aula-campo. E assim, o diálogo que iniciado com a turma do 7º ano, alunos com uma faixa etária que varia entre 11 e 13 anos, parte da premissa da “novidade”, já que tudo é novo, inclusive quando abordamos a nossa própria história, e assim, pude levar os alunos para conhecer um pouco dessa história, realizando um passeio escolar no Memorial do Cerrado¹⁷, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, local que possui uma réplica em tamanho original de uma aldeia indígena modelo Timbira, em formato circular, na qual cada casa tem um caminho de acesso ao pátio – centro de atividades. E isso sim é uma homenagem, é vivenciar uma cultura, para além das tentativas absurdas que muitas escolas tendem a repetir, pintando os alunos e caracterizando-os, mas com isso, não há homenagem, mas generalização e perpetuação de um preconceito que pesquisas como essa objetiva combater.

¹⁷Um complexo científico e cultural que explora a história do bioma Cerrado, a formação da Terra e a ocupação humana, funcionando como um museu a céu aberto com cenários como uma vila colonial, uma aldeia indígena Timbira e um quilombo, além de trilhas ecológicas e um museu de história natural, servindo como espaço de pesquisa e educação. Inclusive com um espaço possui um acervo com autênticas bonecas Ritxòkò do povo indígena Iny (Karajá), sendo um importante patrimônio cultural brasileiro. Essas bonecas são figuras de cerâmica feitas pelas mulheres indígenas da etnia Karajá, que habitam a região da Ilha do Bananal, no estado do Tocantins. Elas não são apenas brinquedos, mas têm um profundo valor cosmológico e cultural, sendo usadas para ensinar às crianças a história, os rituais e o modo de vida do seu povo, retratar cenas do cotidiano e como símbolo identitário, já que os grafismos e as formas das bonecas indicam gênero, idade e a identidade do povo Iny. (<https://museupalacinho.com/voce-sabia-que-as-bonecas-ritxoko-criadas-pelo-povo-karaja-sao-declaradas-patrimonio-cultural-do-brasil-desde-2012-2>). Acesso em: 20 de março de 2026.

Retomando a análise do livro “Trilhas”, da FTD (2023), em seguida esse material aponta a prática de escambo, no contexto da exploração do pau-brasil, que “era realizado em grande parte pelos indígenas em troca de produtos oferecidos pelos portugueses, como machados, foices e facas” (FTD, 2023, p. 280). Com relação à resistência indígena, essa se resumiu à menção sobre a migração dos indígenas para o interior do Brasil, e numa breve alusão aos combates travados com os colonizadores: “os indígenas promoveram ataques aos engenhos de açúcar e aos povoados” (FTD, 2023, p. 284). Em seguida, são abordadas as missões jesuíticas, nas quais os indígenas figuram como alvo central, assim como nas bandeiras de preação. Nesses casos, a menção aos povos indígenas restringe-se ao objetivo dessas expedições, isto é, a sua captura. Conforme destaca o material didático: “capturar indígenas (...) no início, faziam alianças com aldeias que aprisionavam seus inimigos de guerra a fim de adquiri-los. Depois, passaram a atacar aldeias indígenas, inclusive aquelas que antes eram suas aliadas” (FTD, 2023, p. 302).

A parte de maior protagonismo indígena, ao longo dessas seis páginas, concentra-se na página 287, com a inserção de um trecho do livro “A queda do céu”, de Davi Kopenawa (2015), utilizado para a resolução de alguns exercícios. Entre eles, destacam-se dois questionamentos dignos de nota, por instigarem uma reflexão crítica: “quais são as mentiras contadas a respeito dos povos indígenas?” e “por que o autor considera os brancos mais perigosos?”. Trata-se, portanto, de um livro que se destaca por apresentar um repertório significativo de avanços que precisam ser reconhecidos.

Contudo, o contraste no protagonismo indígena, evidenciado tanto pela distribuição desigual das páginas quanto pela ausência de participação efetiva dos povos indígenas ao longo da narrativa histórica e, inclusive, no processo de elaboração do livro, constitui um ponto que precisa ser problematizado. Do contrário, corre-se o risco de valorizar apenas as mudanças positivas já alcançadas e, assim, estagnar o debate. Isso porque, apesar dos avanços observados, ainda há um longo caminho a percorrer para a construção de uma história verdadeiramente participativa e plural.

Diante do exposto, os livros didáticos reafirmaram o cenário extraclasse, já que ao analisar como a temática indígena é colocada nesses livros didáticos, inserida numa narrativa repleta de mocinhos, vilões, salvadores da pátria e entraves econômicos, percebe-se que o colonizador é com frequência o protagonista, enquanto os nativos são relegados a papéis secundários, na maioria das vezes. O indígena surge como personagem complementar, sem atuação significativa ou heroica, sendo constantemente catequizado,

domesticado ou exterminado, desaparecendo simbolicamente em nome do progresso. E é exatamente diante deste cenário que uma educação plural se faz necessária e extremamente urgente, para romper com a hegemonia ocidental e inserir a interculturalidade que se evidencia no Brasil.

A análise dos livros didáticos foi estruturada de maneira cronológica, acompanhando as mudanças políticas, legislativas e pedagógicas que incidem sobre o ensino de História no Brasil, com foco na representação dos povos indígenas. Essa organização permite compreender como, ao longo do tempo, as narrativas sobre os povos originários foram sendo moldadas, com apagamentos ou com “esquecimentos”, que mesmo após avanços significativos nas políticas públicas voltadas à educação intercultural, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 11.645/2008.

Foram selecionados majoritariamente livros voltados ao 7º ano do Ensino Fundamental II, etapa em que a presença indígena é mais evidente, especialmente na unidade que trata do “encontro entre indígenas e colonizadores”, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa escolha metodológica se justifica porque, após esse período da narrativa histórica, os indígenas tendem a desaparecer dos conteúdos didáticos, como se não integrassem o presente da nação, restringindo-se ao papel de personagens do passado colonial.

A análise considerou cada livro como parte de um conjunto representativo da produção didática brasileira, e não como exemplos isolados, objetivando identificar permanências e rupturas no modo como a história indígena é abordada, observando se o avanço das políticas educacionais se refletiu efetivamente no conteúdo escolar. Assim, os livros que foram examinados passaram por uma seleção após uma escolha aleatória, mas a partir do que consegui encontrar, frisando que os livros utilizados não se referem a totalidade existente, podendo haver coleções mais interessantes ou ainda piores que as analisadas aqui. Sendo assim, primeiramente houve a análise da presença (ou ausência) do indígena nas narrativas históricas, em seguida analisando o contexto histórico da elaboração do material didático, principalmente no que diz respeito aos direitos indígenas, isto é, o âmbito judiciário e legislativo, e até mesmo a composição do quadro legislativo e executivo e se os estereótipos indígenas são mantidos ou quebrados.

A partir dessa perspectiva, a análise busca responder à questão central: Onde estão os indígenas nos livros didáticos de História? Para tanto, propõe-se compreender como a imagem do indígena se transforma (ou se mantém) em diferentes contextos, já

que ao longo dos anos a representatividade dos povos originários mudou conforme o contexto, mas que perpassa o indígena que aparece de forma secundária, associado ao período do descobrimento e à catequese, sem protagonismo nas transformações sociais.

2. TEMPORALIDADE: MAIS QUE CRONOLOGIA, DIGLOSSIA

A palavra “diglossia” é o fenômeno que ocorre quando uma língua mais “forte”, uma língua hegemônica, se sobrepõe a uma língua mais “fraca”, contra-hegemônica, mas que não consegue resistir diante das imposições dominantes de aculturação.¹⁸ Assim, o português se torna a língua oficial brasileira, e a diversos povos é ensinado esse idioma desde o nascimento, se desprendendo da própria língua materna, ou crescendo como bilíngues, já que é através da língua que a integração em sociedade é realizada.

Assim como a língua portuguesa prevaleceu, é possível associar essa sobreposição à esfera temporal, em que o tempo dos povos indígenas é constantemente questionado e sobreposto pelos marcos temporais não indígenas, que seguem se estabelecendo, com um calendário que dita regras que são impostos nos mais de 300 povos do Brasil.

Verifica-se que, “diferente do genocídio (extermínio físico), o etnocídio visa não somente a destruição física, mas a matança, e assim o desaparecimento por inteiro dos traços culturais (língua, costumes, hábitos, tecnologia, mitos)” (Silva, sem paginação, 2013) Assim, ocorreu no Brasil um período de aculturação, através do qual a Igreja Católica impôs seus dogmas, objetivando destruir a cultura indígena de vários grupos étnicos através do catecismo. Conforme aponta o advogado Wilson Matos da Silva, indígena da etnia terena (*apud* Clastres, 2011, p. 156-168):

Qualquer sociedade vê a si própria como “superior”, encarando as outras com uma ótica etnocêntrica (isto é, com etnocentrismo, com o uso de seus próprios valores e padrões culturais como medida para avaliar os outros povos), mas apenas as sociedades com Estado, com dominantes e dominados, portanto, passam do etnocentrismo ao etnocídio, ou seja, não toleram essas diferenças e buscam eliminá-las pela força.

O debate acerca da violência etnocida remonta às discussões éticas sobre a relação entre violência e cultura, e Langoni (2022) realiza uma análise sobre o tema, destacando

¹⁸Aculturação é uma expressão sobretudo do século XIX e está relacionada ao contexto de Estado nação. No entanto, destaco sua definição: “aculturação é o processo de troca e modificação cultural que ocorre quando dois ou mais grupos com culturas diferentes entram em contato direto ou indireto, resultando na incorporação de novos elementos (costumes, valores, tecnologias) por uma ou ambas as culturas, podendo levar à assimilação, resistência ou à criação de uma nova identidade cultural, como a mistura das culturas indígena, africana e europeia no Brasil”. Logo, o uso da palavra é proposital, porque a colonialidade não finda com a proclamação da república, mas se perpetua, essa é uma das críticas principais desse trabalho. Essa aculturação que começou em 1500 e perdura, e assim o resgate do ancestral europeu como cultura mais elevada que a local se move a partir da manutenção de amarras coloniais que não foram rompidas.

que a discussão se inicia com Claude Lévi-Strauss em “Raça e História” (1952), de acordo com a análise de Clastres (2011). No entanto, o uso do termo etnocídio é atribuído a Georges Condominas (1965), que trouxe o conceito como uma derivação do genocídio, visando destacar a especificidade da violência dirigida ao extermínio de uma cultura de um grupo étnico minoritário. Anos mais tarde, o conceito foi aprofundado por Robert Jaulin (1970), que estabeleceu a distinção crucial entre as duas formas de violência com base em suas finalidades: o genocídio buscando o extermínio físico, e o etnocídio objetivando a destruição do "espírito" e da cultura de um povo.

A definição de etnocídio de Pierre Clastres se pauta na destruição dos modos de vida de um povo; diferente do genocídio que objetiva o extermínio físico, aqui escancara uma estratégia de longa duração, colocando o diferente como um mal a ser combatido. Enquanto no genocídio as diferenças sequer são apontadas, aqui ela é o ponto de partida, para que o “outro”, diferente, seja transformado para se inserir naquilo que é bom, o modelo daquele que não é o “outro”, mas o eu.

Indo além, Clastres refuta o etnocentrismo como causa primária da violência ocidental, argumentando que a verdadeira vocação etnocida está ligada à máquina estatal. O etnocídio, sustentado pelo intento unificador e centralizador do aparelho estatal, manifesta-se em todas as “sociedades com Estado” (sejam elas bárbaras ou ocidentais)¹⁹ por sua recusa inerente à diferença. Contudo, a capacidade etnocida ocidental se torna absoluta e ilimitada devido à sua articulação com o capitalismo, cuja lógica exige que tudo e todos sejam permanentemente produtivos (Langoni, 2022).

A questão indígena manifesta-se no tecido social brasileiro como um conflito estrutural e persistente, cuja resolução é dificultada pela própria gênese da formação nacional. A dificuldade em superar esse problema reside na consolidação de uma estrutura civilizatória que historicamente se fundamenta na expropriação territorial e na violência sistemática contra os povos originários. Esta não é uma realidade restrita ao passado, mas uma tensão atual que reverbera das práticas coloniais.

Em determinado momento, o Estado brasileiro buscou preservar a sociobiodiversidade por meio da criação de territórios indígenas, não por benevolência, mas como obrigatoriedade. Contudo, por se tratarem de áreas que mantêm sua integridade

¹⁹Esse dualismo apontado por Clastres merece ressalva, já que o bárbaro não é o oposto do ocidental, como já fora colocado diversas vezes desde a idade média quando surge o termo, em que o bárbaro é uma nomenclatura atribuída pelo não-bárbaro à todo estrangeiro.

natural e recursos ainda não explorados, essas terras são frequentemente rotuladas como “entraves ao desenvolvimento”. Claro que os conflitos agrários são um tópico que merece ressalva, já que a seguridade jurídica territorial é constantemente questionada, mesmo que no mundo ideal, seria um local de manutenção de biodiversidade e de ancestralidade. Tal classificação, entretanto, exige o questionamento sobre o conceito de desenvolvimento que se busca, e a quem ele serve. Historicamente, a exploração no Brasil tem se pautado na destruição massiva para o benefício de uma minoria, indicando que a lógica predatória iniciada na colonização persiste na atualidade (Malvezzi, 2008).

A “história da ciência ocidental tem sido a do encobrimento e esquecimento de outras epistemologias, de outros saberes” (Nazareno, 2019, p. 219). E o que vem sendo “apagado”? Mais do que vidas ceifadas, se encontra a questão cultural, que fere e inviabiliza não só um passado, mas o presente. Diferente do genocídio, que implica o extermínio físico de um grupo, o etnocídio consiste na destruição sistemática dos traços culturais de uma população, como sua língua, seus mitos e seus costumes, visando ao desaparecimento de sua identidade sociopolítica, e não necessariamente de seus membros (Clastres, 2004). E, partindo do que já foi exposto, para Darcy Ribeiro, a essência do processo colonizador foi de exploração e violência:

Os que aqui vieram não tinham projeto de povoar, mas de assaltar. E no assalto é que se assentaram, na violência, no roubo de riquezas, de mulheres e de terras. A colonização é a apropriação dos povos e de seus patrimônios, a anulação da sua identidade (1995, p. 25).

Sobre essa violência que começou no século XVI com a expansão marítima e que resultou numa invasão territorial que é contínua, diante dos conflitos agrários noticiados cotidianamente, é preciso destacar a análise de Edson Kayapó (2014) acerca da inserção dessa narrativa na educação básica:

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional. As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que

tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico — que fala o tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas etc., representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (2014, p. 58).

Logo, reforçar o óbvio é necessário, destacando a invasão colonial de 1500. O Brasil não foi descoberto pelos portugueses, pois, ao se afirmar essa tese, incorre-se no negligenciamento da narrativa plural que constrói a história brasileira, com destaque aos indígenas que viviam há muito tempo neste território, antes que os europeus invadissem. Logo, se há necessidade de atribuir a alguém o feito da “descoberta”, este deve ser reconhecido como mérito dos diversos povos indígenas que habitavam e habitam as terras brasileiras, que outrora foi Pindorama.²⁰

Essa invasão colonial gerou inúmeras sequelas, e a inserção dos povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio, pois confronta a narrativa que silencia e generaliza esses povos. Porém, somente rompendo-se esse silenciamento os preconceitos atuais também serão enfrentados. Destacando como o Brasil foi forjado, o pensador indígena Ailton Krenak (2009) afirma: “O Brasil foi fundado sobre cemitérios”. Numa expressão que remete à eliminação dos povos originários, a partir do genocídio, do etnocídio e do ecocídio. Remete à violência e ao desrespeito aos povos indígenas, já que o Brasil é construído em solo sagrado dos antepassados. Nesse processo não existe diálogo, usurpando-se a ancestralidade de forma violenta.

Ao levantarmos essa discussão em sala de aula, esse deve ser o ponto de partida, e não as abordagens superficiais e generalistas. Evidencia-se, assim, como a implementação da Lei n. 11.645/08, para além do que é elucidado no ordenamento jurídico, mas se tornando uma efetividade prática, para que se altere não só o imaginário social generalizante do educando não indígena, mas para romper com a ignorância que perpetua violências.

²⁰Pindorama é um nome originário, de origem tupi, para se referir ao território que hoje conhecemos como Brasil, significando “Terra das Palmeiras”. Sendo um termo que resgata a memória ancestral e a conexão com a terra, que precede a chegada dos colonizadores. A definição de Pindorama no dicionário se refere à “Nação, país, território das palmeiras. Designação dada pelos ando-peruanos e habitações indígenas ao Brasil”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pindorama/>>. Acesso em: 08 de março de 2026.

2.1. O tempo indígena e o tempo ocidental

As concepções de tempo entre os povos indígenas não são homogêneas, tampouco imunes às transformações históricas e aos contatos prolongados com a sociedade não indígena. Ainda assim, diversas etnografias e produções intelectuais indígenas indicam a existência de temporalidades que diferem da lógica ocidental moderna, estruturada em um tempo linear, cronológico e orientado pela produtividade e pela projeção constante do futuro. Em muitas cosmologias indígenas, o tempo é compreendido de maneira relacional, vinculado aos ciclos da natureza, à memória coletiva e à experiência vivida no presente. Isso não significa a ausência de reflexões sobre o porvir, mas, sim, outra forma de concebê-lo: um tempo circular, articulado ao presente e à memória, e não uma corrida contra o tempo marcada pelo receio do futuro.

Nessas perspectivas, as etapas da vida possuem sentidos próprios, e os processos educativos ocorrem de maneira integrada à convivência comunitária, à oralidade e à observação do cotidiano. Crianças aprendem por meio da experiência, da participação e da escuta, enquanto os mais velhos ocupam um lugar central como detentores da memória, das narrativas e dos conhecimentos ancestrais. Reconhecer essas concepções não implica idealizar ou congelar os povos indígenas em um passado imutável, mas compreender a pluralidade de modos de viver o tempo e o conhecimento, marcados por permanências, ressignificações e diálogos com o mundo contemporâneo.

Essa forma de entender o tempo, o ser e o viver choca-se com o modo de vida urbano, que empurra as crianças e jovens, principalmente, a se prepararem para um futuro idealizado, esquecendo-se do agora. As escolas, por exemplo, muitas vezes ignoram o pensamento circular das crianças, que se expressa nos jogos, nas histórias repetidas, nos sonhos, e tentam moldá-las para caberem em um mundo planejado e previsível. Para o indígena, pelo menos na etnia Munduruku, viver o presente é uma forma de honrar os ancestrais e afirmar sua existência. Porque, ao contrário do que muitos pensam, os povos indígenas não pertencem ao passado: eles são seres do presente, contemporâneos, vivos e em constante reinvenção (Munduruku, 2017).

Pensar no tempo não é apenas pensar “que horas são?”, mas como essa hora foi determinada, como os dias são contados, e a dependência que há, numa luta constante contra o tempo, já que “tempo é dinheiro”. Esse ideal capitalista e de tempo são moldados a partir do mundo ocidental, sempre em busca de lucro, através de matéria-prima ou mão

de obra barata, o cristianismo e o eurocentrismo, esses são o ponto de partida, e de chegada, do que é a história, seus moldes e parâmetros de veracidade e de relevância. Antes mesmo de falar sobre colonialismo e no posterior imperialismo das potências europeias com um domínio fundamentado no “fardo do homem branco”, é preciso pensar na realidade brasileira que se insere nesse contexto, e o conceito de “homem cordial” brasileiro que Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 147) sintetiza bem como facilmente os fins lucrativos podem “justificar” os meios. Assim, o tempo se torna uma ferramenta de coerção universal, como argumenta Nazareno:

O tempo se tornou um símbolo de coerção universal e inelutável. Quanto mais desenvolvidas determinadas sociedades, maior será o nível de coerção exercido pelo tempo. Esse tipo de conclusão a que chega Elias teve como referência oposta, em se tratando da importância do tempo, as sociedades indígenas, sobretudo o povo indígena Sioux, da América do Norte, que, de acordo com o autor, sequer possui uma palavra para “tempo” em seu vocabulário. Um pouco mais à frente, veremos que essa é uma característica de vários povos indígenas brasileiros, que estariam em um estágio anterior em relação ao processo civilizador, que engendra um acentuado nível de individualização da regulação social do tempo. [...] Todo esse processo poderia ser traduzido no conceito que Koselleck denomina como desenvolvimento. Vale lembrar que, para Elias (1998, p.15), o tempo é encarado como uma instituição e sua importância e seus usos estão diretamente relacionados ao nível de evolução de determinada sociedade. Quanto mais evoluída, mais complexa e dependente do tempo será ela. [...] Parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2010), do outro lado da linha abissal (na América) estariam as sociedades primitivas, ou, para simplificar ainda mais, sociedades não modernas (1998, p. 209 - 211).

Sendo assim, o tempo e o progresso andam juntos no que tange o processo civilizatório, em que a sociedade mais dependente do tempo é considerada a mais evoluída. O tempo determina hábitos sociais, cria dependência e parâmetros evolutivos, como pontuou Nazareno ao parafrasear Boaventura de Souza Santos: se a evolução de uma sociedade depende do tempo, as sociedades que fogem a essa regra são taxadas de primitivas. Assim, a sociedade moderna segue admirando quem acorda às quatro da manhã para correr, ou para rezar um terço e até para dormir; otimiza o tempo com produtos no cabelo, no rosto, para que não haja ócio. Incentiva-se uma sociedade que teme o ócio e julga aqueles que não estão imersos nessa dependência temporal como “atrasados”.

Assim, se mantém a ideia de que os povos originários são populações que ainda vivem no passado, se o ponto de partida for eurocêntrico, como apontou Francisco

Varnhagen em 1854, afirmando que “foram encontradas as gentes que habitavam o Brasil; isto é, uma idéia de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbarie e de atrazo. De taes povos na infancia não ha historia: ha só ethnographia” (p. 22). Quando esses povos utilizam um aparelho telefônico celular, por exemplo, sob determinadas concepções externas, poderiam ser vistos como tendo “perdido” sua essência.

Essa percepção evidencia uma fragilidade identitária presente na sociedade brasileira não indígena, marcada por uma tendência a deslegitimar a identidade do outro em vez de reconhecer a complexidade da própria. Trata-se de uma busca constante por referências externas, como a valorização da dupla nacionalidade ou de ascendências estrangeiras, que muitas vezes ignora as raízes ancestrais ligadas aos povos originários do território brasileiro. Assim, o que está em jogo não é uma questão de tempo ou modernidade, mas de etnocentrismo e de um olhar voltado para fora, que negligencia a própria ancestralidade.

Acerca do tempo ancestral com o tempo colonial, Ana Carolina Barbosa Pereira (2013), em sua tese questiona a universalidade do conceito ocidental de tempo linear, contínuo e absoluto, destacando outras formas de perceber a temporalidade, destacando as comunidades indígenas e suas cosmologias que vão contra a visão hegemônica moderna, de um *continuum* progressivo. O tempo fractal como conceito abordado por ela é identificado por Oscar Calavia Sáez, renomado antropólogo, professor e pesquisador espanhol radicado no Brasil, amplamente reconhecido por suas contribuições à etnologia indígena e antropologia social, em que o tempo não segue uma linearidade, mas quando partimos de uma perspectiva indígena, o tempo se mistura com a circularidade. E, assim, uma história intercultural é para além de uma oposição ou de colocar uma concepção melhor que a outra, já que esse uso seria recair na mentalidade de “progresso” linear ocidentalizado e universal.

Outro contraponto trazido por Ana Carolina Barbosa Pereira (2013) dialoga com a noção de “mudanças e permanências” formulada por Marc Bloch (2001). Trata-se da existência de um parâmetro desigual para as transformações que o tempo produz nas diferentes culturas ao redor do mundo, no qual a “autenticidade” indígena é frequentemente associada à estaticidade temporal, em oposição à constante transformação atribuída ao Ocidente. Nesse sentido, enquanto a transformação não for reconhecida

como uma realidade compartilhada por todos, a interculturalidade torna-se falaciosa, pois se estrutura a partir da oposição entre o “passado” do nativo e o “futuro” do colonizador.

Assim, através desse processo colonizador, que coloca a cultura ocidental como superior, inicia-se um projeto de integração dos povos indígenas aos valores da cultura ocidental. Começa no Brasil Colônia, através da assimilação por meio da catequização e da imposição do português (1532-1822), e posteriormente no Brasil Império e República, em que a integração à “civilização” ocorria por meio da mão de obra, com a criação, em 1910, do Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI)²¹, que mais violou que protegeu esses povos (1822-1985) (Nazareno, 2019, p. 214).

Diante dessas narrativas, é preciso pensar no documento e na escrita como instrumentos de diálogo, mas sem desconsiderar as tradições orais, que representam uma marca ancestral e merecem destaque. No entanto, povos que foram silenciados por muito tempo precisam ser ouvidos, e a escrita e a linguagem oral, articuladas, tornam os resultados mais efetivos, já que mesmo com a origem ocidental da escrita, o domínio dela é capaz de abrir novos caminhos, de resistência e autonomia indígena. Desse modo, o papel da autoria indígena ganha força, numa retomada do seu local de fala, que evidencia uma autonomia que foi negada aos povos originários por muito tempo. Assim, os indígenas devem ser protagonistas de suas histórias e precisam legitimá-las, pois são os seus donos (Kayapó, 2020, p. 189).

Esses são marcos de destaque, mas não significa que esse projeto finda em 1988, pelo contrário, se mascara e se legitima nos diversos projetos de lei, como o próprio Marco Temporal. Destacar a existência dos povos originários por muito tempo foi uma atividade atribuída a terceiros - “homens brancos” -, responsáveis por generalizar a pluralidade de povos em um só termo - o “índio” -, atribuindo-lhe ideias distorcidas e estereotipadas como o “mito do bom selvagem” ou as ideias romantizadas sobre o “índio dócil” e como uma figura pertencente ao passado.

2.2. A História Única do Brasil e o Protagonismo Indígena

²¹ O atual SPI outrora já foi denominado Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Esse nome é mudado para SPI em 1918, mas quando constituído, em 1910, era SPILTN.

Abordar a temática dos povos originários em sala de aula é um requisito básico antes de ensinar sobre a cultura e a história ocidental e eurocentrada. Uma criança não se torna bilíngue sem domínio do seu idioma nativo, pressuposto respaldado por Vygotsky (2001), ao enfatizar a “relativa maturidade da língua materna” (p. 266) como crucial no desenvolvimento de uma língua estrangeira. Essa lógica deve ser levada para outros setores na vida do indivíduo, que antes de aprender detalhes dos mais diversos países, culturas e revoluções, precisa compreender o seu mundo, especificamente o Brasil e os povos que protagonizaram a sua formação.

Esses povos são especificados por Von Martius (1845), que analisa a formação do Brasil como resultado de um cruzamento, desencadeado por “forças diagonais”, visto que não houve um processo linear, mas cruzado, do indígena, europeus e africanos; logo, a escolha do termo utilizado pelo autor é assertiva para descrever a interação complexa das etnias na formação da identidade brasileira. No entanto, o problema está quando em seus apontamentos afirma que a partir dessa mistura, o indígena e o africano desapareceriam, prevalecendo assim uma unicidade, e a aprendizagem histórica servia para mostrar a evolução do país rumo à civilização europeia, onde o elemento português absorveria as outras raças para formar uma nação homogênea.

Assim, fica evidente que não basta reconhecer a existência dos povos originários se esse reconhecimento ocorre de forma pontual e superficial, restrito a um capítulo isolado da história, e não compreendido como parte constitutiva de todos os seus períodos. Esse é o ponto central da crítica. Nesse sentido, Von Martius não pode ser considerado revolucionário ao tratar dos povos nativos, pois, embora reconheça sua existência, acaba por reproduzir concepções próprias de seu tempo, marcadas por pressupostos hierarquizantes e preconceituosos. Isso se evidencia no trecho em que afirma que “tanto os indígenas como os negros reagiram sobre a raça predominante”, formulação que reforça uma visão racializada e assimétrica das relações históricas: “Sei muito bem que os Brancos haverá, que uma tal ou qual concorrência dessas raças inferiores” (Von Martius, 1845, p. 442), com a prevalência de um “racismo científico”, do fardo e superioridade do homem branco, conceitos que já foram abordados nesse trabalho, mas que permeiam a narrativa colonizadora da nação brasileira.

A historiografia do século XIX, período em que se inicia a construção da História enquanto ciência no Brasil, esteve profundamente comprometida com os valores da elite da época. Essa elite optou por incorporar à nação referenciais europeus não apenas por

atribuir-lhes um suposto valor civilizatório, mas, sobretudo, por eles refletirem seus próprios interesses na manutenção de privilégios. Trata-se de uma estrutura colonial que não se rompe efetivamente com uma independência protagonizada por um português e conduzida de cima para baixo. Nesse contexto, a escrita da história se consolidou e, em muitos aspectos, ainda consolida uma narrativa que legitima o poder e a centralidade da elite brasileira, silenciando ou marginalizando outras experiências históricas.²²

O ensino de História, por consequência, reproduziu preconceitos, como foi evidenciado nos escritos de Von Martius (1845), considerando que os povos indígenas representariam a “infância” da humanidade, remanescentes da “pré-história”, que em algum momento iria evoluir à máxima colonial. Assim, houve quem almejasse ressaltar a importância dos povos nativos no contexto da colonização lusa na América ao longo do século XX, mas a narrativa de destaque foi a que coloca os indígenas como vítimas, derrotados ou resistentes à ordem da colônia. Essa interpretação também é orientada pelo renomado historiador John Manuel Monteiro (2001) que rejeitava a teoria do evolucionismo social do século XIX, revolucionando a historiografia ao tratar os povos nativos como sujeitos históricos ativos.

Nos livros didáticos, a história, de modo geral, foi inicialmente narrada a partir de uma perspectiva que colocava os povos indígenas como aqueles que entram em contato com o europeu, sendo frequentemente equiparados aos chamados “bárbaros da Antiguidade”. Essa abordagem enfatizava práticas como os rituais antropofágicos, interpretados sob uma ótica etnocêntrica como sinais de selvageria, reforçando a ideia de uma suposta inferioridade indígena em relação ao modelo considerado “civilizado”.

²² Experiências diversas ocorrem ao longo da história, como a marginalização de narrativas indígenas, mas também manutenção do poder, com oligarquias rurais. Diversas fazendas e propriedades rurais no Brasil é exemplo dessa manutenção, já que têm suas origens nos primórdios da colonização portuguesa, estabelecidas por meio de sesmarias concedidas pelos capitães donatários das capitanias hereditárias a partir de 1534. Diante disso, destaco os apontamentos de Lena Castello Branco Ferreira de Freitas e Nancy Helena Ribeiro de Araújo e Silva acerca das fazendas de Goiás, “A primeira abordagem histórica das fazendas de Goiás talvez seja o estudo que desenvolvemos sobre a Fazenda Babilônia – ex-Engenho de São Joaquim (COSTA, 1978). Essa propriedade resultou da aquisição de onze sesmarias, aproximadamente 11.900 alqueires goianos, pelo comendador Joaquim Alves de Oliveira, o homem mais rico da capitania: fazendeiro, comerciante, líder político, mecenas, foi o fundador do primeiro jornal do Centro-Oeste, A Matutina Meiapontense. Há indícios de que no Engenho de São Joaquim tenha funcionado um criatório de escravos que alcançavam altos preços. A fazenda foi visitada por viajantes e naturalistas, que a referem em termos elogiosos. A casa sede data de 1800, sendo tombada desde 26/04/1965, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Livro do Tombo das Belas Artes, registro n. 480)” (Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 7, n. 3, p.257-267, dez/2013).

No entanto, esse quadro passa a se modificar a partir de mudanças na legislação e, consequentemente, nas narrativas presentes nos livros didáticos. Tal transformação decorre, sobretudo, da resistência protagonizada pelos próprios povos indígenas e do fortalecimento dos movimentos indigenistas, especialmente a partir da década de 1970. Um marco importante nesse processo ocorre em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar extingue o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e cria a Fundação Nacional do Índio (Funai) para substituí-lo, em meio a denúncias de graves violências contra os povos indígenas, além de corrupção e ineficiência administrativa.

Essa instituição tinha como política, naquele contexto, a integração desses povos à sociedade nacional, dando continuidade à política portuguesa executada desde o século XVI, mantida pelo governo imperial no século XIX e também pelo governo republicano, ao longo do século XX. Mesmo com o reconhecimento de sua existência na Constituição Federal de 1988, os valores de inferioridade disseminados ao longo de cinco séculos prevaleceram no imaginário da população brasileira, além do desconhecimento sobre suas particularidades culturais (Terra, 2016).

A construção da história do Brasil pelo ponto de vista dos vencedores desqualifica os vencidos, posição preconceituosamente atribuída aos indígenas. Assim, há uma tentativa de desqualificar o indígena do século XXI, por ser diferente do indígena de 1500, único contexto em que, em tese, teria existido, a partir de um ideal equivocando do “ser índio”. Essa discussão é proposta por Luisa Tombini Wittmann:

Historiadores foram incumbidos pelo Imperador D. Pedro II da importante tarefa de escrever uma história elogiosa do passado colonial, na tentativa de consolidar o projeto político de um governo monárquico com unidade territorial e manutenção da escravidão. O modelo do país, mesmo situado nos trópicos, era a Europa. A população, contudo, era, em sua maioria, de origem africana e indígena. Nessa época, o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen – em uma visão etnocêntrica e evolucionista – sentenciou que os indígenas estariam na infância, ou seja, em um estágio inferior da escala civilizacional. A visão oitocentista só pode ser compreendida dentro do contexto em que foi produzida, quando um Estado nacional em formação se pretendia culturalmente uno. Atualmente, é a diversidade da sociedade brasileira que deve ser reconhecida e respeitada, sobretudo a dos povos indígenas, que apresentam diferenças culturais significativas entre si (2015, p. 11).

Aquilo que não é debatido, não é problematizado, simplesmente cai no esquecimento ou se torna mais suscetível à reprodução de estereótipos. Uma história, quando criada, está ligada a uma relação de poder; assim, a história dos vencedores ganha

mais ênfase que a dos vencidos, por uma situação de poder. E assim surge a necessidade de saber quem escreveu, quando e em que contexto.

O canibalismo é retratado pelos portugueses como uma caça aos indígenas, assim como se caça um animal para se alimentar, como por exemplo a abordagem de Hans Staden em seu diário publicado em 1557, denominando-o como a “História verídica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos, situada no Novo Mundo da América”. Nessa narrativa há um interesse político de desumanizar os nativos, transformando-os em selvagens; mesmo que se tratasse de uma prática ritualística, o estereótipo negativo foi cristalizado, ignorando as outras histórias e passando a tratar o indígena como selvagem e, como tal, sem direitos.

Ainda acerca dos rituais antropofágicos que se contrapõem ao canibalismo retratado a partir do etnocentrismo, Débora Meira (2012) realiza uma reflexão se pautando principalmente no diário escrito e publicado em 1557 pelo alemão Hans Staden, conhecido como *Duas viagens ao Brasil*, refletindo como esse discurso do “bárbaro” foi utilizado a favor de ações ofensivas contra os indígenas, resultando em uma Guerra Justa e na escravização. A literalidade da expressão “entre a cruz e a espada” se destacava no discurso colonizador, em que os povos originários perdiam sua cultura ao passar pelo processo de catequização, ou perdiam suas vidas por resistir à colonização.

Edson Kayapó (2014), em diálogo com Circe Bittencourt (2013), analisa a forma como a escola aborda a temática indígena, apontando que ela oscila entre o esquecimento e a tentativa de integração por meio da mestiçagem. Nesse processo, é inevitável mencionar o ideal de “democracia racial”, que só se tornaria efetivo se o antagonismo entre vencidos e vencedores deixasse de existir. Nessa mesma direção, Circe Bittencourt observa que a tradição escolar brasileira, de modo intencional, relegou aos povos indígenas o papel de pertencentes apenas ao passado colonial, condenando-os ao esquecimento na contemporaneidade:

Analizando as perspectivas indigenistas que se proliferaram Brasil e suas implicações na educação escolar, é relevante o estudo de Bittencourt (2013), no qual a autora constata que em tempos da monarquia foram difundidas a imagem do índio selvagem e genérico nas escolas, o que pode ser entendido como uma marca da historiografia produzida sob as influências de Varnhagen sobre os povos indígenas, a exemplo do livro *Lições de História do Brasil* para uso das escolas de instrução primária, datado de 1861 (Bittencourt, 2013, p. 108). A autora observa neste contexto, o pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas determinava que

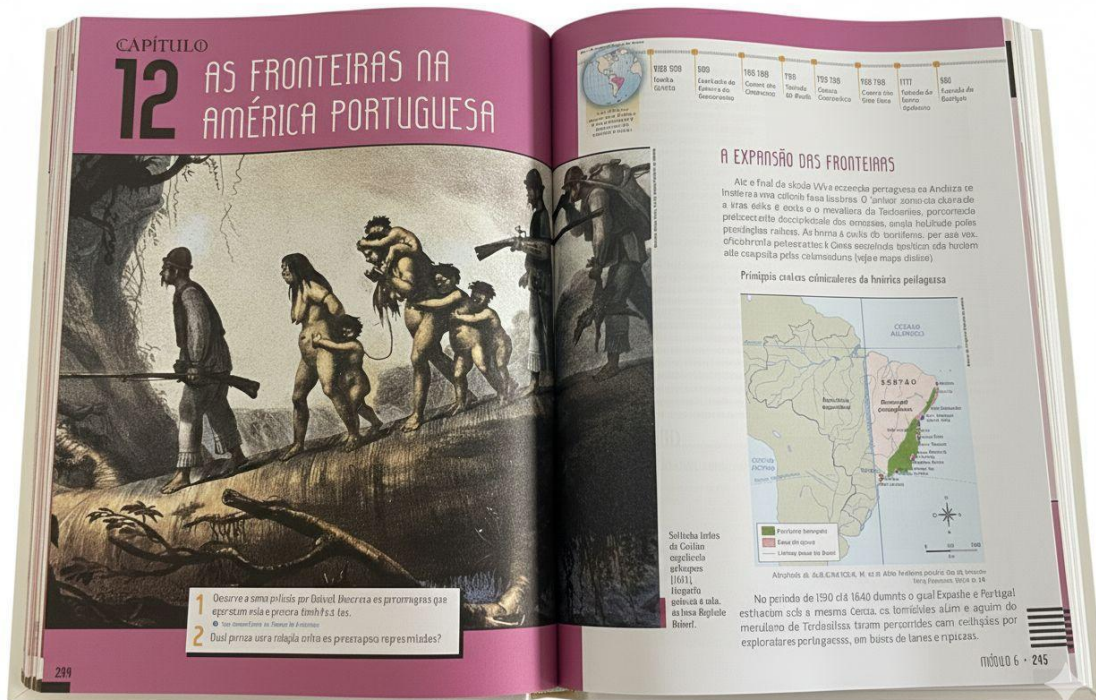
essas sociedades não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões a características genéricas da cultura indígena, ignorando qualquer traço de identidade particular, gerando análises superficiais sobre a temática. Segundo a autora, partir do século XX, a historiografia brasileira pautará o debate em torno “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (idem, p. 113), cuja preocupação era “a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação” (ibidem, p. 13), em que se buscava referendar algumas das qualidades herdadas dos indígenas na composição do povo brasileiro. Na prática curricular, os livros didáticos apresentavam uma dubiedade entre o índio selvagem e vítima da crueldade colonizadora, mas detentor de potenciais características que compõem a cultura nacional. No entanto, Bittencourt (2013) chama a atenção para o fato de que tal ideia de extinção naquele momento histórico está vinculada ao projeto da ‘miscigenação racial’ em andamento no país. A esse respeito, escreve a autora. Assim, os indígenas passaram a integrar o ‘povo mestiço’ e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente de suas culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX (*apud*, Bittencourt, 2013, p. 116) (Kayápo, Brito, 2014, p. 42).

Assim, a retomada e a valorização de uma ancestralidade não passam pelo interesse de pertencimento aos sujeitos taxados como “perdedores” ao longo da história brasileira. Isso é visualizado em muitos livros didáticos, a exemplo o livro do “Projeto Mosaico” (Vicentino, 2013), em que no decorrer das páginas, apenas 10 das 328 são destinadas ao tema. Não há qualquer menção à pluralidade de povos indígenas brasileiros, presença de textos de produção indígena ou até mesmo uma representação contemporânea, retratando como os povos originários não ficaram estáticos no tempo.

Tal perspectiva os reduz ao papel de coadjuvantes e, por meio da seleção de imagens e de sua forma de apresentação, os coloca em uma posição de inferioridade em relação ao europeu, entendido como vencedor. Esse domínio não se limitou à subjugação dos povos que aqui estavam, mas se estendeu, sobretudo, à imposição de uma cultura tornada predominante, como se pode observar nas imagens extraídas do referido livro didático (figuras 9, 10, 11, 12, 13 e 14).

Na esfera pública, isso se evidencia do mesmo modo, já que em muitas cidades há estátuas aos “heróis nacionais”, como Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, bandeirante, que se tornou um grande símbolo da capital goiana, servindo como referência ao heroísmo do povo goianiense e do apagamento indígena.

Figuras 9, 10, 11, 12, 13 e 14: Imagens de livros.



AS EXPEDIÇÕES DOS BANDEIRANTES

A partir do século XVII, diversas expedições militares, conhecidas como **bandeiras**, saíram da capitania de São Vicente e rumaram para o interior da América portuguesa com o objetivo de capturar indígenas e buscar riquezas, principalmente ouro e pedras preciosas.

As bandeiras eram grandes grupos armados, compostos geralmente de particulares, isto é, pessoas que empreendiam essas expedições por conta própria. Para alcançar seus objetivos, elas foram além das terras ao leste do meridiano de Tordesilhas. Outras expedições, denominadas **entradas**, já haviam se aventurado pelo interior do continente no início da colonização. Eram geralmente oficiais, a serviço do governo, e buscavam reconhecer a nova terra, aprisionar indígenas e descobrir minas de ouro. Quase sempre respeitavam o limite do Tratado de Tordesilhas.

O nome **bandeira** provavelmente está relacionado às bandeiras identificadas por as expedições arrastavam ao atacar os aldeios e missões jesuítas para o aprisionamento de indígenas.



Henrique Bernardelli representa um bandeirante, no mural *Ciclo do Açúcar* ao Índio, realizado em 1923. Museu Paulista da USP, em São Paulo (SP).

Bandeiras de caça ao indígena

Durante a União Ibérica, os holandeses ocuparam Pernambuco e a região de Angola, na África, o que trouxe dificuldades na obtenção de mão de obra escravizada para os senhores de engenho da Bahia (o Capítulo 14 tratará do sistema escravista). Os indígenas passaram, então, a ser usados no trabalho das propriedades açucareiras, o que deu grande impulso ao movimento bandeirante.

A vila de São Paulo de Piratininga, que originou a atual cidade de São Paulo, era o principal ponto de onde partiam os bandeirantes em busca de indígenas.

Muitas bandeiras chegaram a atacar as missões jesuítas, de Mato Grosso ao Rio Grande do Sul, capturando mais de 100 mil indígenas. Como os aldeados aprendiam a trabalhar a terra, seu preço era mais elevado que o dos outros nativos capturados na colônia.

O mapa abaixo mostra os principais ataques às missões jesuítas no século XVII.



O mapa apresenta as rotas percorridas pelos bandeirantes Manoel Preto, Raposo Tavares, André Fernandes e Fernão Dias Paes até missões jesuítas que foram atacadas para a captura de indígenas. Também mostra a divisão entre os domínios português e espanhol proposto pelo Tratado de Tordesilhas.

O bandeirismo e o ataque às missões jesuítas

Representação de dois bandeirantes produzida por Belmonte (1896-1947), cronista e caricaturista paulista.

Adaptado de: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atos Históricos do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2002. p. 96. MONTICCHI, João M. Esquema geral das missões de aprisionamento. In: ... Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CONHEÇA MAIS

Os bandeirantes, "heróis nacionais"

A partir do século XIX, alguns escritores passaram a exaltar os feitos dos bandeirantes e vários historiadores transformaram esses personagens em "heróis da pátria". Alguns chegaram a apontá-los como homens instruídos, acostumados ao luxo e responsáveis pela atual dimensão do Brasil.

Os estudiosos atuais, no entanto, têm procurado rever criticamente essas interpretações. Em primeiro lugar, eles ressaltam que os bandeirantes agiam com violência, escravizavam os habitantes nativos, atacavam jesuítas e escravos rebeldes.

Além disso, eles eram, na grande maioria, pequenos lavradores ou comerciantes que buscavam fortuna rápida. Não eram ricos, e na região paulista, extremamente pobre, não havia luxo.

É preciso lembrar, ainda, que o "mito" dos bandeirantes, como forjadores de uma "raça de gigantes", foi criado por historiadores do estado de São Paulo. Identificando os paulistas como "desbravadores do Brasil", eles procuravam justificar a hegemonia desse estado sobre o resto do país, estabelecida no século XIX.

A UTILIZAÇÃO DA MÃO DE OBRA INDÍGENA

Os indígenas foram amplamente utilizados como mão de obra nas primeiras décadas de colonização da América portuguesa e, em menor intensidade, pelo menos até o século XIX, em especial na capitania de São Vicente. No Nordeste, eles foram rapidamente substituídos pelos africanos escravizados logo que surgiram as primeiras grandes propriedades açucareiras. Por que isso teria ocorrido?

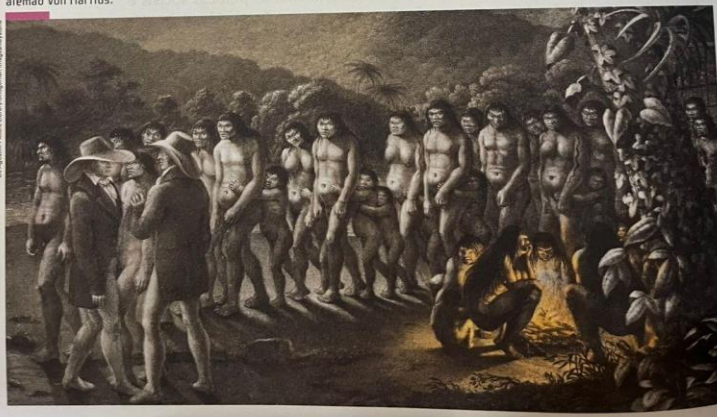
Historiadores do passado explicaram essa mudança dizendo que os indígenas eram "preguiçosos e indolentes", e por isso não se adaptavam ao trabalho nos engenhos. Essa explicação revela preconceito contra os povos indígenas e desconhecimento de sua cultura. Convém lembrar que, na tradição da comunidade, e não para a obtenção de lucros, o plantio era feito para a sobrevivência da comunidade, e não para a obtenção de lucros. Para os indígenas, portanto, parecia absurdo e inútil plantar em grandes quantidades.

Essa explicação preconceituosa foi aceita por muito tempo e contribuiu para ocultar as verdadeiras causas da escravidão africana. Como vimos no Capítulo 11, os jesuítas tratavam os indígenas como um novo "rebanho" de fiéis, necessários para a expansão da fé católica. Por isso, lutavam contra sua escravização, num confronto direto com os senhores de engenho.

É importante considerar também que, depois da chegada dos portugueses, a população indígena do litoral declinou enormemente. O extermínio dos povos mais guerreiros e epidemias de gripe e outras doenças trazidas pelos europeus, contra as quais os indígenas não tinham imunidade, foram dois fatores que provocaram esse declínio.

Assim, a opção pela escravização de africanos atendeu a vários interesses:

- ❖ amenizou os conflitos entre senhores e missionários jesuítas;
- ❖ solucionou o problema da mão de obra para as novas atividades econômicas;
- ❖ garantiu mais uma fonte de lucro para a metrópole com o comércio de africanos escravizados.



Dança das Puris, pintura de Van der Velden, datada do século XIX, para a obra *História natural das palmeiras*, do botânico e médico alemão Von Martius.

Fonte: Fonte: "Projeto Mosaico". 7º ano, Ensino Fundamental. (Vicentino, 2016). pgs. 227, 229, 245, 247, 248, 284. Fotografias da autora, 2026.

Figura 15 e 16: Monumento ao Bandeirante (1942).



Fonte: Arquivo pessoal da autora, janeiro de 2025.

Assim, nas figuras anteriormente apresentadas, observa-se que o elemento central em destaque não são os povos indígenas, mas aquele que invadiu suas terras e que, a partir do ponto de vista do vencedor, é retratado como quem “salvou” o país, descobriu riquezas e ampliou o território nacional. Contudo, impõe-se o questionamento: a que custo se deu esse processo? E, sobretudo, às custas de quem?

As imagens também colocam os povos indígenas em um papel de vencidos e desprovidos de voz, não apenas no contexto do processo colonizador, mas de forma permanente, uma vez que se trata de uma narrativa ainda atual. Embora essa representação não esteja presente em todos os livros didáticos ou espaços educativos, nos contextos em que ocorre, sua denúncia torna-se indispensável.

Já que a imagem que se mantém é essa, e o educando em formação tende a assimilar e fazer parte da história do herói, e não de quem perdeu. As imagens que constam na obra do “Projeto Mosaico” (2013) evidenciam claramente esse contraste, como a figura 8, com mulheres indígenas e crianças como prisioneiras sendo levadas, amarradas com uma corda, por soldados. Essa é a imagem que associo ao ouvir a expressão “pega no laço”, de violência, e mesmo que a história indígena não se reduza a isso, o livro didático sequer trouxe esse olhar, para criticar a violência contra os diversos povos que existiam e que ainda existem e resistem contra o processo de apagamento de sua existência.

Esse processo de “preferência” pelo pertencimento ancestral é apontado por Daniel Munduruku em sua fala durante o Festival LED, evento da Globo e parceiros voltado à educação:

O Brasil tem que construir a pedagogia do pertencimento com crianças e jovens pensando o país como uma grande teia que dê esse sentido. Não importa a origem. Darcy Ribeiro lembra que o Brasil é um povo novo, é a junção de todas as tradições e precisamos construir essa ancestralidade. Pertencimento traz orgulho de quem somos, não nega quem somos. É se sentir parte de uma tradição que não começa em mim, sou continuador dela para que outras pessoas continuem. Já **o discurso hegemônico faz com que as crianças não gostem de ser brasileiras**. Aprendemos a não gostar nem de negros e nem de indígenas. Há pessoas a todo instante buscando sua segunda nacionalidade, que nunca é indígena, porque **foi embutido na nossa cabeça que o legal é ser o outro** (Rachid, 2023, s.p., Grifos meus).

Ainda sobre a ideia de uma “ancestralidade por conveniência”, se evidencia como parte da sociedade brasileira tende a valorizar certas origens apenas quando elas se tornam socialmente aceitas ou esteticamente desejáveis, sem reconhecer de fato as raízes históricas e culturais que compõem a diversidade nacional. Essa seletividade simbólica é sustentada pela narrativa do vencedor e pela idealização de uma suposta “democracia racial”, conceito que, segundo Kabengele Munanga (1999), mascara o racismo estrutural brasileiro ao promover uma imagem de convivência harmônica entre os povos, enquanto mantém hierarquias de poder profundamente desiguais.

Ainda que a miscigenação seja frequentemente celebrada como símbolo de igualdade, o imaginário nacional segue valorizando a “raça branca” como sinônimo de progresso e civilização. Nesse contexto, a “ancestralidade por conveniência” denuncia o apagamento de pertencimentos reais e a apropriação simbólica de identidades marginalizadas. Para Daniel Munduruku (2023), pertencer é reconhecer-se como parte de uma tradição que antecede o indivíduo e o projeta para o futuro coletivo, e é nisso que o contraste se evidencia, já que é uma ideia incompatível com o desejo de ser o “outro”, o estrangeiro, como forma de *status* social. Assim, compreender a ancestralidade exige romper com o etnocentrismo e com a lógica colonial que ainda orientam as noções de identidade e de patrimônio no Brasil.

Um exemplo emblemático dessa contradição é o “Monumento às Três Raças”²³, em Goiânia, esculpido por Neusa Moraes em 1968. A obra, feita em bronze e granito, representa um homem negro, um indígena e um branco unidos na construção do país. Contudo, um olhar mais atento revela hierarquias visuais: o homem branco, calçado e

²³ O nome oficial é “Monumento a Goiânia”, mas ficou popularmente conhecido como “Monumento às Três Raças”.

posicionado ao centro, assume o protagonismo, enquanto o indígena e o negro surgem como figuras auxiliares, coadjuvantes de uma narrativa que ainda ecoa o ideal civilizatório eurocêntrico. Como destaca Lilia Schwarcz (2019), as imagens e monumentos brasileiros não apenas refletem, mas também perpetuam desigualdades raciais ao reafirmar a branquitude como referência de identidade nacional.

Figuras 17 e 18: Monumento às Três Raças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, janeiro de 2025.

Sendo assim, questionar a história única que foi construída em prol de uma identidade nacional significa pensar em fronteiras e interculturalidades, em pluralidades, alargando o nosso olhar para visualizar também o olhar do outro, como afirma Marc Bloch (2001): o autor destaca a importância de se colocar no lugar do outro, sempre compreendendo antes de julgar. Para essa construção, desconstrução e consequente mudança, não há como desvincular esse movimento da educação e, mais especificamente, do Ensino de História, já que métodos e técnicas de ensino são necessários para que haja uma conexão entre o conhecimento histórico e a vida prática.

A História não é imparcial porque é elaborada por sujeitos - e nisso não se exclui os povos indígenas. Edson Kayapó (2020) destaca isso quando afirma que a autoria e a autonomia estão imersas na subjetividade do sujeito indígena que escreve, carregando consigo sua ancestralidade. Assim, o autor indígena expressa a sua individualidade, mas também o coletivo do qual faz parte, pois mesmo quando escrita individualmente, representa uma expressão plural, marcada por memórias compartilhadas.

Essa escrita não busca ser “representada” por terceiros, mas autoafirmada a partir de uma epistemologia própria, ou seja: a produção de uma autoria indígena precisa conceber-se como algo coletivo, mesmo que assinada por um indivíduo. Ao discutir o silenciamento dos grupos historicamente subalternizados, Gayatri Chakravorty Spivak (2010), em sua obra “Pode o subalterno falar?”, questiona a condição da fala dentro das estruturas coloniais, mostrando que, muitas vezes, o discurso do “outro” é filtrado, autorizado e mediado pelo dominante, o que mantém a lógica da exclusão simbólica. Assim, falar sobre o indígena sem escutá-lo é prolongar o silenciamento histórico sob novas roupagens, isto é, pseudo-representações. Como apontam Pesca, Fernandes e Kayapó (2020, p. 195), o verdadeiro desafio é reconhecer que a voz indígena não precisa ser concedida ou traduzida, mas sim ouvida em seus próprios termos, respeitando o contexto vivencial e espiritual de onde emerge.

Além das representações, há uma nomenclatura inserida pelos colonizadores que por si só fere a existência de diversos povos; mesmo com indígenas se manifestando acerca do tema, é uma referência que precisa ser problematizada: referimo-nos aos termos “índio” e “indígena”. Alguns livros didáticos realizam tal distinção, como por exemplo os utilizados nesta pesquisa; dentre eles, está “A história nos dias de hoje” (2012). Porém, nem sempre distinguem o termo correto para se referir aos povos nativos do Brasil, que é “indígena”, e não “índio”. Assim como a expressão “terra à vista!” foi usual na Idade Moderna, com as Expedições Ultramarinas que resultaram em grandes invasões, é similar a criação do termo “índio”, que é um apelido genérico e pejorativo, derivado de um engano de Cristóvão Colombo ao chegar à América - o navegador imaginava se tratar das Índias Orientais.

Logo, é um termo criado para denominar algo que não existe, já que no território brasileiro, e em tantos outros, os povos nativos são chamados de “indígenas”. Em uma busca conceitual em qualquer dicionário encontra-se a definição associada ao termo “originário”, relacionado aos povos que habitavam o território antes da colonização. O mesmo ocorre com a expressão “civilizações pré-colombianas”, que valoriza o marco colonial em contraposição ao ancestral. Assim, pontua Munduruku (2017):

É comum, no entanto, as pessoas olharem para mim e verem um ÍNDIO. Elas seguem a imagem que foi introjetada na mente delas. Por causa da minha aparência elas apenas conseguem me ver como um ÍNDIO. Queria dizer a vocês, no entanto, que apesar de minha cara de ÍNDIO, meu cabelo de ÍNDIO, meus olhos puxados de ÍNDIO, as maçãs do

rosto salientes de ÍNDIO, eu não SOU ÍNDIO. E digo mais, não existem ÍNDIOS no Brasil. Ao afirmar isso, quase consigo ver a cara de espanto que o caro leitor está fazendo. Brincadeiras à parte é mesmo comum este tipo de reação. Isso acontece porque a maioria das pessoas foi ensinada a nos reconhecer através de uma palavra que não diz quem eu sou, mas diz o que elas acham que eu sou. O pior é que esta palavra está ligada a duas imagens que se misturam dentro da gente: 1. Uma imagem romântica que diz que o ÍNDIO é o bom selvagem que vive na floresta, caçando e pescando numa espécie de eterno domingo paradisíaco; 2. A outra imagem tem a ver com um olhar ideológico difundido pelos que são inimigos dos povos indígenas. Quem nunca ouviu dizer frases do tipo: ÍNDIO é preguiçoso; ÍNDIO é selvagem; ÍNDIO é atrasado; ÍNDIO é covarde; ÍNDIO só atrapalha o progresso e o desenvolvimento, entre outras mais escabrosas? Sei que alguns dos leitores vão dizer que jamais pensaram nisso e que só têm um olhar positivo sobre os tais ÍNDIOS. Mas será que ao verem um ÍNDIO trajando roupas ocidentais, bem formado pela universidade, músico, escritor, advogado, empresário alguém não terá pensado algo como: acho que este aí não é mais índio de verdade embora ele se pareça com um deles. Isso acontece porque está incrustado na mente dos brasileiros este tipo de pensamento. A escola só nos ensinou a desqualificar os povos ancestrais. Ela não nos ensinou a chamá-los pelo nome ou a compreender suas diferentes formas de humanidade (Munduruku, 2017, p. 1).

Logo, um ensino de História crítico não é aquele que apenas transmite conteúdos sobre o passado, mas que consegue apresentar e produzir um sentido para as carências de orientação que os alunos apresentam na sua vida prática, contribuindo para a formação da identidade histórica dos estudantes e para a formação cidadã.

2.2.1 Representações indígenas: do exótico ao ancestral

Desconstruir uma imagem negativa que foi cristalizada é um meio de romper o conceito de cultura do outro, passando a ser a nossa história. Então, conhecer a narrativas indígenas é conhecer a história do Brasil, que é diversa, pela pluralidade de povos que o construíram. Nesse processo, é preciso ressaltar sempre os personagens que se destacaram ao longo da história, para além do período colonial, como pode ser observado no Relatório Figueiredo (Brasil, 1968), por exemplo, em que houve um levantamento acerca da violência praticada contra os indígenas no período da ditadura militar, apurando a matança de comunidades inteiras, torturas e toda crueldade praticada contra os indígenas.

É imperativo que a violência histórica e atual contra os povos indígenas não seja esquecida, evitando qualquer anistia aos agressores. Contudo, é fundamental ir além da vitimização, afirmando o protagonismo indígena na história e no presente brasileiro. Em

vez de reduzir sua presença a meras “heranças” culturais no cotidiano, como hábitos ou vocabulário, o foco deve ser na existência contínua, política e territorial desses povos. É por meio do reconhecimento da singularidade e da pluralidade de cada etnia que se promove a humanização e a individualização, combatendo a visão homogênea que os reduz apenas à violência sofrida. Ao compreendermos o indígena não como um “outro” à espera de progresso civilizatório, mas como sujeito de direitos garantidos pela Constituição Federal, garantimos que eles sejam respeitados em sua integridade e autonomia.

Ao se falar em ditadura militar, exemplo já mencionado, pouco se menciona os povos indígenas, configurando mais um apagamento histórico. Essa ausência não se restringe aos documentos oficiais e aos livros didáticos, mas também se reflete no cotidiano e no espaço público. O educando pode começar a conhecer a história dos povos originários em sala de aula, mas fora dela, os heróis que ocupam estátuas, nomes de ruas e monumentos continuam sendo, em sua maioria, colonizadores. Essa invisibilização contribui para reforçar a ideia de uma suposta inexistência indígena.

É verdade que, em alguns lugares, já existem representações públicas voltadas aos povos originários, ainda em menor número, o que indica um movimento inicial de reconhecimento. Em Goiânia (Goiás), por exemplo, a presença de monumentos é marcada por disputas simbólicas que expressam o modo como o poder público seleciona o que é lembrado e o que é silenciado. Como destacam Miriam Bianca do Amaral Ribeiro e Cristina Helou Gomide, os monumentos e homenagens urbanas revelam uma narrativa oficial que, ao longo do tempo, privilegiou a herança colonial e europeia, marginalizando as expressões culturais indígenas e afro-brasileiras (2023, p. 30).

Assim, embora seja legítimo valorizar expressões artísticas como a *belle époque* ou o *art déco*²⁴ que compõem a arquitetura goiana, é igualmente necessário abrir espaço para reconhecer e celebrar as produções dos povos Munduruku, Guarani, Tapuia, Karajá, entre tantos outros. Não se trata de sobrepor uma cultura a outra, mas de reconhecer a pluralidade que forma o Brasil. Desconstruir as imagens pejorativas criadas

²⁴Goiânia possui um dos acervos mais significativos de Art Déco do País e é considerada capital desse estilo arquitetônico que faz parte da história da capital. Fundada em 1933, Goiânia foi projetada especialmente para ser a capital política e administrativa do estado de Goiás, substituindo a Cidade de Goiás. Atílio Corrêa Lima, responsável pelo planejamento da nova capital, havia estudado urbanismo em Paris, e trouxe consigo a influência do Art Déco. Disponível em: <<https://curtamais.com.br/goiania/porque-goiania-e-considerada-a-capital-do-art-deco/>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2025.

historicamente sobre os povos originários é, portanto, um passo essencial para efetivar uma educação e uma memória verdadeiramente pluriculturais.

2.3. A Seguridade Jurídica Territorial dos povos indígenas *versus* o “Progresso” do Marco Temporal

No processo de ocupação de terras “disponíveis” para a exploração, havia a presença de nativos, que obviamente defendiam o seu território. Nesse embate surgem políticas indigenistas para lidar com esses povos; conhecendo a característica de cada um deles, passam a identificar aqueles que deveriam ser exterminados e os que deveriam ser subjugados. Com isso, havia um projeto português que se pautava na expansão territorial, econômica e da fé católica, como política indigenista. Assim, desde então os indígenas são silenciados, cuja experiência ao longo da história vem sendo intermediada pelos não indígenas.

A invisibilidade dos povos originários na sociedade brasileira pode ser analisada a partir do reconhecimento de seus direitos, já que no século XIX, na Constituição Imperial, de 1824, e na Constituição Republicana, de 1891, não se faz qualquer referência aos povos indígenas. Isso evidencia que o projeto político de nação brasileira objetivava a construção de uma sociedade homogeneizada, desconsiderando a diversidade presente no território brasileiro. Essa exclusão pode ser visualizada no Ato Adicional de 1834, que atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, resultando em iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários.

No início do século XX, em 1910, criou-se o SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais), que deveria conduzir os povos indígenas ao seio da nação brasileira até que todos fossem integrados. A partir de então, a função do órgão seria cumprida e os povos indígenas não mais existiriam, já que os que sobreviveram seriam tratados sob tutela, que os considerava como relativamente incapazes (Kayapó, 2014).

Diante desse cenário, a individualidade e a capacidade do indígena são reconhecidas pelo Estado brasileiro apenas em 1988, pelo menos legalmente, já que antes do reconhecimento da cidadania do indígena, ou seja, sua autonomia, ele era “tutelado” ou considerado incapaz, como um menor de idade. Desde então, os direitos

constitucionais dos povos indígenas foram incluídos e estão expressos na Constituição Federal, promulgada naquele ano, no título VIII, “Da Ordem Social”, capítulo VIII, “Dos Índios”, destacando-se os artigos 231 e 232. Antes do reconhecimento jurídico da cidadania dos povos originários, com seus respectivos direitos, havia apenas o Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/1973), que ainda está em vigor, mas inserido em um paradigma integracionista.

O artigo que se segue, o 231, e os § 1º, 2º e 3º da Constituição Federal, demonstram o reconhecimento dos povos indígenas e são importantes pois trazem consigo a responsabilização da União pela demarcação de terras indígenas e posteriormente a sua proteção:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

Complementando tal seguridade territorial, está o disposto no Estatuto do Índio, no art. 2º, incisos V e IX, e pela conceituação das terras que foram designadas como indígenas, expressa no art. 17:

Art. 2º Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos:

V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso;

IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam,

reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes.

Art. 17. Reputam-se terras indígenas:

I - as terras ocupadas ou habitadas pelos silvícolas, a que se referem os artigos 4º, IV, e 198, da Constituição; (Regulamento) (Vide Decreto nº 22, de 1991) (Vide Decreto nº 1.775, de 1996)

II - as áreas reservadas de que trata o Capítulo III deste Título;

III - as terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas.

O exposto diz respeito às terras que são tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, e se destina ao seu usufruto, sendo-lhes devida a posse permanente. Além disso, firma-se a necessidade de manutenção das mesmas para que haja a preservação de seus costumes e tradições.

Assim, pensando no marco temporal, para o não indígena a discussão se baseia na seguinte questão: “essa terra é minha ou não? É do branco ou do índio? É da agropecuária ou dos nativos?” No entanto, essa dualidade é um equívoco ao abordarmos um tema complexo como esse, já que para definir esse antagonismo uma série de narrativas foi deixada de lado, e uma única foi repercutida e tida como verdadeira. É exatamente esse o contraponto que deve ser levantado, como aponta Baniwa (2019):

A ciência acadêmica ocidental divide e opõe índio e branco, homem e mundo, sociedade e natureza, corpo e espírito, bem e mal, rico e pobre, gordo e magro, conhecimento tradicional ou popular e conhecimento científico e assim por diante. É necessário a gente entender bem esse tipo de pensamento e, principalmente, ter muito cuidado para não acreditar nele como verdade absoluta. Os conhecimentos e pensamentos indígenas são muito diferentes e não se baseiam nesse dualismo por oposição. Acreditar e seguir indistintamente o pensamento ocidental na escola e na academia pode produzir estragos profundos irreversíveis para os nossos conhecimentos e modos de vida indígena (p. 3).

O dualismo historicamente construído entre o “civilizado” e o “selvagem” produziu efeitos profundamente danosos aos povos originários, perpetuando uma estrutura simbólica de inferiorização. A Nova História Indígena, representada por autores como John Manuel Monteiro (1994), Manuela Carneiro da Cunha (1998), João Pacheco de Oliveira (2016) e Maria Regina Celestino de Almeida (2019), evidencia como esses estereótipos foram consolidados desde o período colonial, transformando-se em mecanismos de poder que legitimam tanto a expropriação territorial quanto o silenciamento cultural.

Esses discursos se atualizam em narrativas contemporâneas que questionam a demarcação de terras indígenas, apoiando-se em falácias que associam tais populações à “preguiça”, à “ociosidade” ou à “venda de terras recebidas do Estado”. Tais representações negam a complexidade social e histórica das comunidades indígenas e reforçam o imaginário colonial do “outro incapaz”. Como observa João Pacheco de Oliveira (2016), a figura do indígena foi historicamente manipulada para atender às demandas do Estado-nação, que ora o integra como símbolo da origem nacional, ora o exclui, como um obstáculo ao progresso.

No campo didático, essa ambiguidade também se manifesta. A coleção “História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos”, publicada na primeira década dos anos 2000, pela editora Scipione, aborda a “Demarcação das reservas indígenas”, evidenciando um dos poucos esforços em inserir o debate na educação básica. O livro reconhece a diversidade dos povos indígenas e destaca sua relação intrínseca com a terra, compreendendo-a não como propriedade, mas como espaço de existência e ancestralidade. Assim, reafirma que a preservação de áreas indígenas não é apenas um direito territorial, mas uma estratégia vital para a conservação ambiental e a manutenção da pluralidade cultural brasileira. Nesse sentido, destaca-se o seguinte trecho:

Alguns milhões de indígenas viviam no Brasil antes da chegada dos europeus. Na atualidade, contudo, estima-se a presença de, aproximadamente, apenas 280 mil deles. Segundo o Instituto Socioambiental (1997), estão distribuídos em mais de 200 diferentes etnias no território brasileiro.

Muitas culturas extinguíram-se, outras já não praticam seus rituais tradicionais e há ainda as que lutam pelo direito às terras onde seus ancestrais sempre viveram. Existem, no entanto, alguns grupos cujo número de indivíduos vem crescendo e que têm sua situação já definida em lei. O povo Araweté, por exemplo, que vive no sudoeste do Pará, teve a demarcação de suas terras homologada em 1996. Sua população, que era de 184 índios em 1990, chegou a 230 em 1995, segundo o Instituto Socioambiental.

Na Constituição brasileira em vigor desde 1988, está previsto aos índios o direito de posse das terras ocupadas tradicionalmente por eles. Mesmo assim, observam-se discussões, lutas e conflitos pela demarcação dessas terras. Por que isso ocorre? Por que, apesar da lei, muitos são contrários ao direito dos povos indígenas?

Alguns dados ajudam a entender a complexidade do problema: a fronteira agrícola do país vem-se ampliando nas últimas décadas em direção às regiões Norte e Centro-Oeste do país, onde se concentra o maior número de grupos indígenas que vivem no Brasil. Muitas das terras indígenas são ricas em minérios e madeira, além de estarem próximas de áreas crescentemente valorizadas. Assim, há interesse em explorar comercialmente essas áreas, seja para extrair madeira e

minérios ou mesmo para apropriar-se das terras e comercializá-las. Veja no mapa a seguir a localização das terras indígenas no território brasileiro (Montellato, 2000, p.74).

O discurso de venda de território indígena demonstra uma completa desinformação, já que não é novidade que o domínio do território é de quem ocupa uma terra, como aparece na carta constitucional de 1934 e na Constituição Federal que dá início ao Estado Novo, a qual expunha: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (BRASIL, 1937, s.p.). Assim, o entendimento permanece, visto que as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas são bens da União, e pelo disposto no art. 20, inciso XI, da Constituição Federal; e, também, com destaque, os § 4º e 6º do artigo 231 da CF/88 dispõem sobre as terras:

Art. 231. § 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

Para além dessa ressalva acerca da inalienabilidade de terras indígenas, é vedado a qualquer pessoa estranha aos indígenas cultivar, caçar, dentre outras modalidades de uso da terra. Para que isso seja efetivado, deve haver o reconhecimento dessa terra, caso contrário ocorre um conflito em que indígenas e não indígenas alegam serem donos da terra e terem direito de usufruto. Sendo assim, cabe ao Estado demarcar as terras indígenas, para usufruto exclusivo desses povos, conforme o exposto nos arts. 18, § 1º e 22 do Estatuto do Índio:

Art. 18. As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas.

§ 1º Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa.

Art. 22. Cabe aos índios ou silvícolas a posse permanente das terras que habitam e o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes.

Parágrafo único. As terras ocupadas pelos índios, nos termos deste artigo, serão bens inalienáveis da União (artigo 4º, IV, e 198, do Estatuto do Índio).

A Constituição Federal reconheceu a capacidade civil dos povos indígenas, instituindo uma maior proteção aos seus direitos e atualmente esse tema pauta a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (ONU). Alcança, assim, um documento ideal, mas com uma realidade em que há denúncias e questionamentos constantes acerca da atuação do Estado brasileiro em relação aos povos tradicionais, seja pela violência no campo ou institucional, marcada pela lentidão nos processos de demarcação de terras, ou pela ausência de apoio à proteção de lideranças ameaçadas.

Como se isso não bastasse, até mesmo os direitos ora conquistados estão em constante ameaça. Nesse processo, o Marco Temporal é um exemplo de como é difícil para os povos indígenas (re)conquistarem as suas terras, tendo o Estado como o maior legitimador da expansão do agronegócio, que mais destrói que constrói, com a justificativa de progresso.

A Constituição Federal de 1988 demonstra como deveriam ocorrer os trâmites para qualquer interferência feita na vida dos indígenas. Evidencia-se a importante atuação de Ailton Krenak na elaboração da Constituinte, em 1988, que destaca a existência e a resistência dos povos originários.

No entanto, essa Constituição Cidadã, que trouxe tantos avanços, agora é utilizada como marco de retrocesso pela tese do Marco Temporal. Já que a aplicabilidade dessa lei, desde a sua promulgação, muitas vezes é falha, e devido à falta de punibilidade diante das violações aos direitos dos indígenas, há constantemente invasões em suas terras, demarcadas ou não, seja por grileiros, posseiros, madeireiros, mineradoras, grandes latifundiários, ou de quem queira se apossar de terra alheia. Destaca-se que não há como se falar em “boa fé” nesse cenário; no entanto, essas violações se justificam, assim, como é visto a seguir, na nota publicada pela Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), em setembro de 2023, constituída por 303 deputados federais e 50 senadores em exercício, acerca da demarcação de territórios indígenas:

A FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA (FPA) manifesta sua completa irresignação com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no RE 1017365/SC, que alterou sua própria jurisprudência e decidiu legislar sobre a regulamentação de dispositivo constitucional que estabelece de forma clara o marco temporal para demarcações de terras indígenas no Brasil.

(...)

Avançar em matéria que está em fase final de análise no Parlamento, em especial sobre questão que impacta diretamente as relações sociais de brasileiros e brasileiras, é expor, para quem há de ver e ouvir, que a Constituição de 1988, instituidora de uma nova ordem jurídica, privilegiou índios em detrimento de todos os demais componentes da sociedade. Frisa-se, direito esse não apenas dos produtores rurais, mas de todos os cidadãos e dos entes federados.

O contraponto entre a forma como os não indígenas e os povos originários lidam com a terra é essencial, porque enquanto grupo um vê a terra como um produto disponível a ser explorado, para o outro a terra possui valor de sobrevivência física e cultural, para além de uma circunstância temporal, que rompe a cronologia imposta pelo ocidente. E mesmo com as diferenças existentes nos mais diversos grupos étnicos presentes no território brasileiro atualmente, o vínculo com a natureza é uma semelhança entre eles, essencial para que os seus usos, costumes e tradições sejam mantidas. Logo, nenhuma indenização pecuniária seria capaz de contemplar tais perdas.

A tese do Marco Temporal (que restringe a demarcação de terras indígenas àquelas ocupadas em 5 de outubro de 1988) tem sido um dos temas mais tensos no Brasil. Originada em 2007 (Dep. Homero Pereira) e convertida na Lei n. 14.701/2023 pelo Congresso Nacional, essa regra foi duramente contestada no Poder Judiciário. O Supremo Tribunal Federal (STF), em setembro de 2023, invalidou a tese, definindo que o Marco Temporal é inconstitucional e não deve ser usado para restringir o direito originário dos povos indígenas à terra. No entanto, mesmo após a decisão da Corte, a discussão persiste: a poderosa “Bancada do Agro” no Congresso, com uma postura parcial e sem considerar o protagonismo indígena, continua a se manifestar a favor da lei, ignorando o precedente do STF e mantendo a insegurança jurídica sobre os processos de demarcação, como se evidencia nos posicionamentos a seguir segundo o portal Jornalista FPA:

Lupion acrescentou que a tentativa de conciliação para atender os dois lados não será negociada. Segundo ele, há áreas invadidas por grupos que se dizem indígenas em diversos estados da Federação, e essa situação não comporta negociação, pois fere princípios básicos.

“A gente já se posicionou. Partimos do princípio de não negociar área invadida. Na Bahia, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina,

existem diversas áreas nessa situação e não vamos sentar para negociar condições assim. Ou há respeito ao que o Congresso fez por ampla maioria ou vamos votar contrariamente”.

A deputada Caroline de Toni (PL-SC) reforçou a posição de Lupion e salientou que o marco temporal é uma questão de soberania nacional e alimentar. Para ela, trata-se de um tema prioritário, essencial para que a agenda em defesa da propriedade e da segurança jurídica possa avançar.

“A defesa é uma questão de soberania nacional e alimentar. São questões prioritárias e temos que avançar com essa agenda, garantindo que a lei aprovada pelo Congresso Nacional tenha validade. O Congresso é soberano”, destacou.

O deputado Rodolfo Nogueira (PL-MS) também criticou as recentes decisões do STF sobre questões indígenas, argumentando que elas tendem a gerar mais violência e invasões de propriedades. O parlamentar afirmou que o tribunal toma decisões “ideológicas” sobre o tema.

“O Supremo, por uma questão ideológica, é contra a decisão tomada pelo Congresso sobre o marco temporal. Eles acendem os fósforos nesse barril de pólvora, porque, além das invasões, os assassinatos já começaram, e esse sangue estará nas mãos dos ministros. Ou o STF reconhece a nossa lei ou os conflitos vão explodir no Brasil”, disse Nogueira (2025).”

Em 2015 os indígenas começaram a se manifestar contra a tentativa de deslegitimar a posse de seus territórios, que foi conquistada pela Carta Magna. Com o intuito de modificar as regras de demarcação dessas terras, a PEC 215 almejava transferir do Executivo para o Legislativo a responsabilidade sobre a demarcação. O texto também contemplava a proposta do Marco Temporal, em que os povos indígenas somente teriam direito à terra se já estivessem a ocupando em 5 de outubro de 1988. O Projeto foi amplamente criticado, e a respeito desse último tópico destaco a carta enviada a Rodrigo Maia em setembro de 2017 por Payaké Terena, a qual expressa a indignação com a Proposta de Emenda Constitucional:

O chão que pisamos está manchado de sangue e enxugado de lágrimas indígenas pertencente a uma nação forte e guerreira, onde muitos morreram e alguns resistem defendendo nossas terras. A terra de fato é nossa, não do governo, que esta querendo dar continuidade ao massacre das nações indígenas dessa pátria, dessa vez não somente a terra será manchada, mas também a Bandeira Nacional.

Permitir o arrendamento de nossas terras, sem nos ouvir é um afronte aos preceitos fundamentais da DEMOCRACIA, é isso o que queremos? Pois caso ocorra, estaremos exibindo o símbolo e as consequências do desgoverno! (Sobrinho, p. 4, 2017).

Assim, é evidente que o ideal de progresso e de lucro ainda permeia os discursos dos deputados ora mencionados, revelando um projeto político e ideológico de parte da sociedade e de como concebem os indígenas. Há, assim, uma evidente construção de superioridade, em que os indígenas são considerados um empecilho ao desenvolvimento e, para além da demarcação de terras, esses também são os protagonistas de “assassinatos que já começaram”. Mais recentemente, conforme a tramitação no Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da inconstitucionalidade da Lei, o presidente da FPA (Frente Parlamentar da Agropecuária) e deputado Pedro Lupion (PP-PR) se manifestou afirmando que:

“Nós estamos em pleno 2025 discutindo ainda direito de propriedade, discutindo a possibilidade da segurança jurídica dos nossos produtores. Uma intervenção e de outros poderes que sequer respeitam as legislações que nós aprovamos aqui dentro do Congresso (...) tentando nos vencer. Em votos e articulação política nós vencemos internamente e lá fora eles tentam tolher a nossa capacidade de articulação”, afirmou. Segundo os participantes, a burocracia excessiva dificulta o desenvolvimento do agro e compromete a segurança jurídica dos produtores. O senador Zequinha Marinho (PL-PA) destacou a “bagunça fundiária” na Amazônia e criticou a possibilidade de novas demarcações de terras indígenas no estado do Pará. “Temos 46 novas terras indígenas a serem criadas. Nós já temos 25% do nosso território, que não é pequeno, já homologado, entregue. E se piscarmos o olho, teremos 50% do estado daqui mais um dia”, declarou. Ele sugere que o objetivo por trás dessas novas demarcações não seria apenas atender aos povos indígenas, mas sim um interesse estratégico maior, que ele enxerga como uma “cilada”. “Não temos mais índios para colocar, porque os índios já não dão conta do território da terra. Mas todo mundo sabe o objetivo disso, mas a gente não está ficando velho para ser criança ou ingênuo. É um assunto que precisamos trabalhar de forma estratégica”, disse (Barcellos, 2025).

A afirmação choca ainda mais por representar 109.043 cidadãos brasileiros, responsáveis por eleger Pedro Lupion deputado federal pelo Paraná, que compactuam com a ideia de que as terras demarcadas seriam sinônimo de um entrave ao desenvolvimento do país. Segundo essa perspectiva, ao serem “entregues” aos povos originários, tais territórios não seriam adequadamente utilizados, sob o argumento de que esses povos “não dariam conta” de administrá-los.

Essas afirmações revelam o olhar dessa parcela do congresso e de quem os elegeu, como enxergam os indígenas e seus direitos, evidenciando uma mentalidade colonizadora, de que as terras aqui deveriam ser exploradas pelo estrangeiro, pela incapacidade do indígena em realizar tal feito. Afirmações como essas são profundamente

problemáticas, pois evidenciam um fenômeno local no qual há quem insista em negar a própria originalidade histórica, a posição geográfica abaixo da linha do Equador e até mesmo o pertencimento à América Latina. Trata-se de uma tentativa recorrente de se identificar com o lugar do opressor, reproduzindo internamente uma lógica de dominação que se volta contra os próprios sujeitos que a sustentam.

Em contrapartida a tais manifestações de representantes do Agronegócio, há o outro lado, dos indígenas, com uma parcela ínfima de representatividade do Congresso. Nas eleições de 2022, dos 513 deputados federais e 27 senadores, apenas cinco indígenas foram eleitos. Assim, é importante destacar como essas populações são afetadas por esse projeto, mais colonizador que conciliador:

O efeito da 14.701 foi imediato – ela não só dificultou os processos demarcatórios das Terras Indígenas que estavam em curso, como fragilizou o trabalho de órgãos ligados à pauta indígena, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Ela possibilita, por conta dos novos critérios que trouxe, o despejo de comunidades Brasil afora e abre brechas para a anulação de demarcações feitas em anos anteriores. Uma de suas consequências mais perversas, no entanto, é a manutenção do clima de terror em que vivem alguns povos, já que conflitos foram acirrados e situações de violência foram intensificadas. Recentemente, comunidades Guarani do Mato Grosso do Sul e do Oeste do Paraná viveram uma escalada de violência: em 18 de setembro, Neri da Silva, de 22 anos, foi assassinado com um tiro na cabeça durante um ataque da Polícia Militar contra uma comunidade que fica dentro da Terra Indígena Nãnderu Marangatu, em Antônio João (MS). Para o coordenador jurídico da Apib, Maurício Terena, a suspensão da Lei 14.701 é uma prioridade para que se estabeleçam critérios justos durante o processo de conciliação do Marco Temporal, que ocorre no STF desde agosto. A Apib se retirou da mesa de negociações por entender que as regras estabelecidas desfavorecem os povos indígenas e ameaçam sua dignidade. “A Apib é uma das autoras de uma ação que questiona a constitucionalidade da Lei 14.701, e desde o dia 1º de agosto aguardamos que o ministro Gilmar Mendes acolha o nosso pedido de tramitação. No entanto, até o momento, ele não respondeu ao nosso pedido. Todas as manifestações dos povos indígenas dentro deste processo têm sido ignoradas. É fundamental que a sociedade brasileira saiba que sempre estivemos abertos ao diálogo, buscando a Suprema Corte para garantir condições de participação igualitária nessa conversa. Os povos indígenas são uma população vulnerável, sem representação política adequada, e é imprescindível que o Judiciário brasileiro, a partir deste caso, repense a forma como faz justiça”, afirmou Terena, em entrevista coletiva recente.

A luta contra a Lei 14.701 e o Marco Temporal é, antes de tudo, uma luta pela justiça social, pela defesa dos direitos dos povos indígenas e pela conservação do meio ambiente. Essa causa não é exclusiva dos povos indígenas, mas de todos que acreditam em um futuro sustentável, justo e possível (Garcez, 2024).

Ainda no que diz respeito à forma como os povos originários lidam com esse conflito, o depoimento do advogado Wilson Matos da Silva (2011), indígena da etnia terena, oferece uma perspectiva ancorada na experiência concreta desses sujeitos. A partir de sua realidade, o autor expressa como os povos indígenas, em suas diversas etnias e localidades, compreendem e visualizam a necessidade da demarcação das terras indígenas:

A violência na disputa por terras vem aumentando dia-a-dia, dezenas de lideranças indígenas estão sendo silenciadas, assassinadas, por pistoleiros a mando de latifundiários que se julgam “donos” das terras, com a conivência do próprio Estado. O Ministério Público Federal de Dourados passou a tratar da questão como genocídio, em vista do modus operandi, de “seguranças” verdadeiros pistoleiros mantidos pelo agro negócio travestidos de produtores.

Sobre o olhar estatal para os povos originários, Pasquale Petrone (1974) ressalta que o “problema indígena tornou-se, desde os primórdios da presença europeia, motivo de constante preocupação por parte da administração metropolitana” (p. 21). Essa “preocupação” era, na verdade, uma perspectiva utilitária que via a população indígena como um obstáculo à ocupação e ao desenvolvimento, mero objeto de desvalorização imobiliária. Para Petrone, o aparato legal da metrópole oscilava entre a liberdade dos povos originários e a legitimidade do cativo por meio da “guerra justa”. Assim, a legislação servia apenas como uma ferramenta que permitia a dominação e o avanço do progresso acima de qualquer custo:

Declarando o indígena livre mas permitindo que fosse aprisionado em guerra justa; condenando o cativo porém legalizando a instituição da administração, pela qual o administrado passava por herança de pai para filho; concedendo aos religiosos, particularmente aos jesuítas, a tarefa de agrupar os indígenas em missões, mas não tendo condições para impedir que esses mesmos indígenas fossem utilizados nas próprias missões ou fora delas; criando aldeamentos leigos com o objetivo de integrar o indígena, geralmente com resultados altamente discutíveis, o resultado foi sempre o mesmo: expulsão dos grupos tribais, desagregação cultural do indígena sem paralela e equilibrada europeização, e principalmente, desaparecimento total de uma numerosíssima série de grupos. [...]

Mais que em qualquer outra época anterior, em quase todas as partes do território brasileiro, na Amazonia como em São Paulo ou Goiás, as iniciativas decorrentes da aplicação do Diretório, especialmente nos aldeamentos, denotam a nítida intenção de desaculturar os indígenas, transformando-os o mais rapidamente possível em “europeus” (Petrone, 1974, p. 7-10).

Chaim (1974) questiona “até que ponto o índio constitui um entrave à ocupação da terra pelo povoador” (p. 12). Destaca-se o termo “entrave”, utilizado pela autora: mesmo sendo uma tese redigida em 1974, ainda é um pressuposto defendido por muitos, como se evidencia na matéria de Otávio Dias, publicada pela Fundação Fernando Henrique Cardoso, em 2019, com o título “Direitos indígenas: entrave ao desenvolvimento ou parte da riqueza nacional?”, um questionamento que denuncia essa permanência.

As terras que são por direito de povos nativos são alvo da bancada ruralista para que se tornem produto do agronegócio. Defende-se, nesta dissertação, que tal discussão existe e se perpetua a partir de uma construção político-educacional, já que a escola e seus materiais didáticos são mais alguns dos instrumentos de formação cidadã. Se, para além das construções que a sociedade faz por si só, o ensino seguir privilegiando narrativas eurocêntricas, majoritariamente, banalizando a (r)existência dos povos tradicionais, como esperar um Congresso plural?

O resultado é sempre previsível quando as decisões não são plurais. Isso vale para projetos de lei, mas também para processos jurídicos sem punibilidade diante das violações que os povos originários sofrem diariamente. Vale destacar o histórico brasileiro de imputabilidade, em que a anistia é sempre uma via adotada em prol da paz cívica, da “cordialidade”, da “democracia racial”. Há regras para não violar direitos, porque a invasão de grandes latifúndios por integrantes do Movimento Sem Terra (MST), por exemplo, é duramente reprimida, e os mesmos integrantes da “bancada do agro”, que abominam a ideia de abrir mão de suas terras, mesmo que improdutivas, almejam invadir/explorar terras indígenas. E se ocorre uma violação, ainda há quem queira indenização. Mas essa é requerida e concedida apenas aos considerados de “boa fé”, que não seria o caso dos membros do MST, que almejam uma Reforma Agrária. Como podemos visualizar a seguir no exposto pela Camila Abrão (2024) na Gazeta o Povo:

A população rural não pode ser penalizada com a expropriação de suas terras, sem nenhuma indenização ou segurança jurídica garantida pelo Estado Brasileiro. Afeta investimentos, empregos e a paz no campo. A FPA reforça que não é contrária aos direitos indígenas, mas entende que um direito não se sobrepõe ao outro e todos os brasileiros são iguais perante a Constituição da República, afirmou a bancada do agro.

A afirmação acima, de que “um direito não se sobrepõe ao outro e todos os brasileiros são iguais”, é similar a discussões como o racismo reverso, ou de consciência

humana ao invés de consciência negra, pela igualdade. No entanto, essas afirmações normalmente partem de um grupo privilegiado, diante de uma realidade de disparidades sociais, educacionais e de oportunidades que ainda persistem no cenário brasileiro. Logo, essa afirmação parte de um grupo em que a igualdade plena lhe beneficia, já que essa só é alcançada com equidade; como apontam os princípios de justiça distributiva de Aristóteles, seria dar a cada um o que é seu na medida do seu merecimento.

Ainda acerca do esquecimento como um uso político do passado na construção da história, essa fundamentação se pauta em Paul Ricoeur (2004), que problematiza a questão da anistia. Há uma série de violações que os indígenas sofrem desde o contato com não indígenas, mas a questão territorial, mesmo com o decorrer de mais de meio milênio, ainda mantém um questionamento acerca da legitimidade territorial dos povos que estavam aqui antes da chegada de não indígenas. A “Bancada do Agro” continua invadindo terras indígenas cotidianamente em prol de um suposto “progresso”, colocando a presença dessas populações como um empecilho ao desenvolvimento econômico, já que uma indenização pecuniária é o suficiente para a desapropriação de terras ocupadas por não indígenas.

No entanto, para os povos originários as perdas são irreparáveis, já que, além do território, da cultura e da ancestralidade, vidas se perdem. Não há sequer justiça, já que os autores de tais violações, em sua grande maioria, saem sem responsabilização de seus crimes, em prol de uma paz cívica que nunca existiu, e exigem até mesmo indenização. Assim, a anistia protagonizada pelo Estado tende a perpetuar violências, construindo uma memória “esquecida”, que não faz justiça às vítimas e às suas famílias, e muito menos à história, em seu sentido amplo. Edson Kayapó (2014) sintetiza como esse esquecimento se constrói na educação:

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas (p. 40).

Como Baniwa (2019) afirma, há uma dualidade nas narrativas, e com a educação escolar não seria diferente. Assim, a história brasileira é baseada no certo e no errado, aquilo que é verdadeiro e aquilo que é “inventado”, aquilo que está documentado, como

verídico, e a narrativa oral como fantasiosa. Evidencia-se que essa narrativa única que se construiu na educação básica e, consequentemente, na sociedade brasileira não indígena não contempla as narrativas indígenas. E é a partir dessa lacuna educacional que compreendemos que essa não surge por acaso, mas perpassa um projeto político de apagamento da história de um povo originário, e o marco temporal é apenas a ponta desse *iceberg*. No entanto, é nessa discussão dualista que os juristas se pautam para deslegitimar, ou não, a seguridade territorial das comunidades indígenas, banalizando a posse imemorial indígena e a atual constituição federal.

Assim, a formação cidadã do não indígena, a partir da educação básica, é a responsável por desconstruir e construir estereótipos. Deste modo, com um Congresso Nacional majoritariamente composto por representantes não indígenas, uma educação intercultural é essencial para que se alcance uma justa memória para os povos indígenas, e de respeito e pertencimento ancestral aos não indígenas.

3. FORMAÇÃO EDUCACIONAL PLURAL

Reduzir a solução para os impasses da educação básica à simples inserção da temática indígena no currículo significa reiterar práticas já conhecidas e pouco eficazes, sobretudo porque a legislação que ampara essa inclusão já está formalmente estabelecida. Desse modo, antes de qualquer reformulação curricular ou de alterações nos conteúdos dos livros didáticos, faz-se indispensável uma mudança mais profunda nas mentalidades, capaz de romper com a armadilha paradigmática que ainda estrutura o ensino e de viabilizar a construção de uma perspectiva efetivamente intercultural.

E como essas narrativas poderão ser incluídas? Esse questionamento deve se inserir na manutenção dessa pluralidade, porque a inclusão com alusão a meras formalidades legais não gera efeitos práticos, como já foi evidenciado. Sendo assim, para contemplar as diversas narrativas, é preciso construir uma base plural, que acolha, mantenha e efetive a permanência da inserção das perspectivas indígenas.

3.1 Ensino de História Intercultural

Acerca da temática analisada nesta dissertação, José Ribamar Bessa Freire (2000) destaca o autor mexicano Octávio Paz (1950), que afirmou que “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas”. Ou seja, as culturas sempre se influenciaram mutuamente ao longo da história. Esse processo de trocas e contatos, seja ele pacífico ou violento, é o que define a interculturalidade: o diálogo entre culturas.

No entanto, no caso dos povos indígenas, esse diálogo não foi equilibrado. Eles não puderam escolher o que adotar de outras culturas; ao contrário, tudo lhes foi imposto de forma autoritária, principalmente durante a colonização. A relação entre indígenas e colonizadores foi marcada pela assimetria de poder, não por troca justa. Hoje, o que se busca é uma interculturalidade efetiva, baseada no respeito e na liberdade de escolha, em que os povos indígenas possam decidir o que desejam ou não incorporar de outras culturas, sem terem suas tradições congeladas ou apagadas. Sempre com um olhar atento à mudança, o problema é quando ela é imposta, sem margem para uma escolha, e se torna negativa nesse cenário (Bessa Freire, 2000).

Bessa Freire (2000) apontou que os indígenas sequer puderam escolher o que adotar, mas é preciso destacar que mesmo com as imposições, não foram passíveis ao

processo colonizador e isso é evidenciado pelas que ocorreram desde a invasão europeia. Em função dessa diversidade de povos, não há como falar em uma só narrativa. No entanto, há uma certa relutância escolar com o estudo e abordagem intercultural, mas enquanto a escola e a própria universidade se mantêm resistentes às modificações, os indígenas estão imersos nessa obrigatoriedade e necessidade efetivar um estudo a partir de uma educação intercultural, como Baniwa aponta:

Nos últimos anos, os povos indígenas têm sido orientados a ter uma educação escolar específica e diferenciada. Mas que especificidade e diferenciação são essas? Há alguns avanços: as línguas indígenas deixaram de ser negadas e desvalorizadas. Nossas línguas passaram a ser valorizadas nos últimos anos, em alguns casos de forma concreta e em outros casos, pelo menos no discurso e nas letras das normas e documentos técnicos. Alguns povos, também, estão começando abrir as portas das salas de aula e das escolas para que os saberes indígenas tradicionais entrem e comecem a fazer parte dos currículos, das disciplinas, dos materiais didáticos e dos planos de ensino e de aula dos professores. Com isso, a prática de interculturalidade começa a ganhar forma, força e gosto, promovendo, enfim, a convivência e aplicação articulada e mutuamente complementar dos conhecimentos indígenas e dos conhecimentos científicos escolares. É importante lembrarmos sempre que a melhor forma de “domesticar” nós índios - domesticar aqui no sentido de dominação e tutela -, é fechando-nos em uma sala de aulas ou dentro das paredes, muros ou cercas da escola como fomos tratados ao longo dos 519 anos da nossa história de invasão e perversa colonização (2019, p.7).

Apesar da resistência em muitos setores compostos por não indígenas, a educação intercultural é uma realidade inegável, com um rol crescente de autores indígenas de diversas áreas do conhecimento já inseridos nas bibliografias acadêmicas; assim, apontar a sua inexistência é uma falácia. No entanto, essa inserção permanece insuficiente, visto que a vastidão do conhecimento ancestral supera qualquer limitação bibliográfica. Nesse contexto, a resistência não indígena em desconstruir suas produções é evidente, mas o movimento oposto exige igual cautela, pois o risco é a própria interculturalidade ser ultrapassada pela aculturação, resultando no abandono das raízes e da visão de mundo dos povos originários. Como aponta Baniwa (2019):

Conclui-se, com isso, que temos hoje duas maneiras de pensar muito distintas: o pensamento indígena que considera e trata a natureza como sua casa e da qual depende para existir e bem viver e o pensamento dominante no mundo globalizado que considera a natureza como objeto material, recurso econômico, sendo o homem o dono ou propriedade particular, ou seja, a natureza dependente do homem. Na academia é

necessário saber lidar com as duas formas de pensamento com muito cuidado. Muito cuidado porque podemos inconscientemente e insequentemente ir substituindo os conhecimentos indígenas pelos conhecimentos científicos da universidade. Deste modo, vamos submetendo os nossos povos ao domínio do conhecimento não indígena e, por tabela, ao poder político, cultural, econômico e religioso dos nossos colonizadores e dominadores (p. 10).

Isto posto, a partir dessa perspectiva a academia e a sociedade brasileira devem reconhecer que o verdadeiro diálogo intercultural não reside na simples justaposição de saberes, nem tampouco na manutenção da hegemonia da epistemologia ocidental. A advertência de Baniwa sobre o risco de “domesticar” os povos indígenas por meio da escola revela que a luta pela educação diferenciada é, antes de tudo, uma luta pelo poder sobre o próprio conhecimento, rompendo com metodologias coloniais baseadas numa história única contada pelo colonizador, nesse caso, o “vencedor”, que se sobrepõe e impõe-se à pluralidade.

Portanto, a efetivação de uma educação verdadeiramente plural exige o reconhecimento equitativo do pensamento indígena que se fundamenta na vida e na interdependência com a natureza, sendo um sistema de conhecimento autônomo. O desafio final é transformar a inclusão em interação respeitosa, garantindo que as ferramentas da universidade sirvam ao fortalecimento da autonomia e da resistência cultural dos povos indígenas, e não à perpetuação da subjugação política e intelectual herdada do processo colonial.

Além disso, é fundamental enfatizar que o objetivo não é a construção de uma nova narrativa única, pois isso significaria incorrer no mesmo equívoco que este trabalho busca problematizar. Como assinala a antropóloga Mary Douglas (2010), a pureza é estéril. Isso porque a produção de epistemologias padronizadas, que fazem da pureza uma estratégia de reforço da ordem social, frequentemente ancorada na pretensão de uma verdade universal, tende a classificar como impuro tudo aquilo que escapa ao padrão dominante. Tal lógica transforma a diferença em ameaça e, ao fazê-lo, sufoca a mudança, a diversidade e a própria possibilidade de transformação social.

Sendo assim, a unicidade, assim como a noção de pureza, configura-se como uma categoria historicamente construída e politicamente instrumentalizada. É isso que aponta Marc Bloch (1946), ao evidenciar como tais construções podem se converter em instrumentos de legitimação da violência e da discriminação. Justamente por essa razão, o horizonte proposto não se funda em uma ideia de conclusão ou de linha de chegada,

mas em um processo contínuo de construção. Quanto mais nos afastarmos de uma história única e mais plural, aberta e participativa for a narrativa histórica, maiores serão suas possibilidades de diálogo, transformação e justiça.

3.1.1 “Nova” História Indígena

A história indígena, que começa muito antes do conceito, evidencia que não é possível construir essa narrativa sem a presença de povos que sempre existiram no Brasil. Seria mais cabível um apagamento daqueles que vieram depois, mas essa perspectiva sem o “homem branco salvador” seria deslegitimada pela cultura eurocêntrica, que tende a vangloriar o estrangeiro e abominar narrativas orais, como se essas fossem inferiores.

A “nova” história, para alguns, não é nova para os indígenas, e essa almeja uma pluralidade de narrativas, já que a história única que vem sendo contada realiza um apagamento de suas perspectivas. Na contramão de uma tentativa do oprimido se tornar o opressor, queimando todos os registros históricos, é preciso encontrar um meio termo, já que a história de um país plural deve primordialmente contemplar várias vozes.

Ainda acerca da nomenclatura, destaco o legado de John Manuel Monteiro, apontado por Eduardo Gomes da Silva Filho (2019):

O termo “Nova História Indígena” foi cunhado e popularizou-se a partir de um grupo de historiadores ligados direto ou indiretamente ao trabalho do Prof. Dr. John Manuel Monteiro (in memoriam),² que em suas obras conseguiu alinhar de forma significativa os aspectos antropológicos com o que convencionou-se chamar de “Nova História Indígena”. Seus referenciais teóricos e metodológicos ampararam-se em uma tradição americanista, traçando um paralelo com obras clássicas da etnografia e etnologia brasileira. Essa abordagem tomou corpo e forma com a imprescindível parceria com a Antropologia, sobretudo a partir da virada cultural de 1970, no século XX. Isso de fato ocorre quando historiadores e antropólogos começam a se debruçar na presença dos povos indígenas na história do Brasil, possibilitando uma nova leitura da presença das populações tradicionais e da sua etno-história. Essa nova forma de interpretar a história indígena foi de encontro a outras perspectivas anteriores, como no caso do olhar de Adolfo Varnhagen (1980), que chegava até a depreciar a figura do índio, como nos aponta Marta Amoroso (1996). Já Capistrano de Abreu pensou a história brasileira a partir do seu povo, contrariando o que foi defendido por Varnhagen anteriormente, que se preocupou em defender apenas uma história luso-brasileira. José Carlos Reis (2007) e Capistrano de Abreu reinterpretaram a história do povo brasileiro que vinha de uma decadência de um regime imperial, entrando em uma nova fase no século XX de valorização da identidade étnica desses

povos, como também nos aponta Darcy Ribeiro (1995) e Florestan Fernandes (1975) (p. 24).

Assim, a abordagem que propõe recontar a trajetória dos povos indígenas não apenas sob a ótica do colonizador, mas sobretudo a partir das próprias perspectivas indígenas, consolidou-se a partir da década de 1980 como um esforço crítico de enfrentamento às narrativas eurocêntricas que, historicamente, invisibilizaram os povos nativos, especialmente no período posterior ao Brasil colonial. Tornou-se evidente que após a colonização não era “necessário” narrar o viés indígena, já que ao longo da história esses povos estariam fadados ao desaparecimento, por extinção ou assimilação; apagando-os da história, portanto, seria mero detalhe.

É diante desse pensamento eurocentrado que a história se molda, construindo um currículo com conteúdos mais externos que internos, em que os alunos acompanham linhagens reais para compreender inúmeras revoluções, mas não sabem sequer quais indígenas existiam na sua região. Assim, reverter essas narrativas de dominação portuguesa para as narrativas de resistência e existência, é essencial para repensar os livros didáticos, a cronologia histórica, e como o que é contado afeta a análise realizada no presente. Já que o passado não existe em si, precisa necessariamente do presente, e é com Marc Bloch (2001) que podemos compreender como narrativas orais e escritas se destacam, já que sem um mediador, um ancião, um professor, um aluno, um pesquisador, independente de quem for, sem o ser humano, o passado simplesmente se perde, e a humanidade se perde também.

Esse conceito se mescla com o que chamamos de “interculturalidade”, já que almeja a inclusão de um diálogo entre as mais diversas culturas, rompendo a narrativa unilateral e incluindo pluralidade à história oficial. Assim como ela foi construída e instruída nesse processo, num primeiro momento por uma corte portuguesa e posteriormente por uma elite oligárquica, resta agora (re)construir uma história que contemple a diversidade que há no território brasileiro.

Numa narrativa, mesmo que haja o colonizador e o colonizado, o relato de ambos é de suma importância, já que mesmo com as inúmeras derrotas que os povos originários sofreram, a essência se mantém. E essa narrativa colonizadora dificilmente é modificada. Em contraponto, John Monteiro (2001) evidencia como a historiografia tradicional tratou - e frequentemente maltratou - os povos indígenas. Desde seus primeiros trabalhos, o autor rejeita a ideia de desaparecimento dessas populações, ao demonstrar que elas não

foram passivas diante do processo colonizador. Ao contrário, a história do Brasil tem início em uma invasão, diante da qual os povos indígenas acionaram múltiplas estratégias de resistência, reinvenção e adaptação para garantir sua sobrevivência. Foi justamente essa luta contínua que possibilitou sua permanência histórica, rompendo com a noção de estaticidade cultural ainda hoje indevidamente imposta às comunidades originárias.

Outro ponto de destaque nas narrativas indígenas diz respeito à própria noção de “Nova História Indígena”. Embora frequentemente apresentada como um campo recente, associado às discussões iniciadas na década de 1970, John Monteiro (2001) demonstra que suas bases são muito anteriores. O que houve, na verdade, foi um silenciamento deliberado das narrativas indígenas, com o objetivo de impedir que esses povos figurassem como protagonistas de sua própria história. Ao serem enquadrados sob a categoria de “selvagem”, foram sistematicamente privados de historicidade e da condição de agentes históricos.

É analisando essas fontes que tornou-se evidente, por exemplo, a construção política na divisão do Tupi e do Tapuia, uma dicotomia entre os “bons” e os “maus”, sem uma comprovação, mas que surge como uma narrativa acolhida pelos historiadores, sem uma crítica prévia, justificando assim a “Guerra Justa”, em que o nativo que fosse contra o processo de colonização/catequização, estava sujeito ao embate, evidenciando o ditado popular, “entre a cruz e a espada”.

Desde a Constituição de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas, até a Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas, a legislação tem avançado no sentido de incluir esses povos nas narrativas nacionais. Mesmo que a inclusão seja morosa, já é um avanço, não só para a historiografia, mas numa abordagem multidisciplinar.

Ao contrário da narrativa histórica tradicional, que via os povos indígenas como vítimas ou como grupos passivos, essa nova abordagem reconhece as formas criativas e inovadoras com que esses povos têm enfrentado os desafios impostos pela história. A história indígena é uma história de resistência, mas também de transformação, onde o protagonismo indígena não se limita ao passado, mas se projeta no presente e no futuro.

É de suma importância frisar que a produção indígena é, por vezes, ou em sua grande maioria, oral, e as escritas realizadas pelos povos originários após a década de 1980 ganham ênfase por uma demanda didática das comunidades indígenas, como podemos ver a seguir:

A produção literária indígena na forma escrita iniciou-se na década de 1980 pela demanda de materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas que refletissem a cultura e a realidade de cada povo. Felizmente, com o passar do tempo, a literatura indígena foi assumindo outras características que enriqueceram seu conteúdo. Ela não se limitou ao caráter didático inicial, mas ampliou seu escopo por meio da criação de obras narrativas e poesias.

(...)

O primeiro passo para a produção literária indígena foi dado com o avanço das práticas escolares nas aldeias. Por haver uma demanda por materiais didáticos que refletissem a realidade e a cosmovisão dos grupos indígenas, iniciou-se a elaboração de material específico para tal fim, que fosse adequado ao ensino para esses grupos (Franca; Silveira, 2014, p. 68).

Mas que escrita é essa? Observa-se, ainda, uma forte tendência à reprodução de uma escrita eurocentrada, o que, por si só, já evidencia a urgência do protagonismo indígena nesse campo. Tal protagonismo é fundamental não apenas para os próprios povos indígenas, mas também, e sobretudo, para os não indígenas, que frequentemente leem obras sobre a história de determinados povos sem que esses sujeitos estejam presentes como autores ou narradores de suas próprias experiências. Nesse sentido, destaca-se o trecho a seguir, que evidencia o caráter profundamente desafiador da escrita de autoria indígena:

Ao pensarmos em autoria indígena é necessário mensurar todos os desafios que descortinam sobre ela. Questões como: a escrita é de fato relevante para esses povos? Há realmente uma necessidade para o povo indígena que se haja registros sobre eles? O domínio da escrita é uma realidade desses povos? Que tipo de escrita produzida pelo povo Pataxó seria considerada como autoria indígena? Ou ainda, que tipo de escrita produzida pelo povo seria considerada como modelo de escrita para o outro? Questões como as citadas acima revelam o quanto falar de autoria indígena por meio da escrita requer uma ampla reflexão sobre os entrecaminhos que é preciso percorrer para que tal entendimento se faça. É importante que o conceito de autoria e de autoria indígena possam ocupar lugares diferentes em nossa compreensão, uma vez que agregar ao conceito de autoria indígena as mesmas perspectivas do conceito de autoria construído na Idade Moderna, é algo preocupante, pois pode se deparar com contradições entre os objetivos de uma escrita indígena e concepção que é marca desse conceito de um modo geral (Pesca, Fernandes, Kayapó, 2020, p. 192).

A literatura oral perpassa alguns caminhos, como pontua D'Angelis (2007), pela existência de critérios de produção, já que transportar uma manifestação oral para a escrita

não constitui literatura escrita. Evidenciando que não basta “escrever narrativas que já possuem existência no campo da oralidade, isso seria mais uma transcrição, é necessário que a essência da história do povo se faça presente”, já que escrever algo, mesmo que seja uma narrativa que vivia apenas no mundo da oralidade, é um ato de “recriação”. Sendo assim, a autoria está atrelada à ideia de autonomia, do “falar por si mesmos”, e de protagonismo, quando a escrita deixa de ser sinônima de colonização, e passa a ser instrumento de resistência, atribuindo-lhe um papel estratégico (Pesca, Fernandes, Kayapó, 2020, p. 192-193).

É através da Nova História Indígena, que é nova apenas para não indígenas, que ocorre a construção de um olhar a partir do ponto de vista dessas populações. E para isso é preciso desmistificar que a história só se constrói por documentos escritos, legitimando a história oral, incluindo as narrativas indígenas em sala de aula. Já que não há como falar em protagonismo indígena se a voz do indígena não é ouvida, sendo silenciada pelo Estado e tantas outras instituições sociais, como é colocado por Baniwa (2019):

É necessário compreender o que é diversidade cultural que não é ideia ou conceito. São modos de vida concretos vividos por milhares de pessoas, comunidades e povos com suas culturas, tradições, línguas, valores, saberes, conhecimentos e visões de mundo. Um dos lugares que mais reprime a diversidade cultural é a universidade, que só perde para as igrejas. Um dos maiores pecados que a universidade comete com os indígenas é quando ignora ou rechaça a espiritualidade, em benefício da separação homem/natureza/divindades (p. 8)

A urgência de reconstruir o ensino da história sob múltiplas vozes surge porque uma voz branca ocidentalizada aparece e ecoa na identidade brasileira de não indígenas, como foi evidenciado. Logo, a “Nova” História indígena não é apenas uma revisão historiográfica, mas é romper com uma tradição eurocentrada, reconhecendo a veracidade das narrativas orais, a ancestralidade e a produção intelectual indígena, deixando a ideia de que apenas aquilo que foi registrado através da escrita é fonte legítima. Mas, para ouvir, é essencial querer e reconhecer vozes que sempre existiram, mas que foram silenciadas ou colocadas como incapazes de falar por si, precisando sempre de um terceiro para “dar voz” aos indígenas, e esse terceiro, tutor, mesmo que reforçasse uma diglossia/violência linguística, era colocado como salvador e protetor dos nativos. Logo, a história indígena é autônoma e presente, não como um fragmento estático da história nacional, mas como contínua, viva e atual.

Essa perspectiva surge e a partir da denúncia apontada nesta pesquisa do que é evidenciado no imaginário social, é urgente repensar o papel da escola, dos livros didáticos e das políticas públicas na formação de um olhar mais plural e descolonizado. Parece clichê ou repetitivo reforçar o quanto ouvir e respeitar é necessário, mas se isso fosse uma realidade, essa produção sequer existiria. O que evidencia mais uma vez que inserir as epistemologias indígenas na educação é reconhecer que não há uma única forma de narrar o mundo, mas múltiplas formas de existir, resistir e ensinar.

3.1.2 Interculturalidade na prática

A interculturalidade, nesse caso específico, configura-se como um campo de estudo que articula a cultura indígena e a não indígena, sendo uma discussão relativamente recente nos currículos escolares. Contudo, trata-se de uma realidade vivenciada pelos povos originários há séculos, inicialmente vinculada a um projeto civilizatório imposto, mas que, aos poucos, passou a ser incorporada como um conhecimento essencial para a atuação dos movimentos de resistência indígena, especialmente a partir do domínio linguístico adquirido. Essa trajetória de inserção da cultura não-indígena é destaque no artigo de Raquel Castilho Souza, Karylleila dos Santos Andrade e Tânia Ferreira Rezende:

A educação indígena no Brasil, inicialmente, foi parte do projeto colonial, considerado um plano de civilização do indígena (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757). Depois, foi parte dos projetos de construção da nação – do Estado-Nação e do Estado nacional –, que concebiam a integração do indígena à sociedade nacional unificada. Todos eles contaram com a escola sob a concepção de educação civilizatória unificadora, monolíngue, monocultural e monoepistêmica, pensada pelo dominador. Já avançado o século XX e a República, nos anos 1970, por meio da Portaria 75/N, de 1972 (BRASIL, 1972), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e do Estatuto do Índio – Lei no. 6.001/1973 (BRASIL, 1973), começa a ser construída uma política de educação indígena bilíngue e intercultural, pelo convênio entre a FUNAI e o Summer Institute of Linguistic (SIL). De acordo com Pimentel da Silva (2008, p. 108), com essa política de educação indígena, concebido como “ensino bilíngue de civilização”, esse ensino é uma estratégia de transição para a aquisição do português. Em resumo, da mesma forma que nas escolas missionárias anteriores, as línguas indígenas continuam sendo usadas como suporte para o ensino do português. Trata-se, portanto, da colonialidade do poder na educação, pela manutenção da colonialidade do currículo escolar para a escola indígena (2021, p. 397).

Assim, a presença da cultura não indígena faz-se realidade nas comunidades indígenas; contudo, é fundamental destacar o reconhecimento da legitimidade da língua materna. Desde a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 231, estabelece-se o respeito às culturas, línguas, crenças e tradições indígenas, em consonância com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que assegura aos povos originários o direito a uma educação intercultural e bilíngue. Nessa perspectiva, o português é compreendido como segunda língua, uma vez que, visando à preservação da identidade cultural de cada povo, a língua materna ocupa o lugar de primeira língua.

Assim, a compreensão da língua portuguesa, bem como da temporalidade do não indígena, constitui um uso pontual, conforme apontam Souza, Andrade e Rezende (2021). O uso da língua portuguesa ocorre, sobretudo, nas interações com representantes do governo, pesquisadores e visitantes esporádicos nas comunidades indígenas. Sendo assim, a interculturalidade aos poucos rompe a dominação e se torna empoderamento, a partir de uma educação bilíngue, que para os indígenas é um meio de resistência em conjunto com a educação.

A presença indígena sempre foi uma realidade no Brasil; contudo, há estados que ignoram essa existência e, com isso, tendem a promover o seu “desaparecimento” das narrativas históricas, como se fosse possível “tapar o sol com uma peneira”, uma vez que os povos indígenas, mesmo marginalizados, seguem existindo. No entanto, é necessário destacar, nessa discussão, as iniciativas que incorporaram essa pluralidade desde o período imediatamente posterior à promulgação da Constituição. Nesse sentido, o Sistema Estadual de Educação do Tocantins destacou-se ao dispor, em dezembro de 1998, por meio da Lei n. 1.038, sobre a temática indígena. Essa legislação passou por modificações posteriores, culminando na atual Lei n. 2.139, de 3 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. Assim, a legislação dispõe que o “ensino fundamental é ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 17, § 3º). Do mesmo modo, no que se refere à atuação docente, estabelece-se a garantia de formação continuada aos professores indígenas, bem como a obrigatoriedade, prevista no parágrafo único do art. 55, da “isonomia salarial entre professores índios e não índios” (Tocantins, 2009).

Mesmo com a permanência do termo “índio”, colonizador e generalizante, há uma evidente inclusão do indígena na educação escolar no Tocantins. É notório que o governo

do Estado do Tocantins almeja com a promulgação de leis inclusivas desenvolver uma educação com a concepção intercultural, mas a legislação em si possui um viés colonial, já que é elaborada por pessoas não indígenas, de tal modo que os valores coloniais na gestão, no currículo e na escola são mantidos. Exemplo da colonialidade que se evidencia na atuação da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins está na disponibilização de diversos materiais didáticos em português e uma quantidade ínfima na língua Akwẽ na Escola Wakõmẽkwa (Souza; Andrade; Rezende, 2021).

Destaco um artigo da Lei nº 2.139, de 3 de setembro de 2009, que dispõe acerca da educação intercultural para as comunidades indígenas; no entanto, o problema está em não ocorrer o mesmo para as escolas não indígenas. Como pode ser observado na seção III, “Da Educação Escolar Indígena”:

Art. 53. O Sistema Estadual de Ensino oferece às comunidades indígenas, dentro das possibilidades, o ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sócio-cultural, como forma de:

I - afirmar as culturas e línguas indígenas de acordo com o modelo pluralista em que as sociedades indígenas integram a nação brasileira de modo multiétnico e plurilíngue;

II - preparar para a compreensão e reflexão crítica sobre sua realidade sócio-histórica e da sociedade, e também, como condição para sua autodeterminação;

III - possibilitar a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, através da formação de professores índios;

IV - viabilizar a elaboração de materiais escritos pelos próprios índios que retratem seu universo sócio-histórico e cultural.

Assim, na prática, a educação intercultural é possível, uma vez que ela já ocorre nas comunidades indígenas. Torna-se, portanto, indispensável que essa perspectiva seja igualmente implementada no ambiente escolar não indígena. Nesse sentido, é fundamental que os Sistemas Estaduais de Ensino, independentemente do Estado e, preferencialmente, em todos eles, ofereçam um ensino fundamental e médio de caráter intercultural, não apenas para os povos originários, mas, sobretudo, para os não indígenas, a fim de promover o respeito à diversidade sociocultural, conforme disposto no artigo anteriormente mencionado.

Logo, se torna evidente que estabelecer parâmetros interculturais na educação básica sempre foi possível; no entanto, há uma seletividade nessa pauta, em que para os indígenas sempre se torna “indispensável”, e para o não indígena, segue sendo

dispensável. Essa é a grande questão: a lacuna identitária que se perpetua no “ser brasileiro”, diante de artigos que pensam na valorização da cultura indígena apenas para os indígenas, isolando-os cada vez mais da história e, por consequência, de um pertencimento, já que as narrativas se tornam heterogêneas, como se indígena e não indígena não fizessem parte do mesmo Brasil.

O Parecer nº 14/2015, ao tratar da implementação da Lei n. 11.645/2008, evidencia caminhos para o enfrentamento dos problemas aqui apontados, os quais persistem ao longo do tempo. Entre esses caminhos, destaca-se a construção de um sistema de ensino elaborado com e por indígenas. Como demonstrado, a partir da análise dos livros didáticos pesquisados, nenhum deles apresenta autoria indígena, o que contribui para a permanência de uma narrativa em que a história do Brasil não é contada pelos próprios povos originários. O parecer aponta como alternativa para a efetividade da legislação:

Para que seja efetivo o tratamento correto da temática indígena, os sistemas de ensino, em especial seus professores e todos os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos devem conhecer e superar os principais problemas retro evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos indígenas. Consciente desses problemas, o movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (CNE, 2015, p. 7).

Como observa-se no trecho acima, “os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas”; há um contraponto nisso, que pode ser observado na imagem abaixo, captada na biblioteca de um colégio da rede estadual de Goiás, localizado na região Leste de Goiânia (GO), em que há livros com a temática indígena, mas sem uso, lacrados.

Figura 19: Livros Lacrados na biblioteca de uma escola estadual de Goiás (Goiânia)



Fonte: Arquivo da autora, janeiro de 2026.

Desse modo, não há como garantir o uso efetivo de materiais didáticos complementares, uma vez que, muitas vezes, nem mesmo o material de uso principal é plenamente trabalhado; ainda assim, este último ao menos costuma ser levado à sala de aula. Diante disso, a história indígena não deve ser tratada como um conteúdo apartado, tampouco como uma mera “curiosidade”, mas como parte constitutiva e indissociável da história brasileira. Afinal, não é possível falar em uma história heterogênea quando se trata do país mais miscigenado do mundo, cuja formação histórica se deu, desde suas origens, a partir do encontro desigual e conflituoso entre múltiplos povos e culturas.²⁵

²⁵ O Brasil é considerado o país mais miscigenado do mundo, segundo um estudo genético publicado na revista *Science*, que mapeou o DNA da população brasileira e constatou que é constituída de heranças europeias, africanas e indígenas. Essa pesquisa revelou que, geneticamente, a população brasileira possui aproximadamente 60% de ancestralidade europeia, 27% africana e 13% indígena, refletindo sua complexa história de colonização e migrações. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-mapeia-impactos-da-miscigenacao-no-dna-e-na-saude-da-populacao-brasileira/#:~:text=Uma%20coisa%20%C3%A9%20certa:%20%E2%80%99CO%20Brasil%20tem,ancestralidade%20variam%20de%20um%20lugar%20para%20outro>. Acesso em: 11 jan. 2026.

A história do Brasil é uma construção plural e contínua, e não uma narrativa estagnada no tempo. É a partir dessa compreensão que o protagonismo indígena deve permanecer presente, inclusive por meio da presença física de indígenas em escolas não indígenas, como forma de romper com estereótipos que tendem a se perpetuar na ausência de uma discussão efetiva sobre identidades. Como pontua Edson Kayapó, em artigo de Célia Fernanda Lima (2023), tornam-se evidentes alternativas para que as escolas enfrentem o exotismo e os estereótipos frequentemente reforçados, de modo pontual e superficial, nas celebrações do dia 19 de abril:

aponta Edson Kayapó, historiador e professor doutor em Educação do Instituto Federal da Bahia e de Ensino em Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal da Bahia. “Estudantes pintados sem entender adequadamente a que isso se reporta é pegar uma tradição que é real e viva e levar para o campo do folclore ou do exotismo. Isso, definitivamente, não deve ser feito”, pontua.

A abordagem das escolas não indígenas, reproduzidas a cada 19 de abril, muitas vezes ultrapassa a questão da apropriação cultural, como ressalta o professor. “A terminologia da ‘apropriação cultural’ para essas práticas talvez seja muito leve. Por isso, pode ser considerado racismo. É um preconceito vindo de uma cultura etnocida de raízes que tratam com total desrespeito os povos indígenas”.

(...)

Embora a Lei 11.645/08 preveja a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda percebe-se pouco engajamento para refletir a pluralidade e os problemas sociais enfrentados pela população indígena. “A cultura indígena deve estar dentro do currículo das disciplinas de história, arte, geografia, literatura e língua portuguesa. Não deve ser só pontual no dia 19 de abril”, defende Kayapó.

Para ele, a desconstrução do pensamento colonizador, que vicia o olhar para os povos indígenas como uma alegoria, parte da reflexão de que manter as tradições não é estacionar no passado, por isso, é fundamental entender os indígenas como grupos contemporâneos.

“A sociedade brasileira continua cobrando dos povos indígenas características dos tempos coloniais, pensando que todos andam nus e que não têm direito ao uso de tecnologias. Isso não tem cabimento, porque não vivemos no passado; é o passado que vive em nós, no presente.” – Edson Kayapó (Lima, 2023).

Evidencia-se, assim, a necessidade de a sociedade brasileira romper com os preconceitos dirigidos aos povos originários e reconhecer sua contemporaneidade. Tal reconhecimento é fundamental não apenas para o respeito ao outro, mas também para que o pertencimento ancestral seja compreendido como parte constitutiva da identidade

nacional — uma identidade historicamente fragmentada no espaço atlântico, entre as colônias portuguesas na América e na África. Como pontua Ailton Krenak (2019), “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (p. 14).

O interesse em incluir a temática indígena na sala de aula é o primeiro ponto, é uma obrigatoriedade legal, mas o interesse é essencial para fazer a teoria se tornar uma realidade prática, já que com o acesso facilitado aos meios de comunicação, o livro didático, mesmo sendo um instrumento importante, não é mais o único.

Lima (2023) sistematiza sugestões práticas apresentadas por indígenas como Edson Kayapó, Tarana Parakanã e Bewãri Tembê para escolas não indígenas. Entre os principais apontamentos, destaca-se que a temática indígena não deve ser trabalhada apenas no dia 19 de abril, mas ao longo de todo o ano letivo, como estratégia para o combate ao preconceito e para a ampliação do conhecimento sobre os direitos e as culturas dos povos indígenas.

Os autores ressaltam, ainda, que o uso de cocares e pinturas corporais indígenas não configura homenagem; ao contrário, frequentemente representa desrespeito, uma vez que os cocares são, em geral, utilizados por lideranças e pajés, e as pinturas corporais não são aleatórias, possuindo significados específicos e caráter sagrado, não devendo ser tratadas como brincadeira ou adereço.

Nesse sentido, propõe-se o incentivo à pesquisa sobre os povos originários da região, sobre os antepassados dos estudantes e sobre a diversidade sociolinguística existente no Brasil, com o objetivo de construir um sentimento de pertencimento. Sugere-se, também, a realização de rodas de leitura com obras sobre a temática indígena e, sobretudo, com livros escritos por autores indígenas, evidenciando que a chamada “nova história indígena” não é tão recente quanto se costuma afirmar.

Outra proposta consiste em convidar professores e lideranças indígenas para visitar as escolas e compartilhar com os estudantes suas vivências e reflexões, além de promover debates com alunos mais velhos acerca da situação dos povos indígenas no Brasil. Esses debates podem abordar temas como demarcação de territórios, garimpo, desmatamento, racismo, preservação ambiental e a manutenção das tradições, incluindo a língua e os rituais. Para isso, há um vasto repertório de materiais disponíveis, inclusive em

plataformas digitais, ampliando as possibilidades de enfrentamento ao racismo e contribuindo para a formação de sujeitos antirracistas.

3.2 História plural e ancestral: pertencimento originário em construção

O ato de educar é, por si, um ato formativo. Quando essa formação se orienta por uma perspectiva intercultural, reduz-se consideravelmente a possibilidade de que o cidadão consolide estereótipos sobre os povos originários, construídos a partir de uma narrativa única e colonial. A ausência desse protagonismo indígena na educação reflete-se de maneira concreta em diversos conflitos contemporâneos, com destaque para o debate em torno do Marco Temporal. Diante disso, o objetivo central consiste em transformar os conteúdos ensinados, ampliar a formação plural dos professores e refletir sobre as formas pelas quais o educador transmite essa temática aos alunos. Assim, a formação do educando, com especial atenção ao sujeito não indígena, passa a contemplar de maneira mais consistente a realidade brasileira, marcada por uma sociedade pluriétnica. No entanto, essa mesma sociedade ainda se apoia no chamado “mito da democracia racial” como estratégia para evitar o enfrentamento das desigualdades históricas e da pluralidade de narrativas que constituem aquilo que convencionamos chamar de Brasil.

Logo, torna-se urgente contemplar as narrativas plurais e ancestrais por meio de uma abordagem didática que valorize o protagonismo indígena em sala de aula, tanto nas escolas públicas e privadas quanto nas universidades, uma vez que o próprio educador também percorre um itinerário formativo contínuo.

Com isso, a sociedade mudará completamente e viveremos num mundo de igualdade, de consolidação da reparação histórica e de justiça social? Afirmar isso é utópico, mas ao reformular os currículos, contemplando os livros didáticos com uma abordagem mais nacional, de pertencimento ancestral e rompendo com o ufanismo histórico eurocentrado. Na sequência desse processo, é necessária uma formação docente mais completa e isso inclui o historiador em formação, reforçando que a obrigatoriedade do estudo da história indígena não deve ser restrita à educação básica, mas deve se estender à formação superior, para além das licenciaturas, inclusive.

Diante disso, é indispensável que esse contato seja apresentado a partir de uma construção realizada por povos indígenas, não mais somente por terceiros. Isso porque, para iniciar um debate sobre povos originários, é fundamental ouvir a voz dos diversos povos, que foram silenciados e marginalizados pelo Estado e, por consequência, nos livros didáticos. Sem esse destaque, indígenas seguirão associados a um mero objeto de pesquisa, como destaca Linda Tuhiwai Smith (2018):

Mais do que desconstruir o conhecimento científico ocidental, recontando nossa própria história ou compartilhando histórias de horror dos povos indígenas a respeito das pesquisas. Em um marco teórico descolonizador, a desconstrução é parte de um projeto muito maior. Desconstruir a história, revelar textos subjacentes e dar voz a coisas que geralmente são conhecidas intuitivamente de fato não ajuda as pessoas a melhorar suas atuais condições. (...) Dentro de realidades sociais como essas, questões a respeito do imperialismo e dos efeitos da colonização podem ser vistas como meramente acadêmicas, pois a sobrevivência física é muito mais urgente. (...) O passado, nossas histórias locais e globais, o presente, nossas comunidades, culturas, línguas e práticas sociais – todas essas coisas podem ser espaços de marginalização, mas também se tornam espaços de resistência e esperança (p. 14-15).

Assim, a mudança no currículo escolar, no conteúdo dos livros didáticos e na formação docente, que aparentemente são meras formalidades, para os não indígenas seria transformativo. A consequência disso seria uma compreensão da resistência histórica de vários povos, frente à opressão de colonizadores portugueses que repassaram aos brasileiros esse fardo colonizador, que segue legitimando a desapropriação territorial e ceifando vidas, seja pelo apagamento cultural, com a exploração de minérios, contaminação dos rios, desmatamento ou, na literalidade da palavra, derramando mais sangue indígena.

O ensino, que por muito tempo forjou uma sociedade brasileira pautada no embranquecimento populacional e na aculturação dos povos originários, bem como pelo progresso pautado no darwinismo social, resulta numa descrença acerca da educação, já que foi através dela que essa sociedade se formou. Assim, destaco mais um apontamento de Linda Smith, que abarca indígenas e não indígenas nessas amarras “evolucionistas” de conhecimento:

Viajando por outros lugares, conheci populações indígenas que tinham experiências e histórias similares como pesquisadores. Suas formações superiores foram alienantes e desligadas das necessidades de suas próprias comunidades. Quanto mais escolarizados eles se tornavam,

mais se presumia que não desejariam retornar às suas próprias comunidades. As políticas de assimilação na educação tinham como objetivo fornecer um caminho só de saída para os sujeitos indígenas que estavam “qualificados”. Muitos tomaram esse caminho e nunca mais retornaram. Houve muitos outros, porém, que escolheram permanecer, vestir suas identidades com orgulho e trabalhar com e por suas próprias comunidades e nações. Em vários locais à volta do globo existem pequenas iniciativas que estão abrindo espaço para os povos indígenas criarem e serem indígenas” (2021, p. 226).

O conhecimento e a educação intercultural não são como uma receita de bolo, com uma garantia de um resultado próspero. Considerando uma sociedade como a brasileira, é fundamental que ela reconheça o seu pertencimento ancestral, que valorize a cultura indígena e que confronte o fetichismo e a adoração aos colonizadores/imperialistas. Sem abordar essas temáticas na formação cidadã de não indígenas, a chance de um resultado em que haverá mais justiça para os indígenas se torna ainda mais utópica.

Assim, torna-se evidente que para além de desimpedir as narrativas indígenas nas mais diversas esferas da sociedade, é preciso iniciar esse processo na infância, já que é o tempo privilegiado de construção identitária. Ressalta-se que abordar a temática indígena não se restringe a uma reparação histórica, mas um processo de reconhecimento e de pertencimento identitário de cada cidadão e cidadã brasileiro. É preciso romper o olhar do indígena como sendo o “outro”, pois ele é parte de um todo. A partir dessa ideia do orgulho ancestral, em que os brasileiros reconheceriam a sua origem indígena em contraponto ao apagamento social, Daiara Tukano (2015) sinaliza: “O indígena é reconhecido apenas quando mora na aldeia. [Só que] estamos em todos os espaços, nas universidades, trabalhando nas cidades e também no campo. É importante que o Brasil recupere o respeito e o orgulho [pelo índio]”.

CONCLUSÃO

A função da formação histórica é parte de uma construção cidadã, é por meio dela que o educando desenvolve uma consciência histórica e crítica ao articular temporalidades, isto é, o passado e o presente, projetando inclusive um futuro ao se situar no tempo e no espaço. E assim, a identidade do educando em formação perpassa uma cultura escolar, que carrega consigo um conjunto de valores, crenças, normas e tradições que se inserem no ambiente escolar. E assim, é nesse ambiente que o aluno entra em contato com o livro didático, que aqui neste trabalho foi apresentado como um instrumento político, que molda uma história, com protagonistas e coadjuvantes. Assim, foi discutido como aparece o indígena na história brasileira, especificamente na educação pós constituinte, com os avanços jurídicos que refletiram no âmbito educacional, como por exemplo, a implementação da Lei nº 11.645/2008.

No entanto, há um abismo entre a teoria e a prática, e esse trabalho de ateuve a isso, em demonstrar a lacuna educacional no que diz respeito à história indígena, que está para além do tempo ocidental, que acarreta uma temporalidade excludente, assim como a própria narrativa histórica, que deixa de ser única quando inclui a diversidade cultural originária, isto é, indígena, que é mais do que o “exótico”, mas um pertencimento ancestral de todo brasileiro. E assim, é colocado que a educação intercultural é necessária para todos, seja para o pertencimento do não indígena, e para a seguridade cultural dos povos indígenas, que inclui a luta constante pelo reconhecimento da legalidade da sua existência jurídica no quesito territorial, com teses como o Marco Temporal, que afetam a existência de diversos povos, já que diferente do não indígena, a terra não é apenas um bem econômico, mas sim um espaço sagrado de vida.

E assim, o ensino de história intercultural é colocado como a melhor alternativa para uma formação educacional plural, gerando um pertencimento originário, que rompe com o ideal estrangeiro como “originário”. E, trago o ditado popular da “grama do vizinho ser mais verde”, colocado muitas vezes nessa busca das “nossas origens”. No entanto, não é cabível e nem adequado no caso em questão, já que nesse caso, a busca pelo vizinho, colocado como o estrangeiro, nos remete ao colonizador, e com ele toda violência praticada contra os povos originários de Pindorama.

Onde estão os povos indígenas? Está no presente, no passado e no futuro, assim espero. No entanto, esse questionamento continua presente, já que visualizamos que a

presença dos povos indígenas nos livros didáticos de História não se dá de forma neutra, raro o protagonismo, como se fosse um sujeito do passado e atuante como coadjuvante. Evidenciando que diversos povos possuem uma narrativa inserida em uma lógica histórica marcada por silenciamentos, hierarquizações e permanências eurocêntricas.

Logo, essa pesquisa é uma tentativa de responder ao questionamento inicial, já que os indígenas estão em todo lugar, mas, ao mesmo tempo, não estão. Então, esse trabalho reafirma a urgência de repensar como os povos indígenas têm sido historicamente representados, muitas vezes sequer por indígenas, evidenciando silenciamentos, ou quando aparecem, colocados como um participante pontual da história, no ponto colonial, e desaparecendo em seguida dos espaços escolares e nos materiais didáticos. No entanto, foi observado alguns avanços, rompendo estereótipos e reforçando a pluralidades étnica dos povos originários, e é nisso que devemos dar ênfase, já que uma educação intercultural não só é necessária, como é possível e palpável, para não indígenas. Lembrando que para os indígenas essa educação inclusiva e plural já é uma realidade, desde o contato com o colonizador.

Não é “dar voz”, mas simplesmente ouvir vozes que falam por si. O lema de inclusão e integração cunhado por James Charlton em 1993, “Nada sobre nós, sem nós²⁶”, encaixa perfeitamente nesse tema, e é por isso que trago o protagonismo de Krenak no processo de reconhecimento de direitos indígenas diante de uma Assembleia Legislativa repleta de não indígenas, para que fosse ouvido, não só ele, mas as diversas reivindicações anteriores à ele e as vozes dos diversos povos que resistem e existem no Brasil. E assim, depois do seu manifesto, que foi um marco constitucional, o indígena passou a integrar a sociedade brasileira como um cidadão que sempre foi, antes mesmo do termo cidadania brasileira existir no território brasileiro. Ailton Krenak²⁷ no processo de promulgação da atual constituinte, como já fora mencionado, efetuou uma pintura de seu corpo, simbolizando o luto pelos povos indígenas e a resistência da cultura indígena, apontando em seu discurso que “não estamos reivindicando, nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente”, já que reconhecer os direitos dos povos indígenas é a

²⁶ “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: Da integração à inclusão”, por Romeu Kazumi Sassaki Consultor e autor de livros de inclusão social. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf#:~:text=Autor:%20James%20I.%20Charlton.%20No%20livro%2C%20o,estava%20na%20%C3%81frica%20do%20Sul%20em%201993>. Acesso: 22 de março de 2026.

²⁷ Discurso de Ailton Krenak realizado na Assembleia Constituinte de 1987, na íntegra. disponível em: <https://acervodigital.cedec.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Discurso-de-Ailton-Krenak-em-defesa-dos-direitos-dos-indigenas.pdf>. Acesso: 22 de março de 2026.

vida de integração do originário à sociedade brasileira não indígena, e assim, só assim, reforço novamente a literalidade das palavras de Krenak, “para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante”. E assim, o luto que se fez presente é uma consequência direta do que vem acontecendo com os povos originários que, “tem regado com sangue cada hectare dos 8 milhões de quilômetros do Brasil”.

Entre o Jurídico, o Legislativo e o Executivo, está a educação, foco deste trabalho, mas que reflete nos três poderes da República Federativa do Brasil, que em sua constituinte prega uma seguridade admirável, mas que na prática é permissiva com relação à violência contra os povos indígenas. E assim reitero, antes de pensar em mudar a justiça brasileira, precisamos começar pela educação, sim, nunca é demais reforçar Paulo Freire, já que é a educação que muda as pessoas. E assim, os livros didáticos como instrumento de transformação pode ser a ponta do iceberg, mas tenho certeza que sem a ponta, provavelmente o Titanic não teria afundado. Deste modo, toda mudança importa, para que diversos povos possam viver, e não mais sobreviver diante de uma cultura que lhe exclui. A diversidade cultural e étnica brasileira deve ser admirada, respeitada e contada dentro e fora da sala de aula. Romper com uma narrativa única é uma premissa básica para romper com a ideia de pureza, já que a “pureza é estéril”, como pontua a antropóloga Mary Douglas²⁸.

Há uma organização curricular que se justifica cronologicamente como o melhor instrumento didático, mas assim como a escrita que foi considerada o marco do início da história por muito tempo, mas que com isso excluiu da história diversos povos que não aderiram a escrita e mantiveram a sua cultura imersa na oralidade, o tempo segue a mesma estrutura. Se a história contada em sala de aula é cronológica a partir da perspectiva eurocêntrica, o tempo indígena não se insere nessa lógica, evidenciando como a história é fragmentada, mesmo diante de avanços legais, como a Constituição de 1988 e a Lei n. 11.645/2008.

Sendo assim, “história indígena” nos documentos oficiais, como a BNCC, não garante uma abordagem efetivamente intercultural, contata por indígenas, principalmente pela ausência de uma formação docente que contemple essa pluralidade de narrativas históricas, que só se efetivará quando incluir o indígena, em sua diversidade, como sujeito

²⁸ A frase “A pureza é estéril” é uma ideia central na obra da antropóloga britânica Mary Douglas, especificamente em seu livro clássico “Pureza e Perigo” (1966).

histórico contemporâneo. Os livros didáticos apresentados reforçam que a formação docente precisa andar de mãos dadas com o conteúdo ministrado em sala de aula, para que o resultado seja mais efetivo. É um campo que está em constante construção, já que há mais de trezentas etnias indígenas espalhadas pelo território nacional, sem falar na história daqueles que ancestralizaram. Evidenciando que não há uma fórmula mágica, mas enquanto a oralidade for colocada como inferior à escrita, enquanto uma cultura tradicional for colocada como ultrapassada em relação a cultura estrangeira, não haverá mágica ou mudança que se efetive.

Aquiles, herói grego da *Ilíada*, de Homero, foi conhecido por sua força e bravura na Guerra de Tróia. Um personagem que optou pela guerra para ser lembrado, através de uma vida curta, mas gloriosa, que lhe trouxe imortalidade através do seu legado. Se ele escolhesse uma segunda via, mesmo com uma vida longa, essa perderia o sentido com o esquecimento inevitável. Assim, a memória se torna mais valiosa que a própria vida, já que o sentido da vida surge com a memória.

E como se constrói a memória de uma nação? Por meio de batalhas ideológicas cotidianas. No que se refere especificamente à temática indígena, o apagamento das narrativas orais é frequentemente banalizado, assim como a própria vida de cada povo. Nesse contexto, a luta - literal ou simbólica - sempre se apresentou como a única alternativa aos povos originários, seja para a preservação de sua memória, transformada em legado coletivo, seja para a própria existência, historicamente sustentada pela resistência.

Diante disso, aparentemente a afirmação “querer mudar o mundo” é sempre distante, uma utopia. Mas é utópico porque essa mudança, que representa avanço para uns, pode ser vista como retrocesso para outros. Assim, o horizonte desejável é o de uma mudança contínua. Se, como aponta Marc Bloch (2001), há transformações mesmo no que se apresenta como permanência, não haveria razão para supor que a cultura indígena estivesse apartada desse processo. Ao contrário, ela se reinventa ao longo do tempo, incorporando mudanças sem perder sua essência. Como afirma Ailton Krenak (2019), “eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza” (p. 7). Nessa perspectiva, a história humana pode ser pensada em analogia com a própria natureza: assim como o planeta Terra, com bilhões de anos, segue em constante adaptação sem deixar de ser o que é, as culturas também se transformam, preservando elementos fundamentais que lhes conferem continuidade e sentido.

Assim, o óbvio sempre precisa ser evidenciado, como o fato dessa terra, que ora foi Pindorama, depois Ilha de Vera Cruz e hoje é a atual República Federativa do Brasil, não foi descoberta, mas invadida. Com essa perspectiva, o olhar para os outros acontecimentos históricos é modificado, para que não se atribua aos colonizadores o heroísmo convencional, colocando figuras masculinas que cometeram atrocidades com os povos originários como salvadores da pátria. Assim, uma pluralidade poderá se fazer presente não só na história, mas na memória de cada cidadão brasileiro.

Destaca-se novamente que desconstruir é uma tarefa árdua, já que parte daquilo que está cristalizado. A sala de aula é um espaço de construção que reflete na sociedade num todo. Partindo disso, o livro didático ganha ênfase, por ser um instrumento norteador, principalmente para os não indígenas, que estão habituados a desconsiderar narrativas orais e supervalorizam as fontes documentais.

Logo, evidenciar os perigos de uma história única, como aponta Chimamanda Ngozi Adichie (2019), não é suficiente, já que o Marco Temporal é inclusive um exemplo claro de como uma narrativa única é capaz de deslegitimar existências ancestrais. A ausência de protagonismo indígena nos livros didáticos é sabida, com uma abordagem muito pontual e superficial, inclusive nas coleções mais inclusivas e críticas. O conteúdo ainda é restrito ao Brasil Colônia, sem destaque aos demais períodos históricos que compõem o currículo formativo do educando.

Evidente também que o apagamento se transforma, as práticas do século XXI não são as mesmas do século XVI ou das justificativas imperialistas iniciadas no final do século XIX; no entanto, independente de tais transformações, apagar uma narrativa é uma forma de continuidade do poder, quando a memória dos povos originários segue subordinada ao olhar hegemônico do colonizador, mesmo sem a presença do europeu; este persiste em ser o ideal, a máxima evolucionista e civilizatória.

Este trabalho não se propõe apenas a denunciar um cenário já amplamente evidente, mas a refletir sobre suas consequências, que se mostram profundamente danosas - sobretudo para os povos indígenas, mas também para a própria construção da identidade do chamado “patriota” brasileiro, que não raro ergue símbolos de outras nações como referenciais identitários. Reconhecer esse silêncio histórico constitui, portanto, o primeiro passo para a reescrita de uma história efetivamente plural e justa e, não menos importante,

para o preenchimento da lacuna identitária²⁹ do sujeito não indígena, por meio do pertencimento e da valorização dos povos originários, compreendidos não como entraves ao projeto nacional, mas como suas raízes constitutivas.

Os motivos para a perpetuação de tal lacuna educacional acerca dos povos indígenas, com um apagamento político e cultural, é para mantê-los no desconhecido, no exótico, possibilitando assim uma maior aceitação de qualquer estereótipo pelos não indígenas. A partir do desconhecido, aceitar absurdos convenientes é um posicionamento político, que se pauta num complexo de superioridade humana que necessita inferiorizar o outro para elevar-se. Assim, destaca-se o termo “o outro”, um lugar no qual os povos indígenas foram colocados, em que o outro não se iguala ao comum, tidos como “não-indígenas”.

Não há como falar em história plural sem pluralidade de autores. O Brasil é um país diverso, que nega a inexistência de uma democracia racial e, por consequência, a permanência de uma seletividade de narrativas, que se justifica por um padrão cronológico eurocêntrico e didático a ser seguido. A história contada nos livros didáticos só se modificará quando incluir autores indígenas, e isso é possível, já que é evidenciado na educação intercultural que os povos indígenas já realizam desde o Brasil Colônia. Pelo exposto, o que parecia uma utopia se torna algo exequível. Na prática, não se trata de uma receita ou de uma prescrição. Se a educação intercultural é viável para os povos indígenas, ela é indispensável para os não-indígenas. Uma educação que será alcançada com uma formação docente que contemple essa temática, para que possa repassar isso aos educandos e realizar um registro histórico a contrapelo, como aponta Walter Benjamin (2012). Nesse sentido, os parâmetros para seleção do conteúdo do livro didático perpassam um olhar plural, com autores plurais, para preencher as lacunas educacionais que constroem e moldam a sociedade brasileira.

Destaca-se, ainda, que o livro é um importante instrumento formativo, mas sem o compromisso social e político próprio do educador ao exercer seu ofício, tal objeto pode se tornar um instrumento ineficaz. Como aponta Edson Kayapó, Adriana Barbosa Pesca e Alexandre de Oliveira Fernandes, “assim como a força da formiga não está na folha que sozinha carrega, mas no que todas elas juntas são capazes de produzir, a força da autoria

²⁹ A bandeira dos EUA no 7 de setembro foi uma mensagem de agradecimento a Trump por tentar intervir a favor de Bolsonaro, destacou o jornal americano. Taís Carrança, Bandeira americana é novo símbolo da direita brasileira, diz New York Times. BBCNews, 09 de setembro de 2025. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cx2jnz47dmo>> Acesso em: 11 out. 2025.

não estará numa escrita isolada, mas naquilo que essas produções representarão para um grupo maior” (2020, p. 201).

Assim, uma formação docente e um livro didático com autores indígenas possibilitarão um protagonismo plural, e esse é o primeiro passo para se efetivar uma formação cidadã do educando mais completa, que exige uma postura diferente, intercultural, seja da escola, dos professores, dos alunos ou dos pesquisadores sobre a questão indígena.

Enquanto a história dos livros didáticos não se adapta à realidade brasileira, cabe aos professores analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, discriminação e as omissões acerca dos povos indígenas, assim como podem recorrer às fontes atuais da imprensa para analisá-las sob a ótica das contradições, das tensões sociais e das tendências políticas que estão envolvidas nas questões indígenas.

Isso tudo indica o protagonismo indígena no passado e no presente, problematizando em sala projetos como o próprio Marco Temporal, que ameaça a existência dos povos originários. Assim, quando o indígena não aparece no livro didático, cabe ao professor colocá-lo na sala de aula, com produções indígenas e com a internet, um instrumento de pesquisa que facilita a incorporação da temática ao dia-a-dia, evitando-se reproduzir preconceitos, já que a legislação vigente não abrange os conteúdos disponíveis nas plataformas digitais (Kayápo, 2014).

Diante do exposto, é evidente que são de extrema importância os avanços legais, ainda mais quando há inúmeros projetos pautados no retrocesso. Sendo assim, o judiciário e o legislativo atuam juntos e cabe à sociedade, e não só aos povos indígenas, realizar uma resistência pela manutenção de direitos ora alcançados. Ressalta-se que uma lei não garante uma eficaz transformação social; pelo contrário, pode gerar uma série de violações que desencadeia uma insegurança jurídica constante para os povos originários, principalmente quando essas violações são patrocinadas pelo próprio Estado, seja por sua ação ou omissão.

A modificação da história que é contada exige participação e crítica dos que compõem a sociedade brasileira. É uma responsabilidade que não cabe exclusivamente aos povos indígenas, já que a eles se atribuiu muitas demandas ao longo da sua trajetória - até mesmo a própria preservação do planeta! Essa é uma tarefa para não-indígenas: resolver os problemas que eles mesmos construíram, com autocrítica do conteúdo

abordado em sala de aula. Isso não se restringe aos estudos historiográficos, já que a produção de conhecimento indígena abrange todas as áreas.

As amarras coloniais podem ser cômodas, principalmente para grupos privilegiados, mas rompê-las é um pré-requisito para se alcançar a sonhada emancipação, com liberdade e igualdade na diversidade que não desapareceu, mas cresceu. Assim, baseando-se na não-discriminação, princípios básicos para que se efetivem, os direitos humanos serão alcançados, para um pleno exercício da cidadania brasileira, que não só valorize e respeite os povos originários, mas que reconheça um verdadeiro pertencimento ancestral.

Sendo assim, este trabalho se configura como um convite à continuidade do debate e à construção de uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça histórica e o reconhecimento das múltiplas identidades que constituem o “ser brasileiro”.

REFERÊNCIAS

FONTES: LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislane. **Projeto Teláris: história: ensino fundamental** Azevedo, Reinaldo Seriacopi. Conteúdo: 7º ano. Idade Média e Idade Moderna. 2. Ed. – São Paulo: Editora Ática, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais/** Alfredo Boulos Júnior. 1ª Ed. São Paulo. Editora FTD, 2022.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital.** 9º ano. / Patrícia Ramos Braick, Anna Barreto. – 3 ed. – São Paulo. Moderna, 2018.

CAMPO, Flavio de. **História nos dias de hoje**, 7º ano. Flavio de Campos. Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. São Paulo, Editora Leya, 2012.

CARDOSO, Oldimar. **Leituras da História**, 7º ano. Oldimar Cardoso. 1. Ed. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2012.

KARNAL, Leandro. Felipe de Paula Góis Vieira, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, Isabela Backx, Marcelo Abeu. **Viver História: História 9º Ano.** São Paulo: Moderna, 2022.

MOCELLIN, Renato. **Perspectiva História**, 7. Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

PELLEGRINI, Marco Cesar. **Novo Olhar História/** Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 1. Ed. V. 2. São Paulo. Editora FTD, 2010.

PELLEGRINI, Marco Cesar. **Novo Olhar História: 1 /** Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 2. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2013.

PELLEGRINI, Marco Cesar. **Vontade de Saber História**, 8º ano/ Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 3. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2015.

FTD (org.). **Trilhas Sistema de Ensino – 7º ano: BNCC.** São Paulo. FTD, 2023.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Mosaico: história: anos finais: ensino fundamental.** Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. 3. Ed. São Paulo. Editora Scipione, 2016.

SALVARI, Fábio. **Viver Valores Sistema de Ensino.** 7º ano Ensino Fundamental. Editora Construir. 2021-2025.

SALVARI, Fábio. **Viver Valores Sistema de Ensino**. 8º ano Ensino Fundamental. Editora Construir. 2021-2025.

SALVARI, Fábio. **Viver Valores Sistema de Ensino**. 9º ano Ensino Fundamental. Editora Construir. 2021-2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Camila. **Bancada do agro critica parecer da PGR contra marco temporal**. 12 de abril de 2024. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/bancada-do-agro-critica-parecer-da-pgr-contra-marco-temporal/>> Acesso em: 26 mar. 2025.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. História e política, ou a arte de fazer escolhas. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 186-191, set.-dez. 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O fracasso da ideia de humanidade**. Publicado em 07 de novembro de 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniaao/colunistas/durval-muniz-de-albuquerque-jr/o-fracasso-da-ideia-de-humanidade-1.3439939>> Acesso em: 11 de maio de 2025.

ALVES, C. G. R. **Ensino de história e teoria histórico-cultural: reflexões sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem**. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 28, n. 58, p. 426–441, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12426>. Acesso em: 3 jan. 2025.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

AMORIM, Paulo Henrique. **O Quarto Poder: Uma Outra História**. São Paulo: Hedra, 2015.

ARAÚJO, O. C. G., da Silva Campos, L. C., Tapuia, E. P. C. M., da Silva, L. G., & Kayapó, E. (2023). **Protagonismo Indígena: Natureza, Cultura E Território**. Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, 21(1), 4-8.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 1997. Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, pp. 69-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é disciplina escolar? In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31-55.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de história**. Estudos Avançados, volume 32, número 93, 2018.

BARCELLOS, Caio. **STF e Executivo ignoram separação de Poderes, diz bancada do agro**. 26 de março de 2025. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/poder-agro/stf-e-executivo-ignoram-separacao-de-poderes-diz-bancada-do-agro/>> Acesso: 26 de março de 2025.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Laced, 2006.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais. In: Baniwa, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 1 ed., 2019, p. 59-101.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação para manejo do mundo. Articulando e Construindo Saberes**. Goiânia: v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>

BANIWA, Gersem. **Entrevista com Gersem Baniwa**. Revista Articulando e Construindo Saberes. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQdpKEyigZw>

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Obras Escolhidas vol 1, Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241-252

BICALHO, P. S. dos S., Maciel, R. M. T., & Oliveira, F. A. da S. (2022). **O Dia do Índio na escola não indígena - uma tradição que precisa ser (des)inventada**: Do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, 16(31), 102–128. <https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14839>. Acesso: 11 de maio de 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: UnB; INCTI, 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOCH, Marc. **A estranha derrota**, 1946. Tradução de E. Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editor, 2011. 170 p.

BRASIL. **Parecer n. 14, de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43. Brasília, DF: MEC, CNE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207>. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico e Ethnographico do Brasil. Rio de Janeiro: B. L. Garnier – Livreiro Editor, 1877, p. 13-37.

BRASIL. Ministério do Interior. **Relatório de Jader de Figueiredo sobre as irregularidades praticadas no âmbito do Serviço de Proteção aos Índios**. Rio de

Janeiro, 1968. (30 v., 7.000 p.). Disponível em: <<https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>>. Acesso em: 11 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <https://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/files/ps_temp_professores_2013/pcn/hist%C3%93ria_e_geografia_1.pdf> Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

CAMPOS, Yussef. **Lugares de origem**. / Yussef Campos, Ailton Krenak. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: entre o discurso e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAIM, Marivone Matos. **Os aldeamentos indígenas na Capitania de Goiás. Sua importância na Política de Povoamento (1749-1811)**. Goiânia, Oriente, 1974. Tese.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CHOPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: Educação e Pesquisa, v. 30, nº 3. São Paulo: USP, 2004, p. 549-566.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/2175180310252018464>> acesso em: 08 de maio de 2024.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Unesp, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIAS, Otávio. **Direitos indígenas: entrave ao desenvolvimento ou parte da riqueza nacional?** 24 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://fundacaoofhc.org.br/debate/direitos-indigenas-entrave-ao-desenvolvimento-ou-parte-da-riqueza-nacional-4/>> Acesso: 26 de março de 2025.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf> Acesso: 11 de novembro de 2021.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu**. São Paulo: Perspectiva, 2010. Disponível em : < <https://parentesco.org.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/pureza-e-perigo-mary-douglas.pdf>> Acesso em: 11 de outubro de 2025.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, Eduardo Gomes da Silva. A Nova História Indígena: Um Olhar Atemporal. v. 3 n. 01 (2019): **"Desigualdade, Violência e Relações de Poder Na História"**. Manduarisawa - Revista Eletrônica Discente do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/5313>> Acesso em: 11 de maio de 2025.

FARIA, Ricardo de Moura. **Construindo a História**. 1. História (1º grau). Ricardo de Moura Faria, Adhemar Martins Marques, Flávio Costa Berutti. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.

FRANCA, Aline; SILVEIRA, Naira Christofolletti. **A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira**. Campinas, 26(1):67-76, jan./abr., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tinf/a/Sw9dF3yQ43JZRZgR7mktWQ/?format=pdf&lang=pt#:~>

:text=A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20liter%C3%A1ria%20ind%C3%ADgena%20na,a%20realidade%20de%20cada%20povo.> Acesso em: 17 de abril de 2022.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Cenesch Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2000. Disponível em: <<https://share.google/7onirjyhNAF75lj4U>> Acesso: 11 de outubro de 2025.

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

FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti**. – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

GARCEZ, Camila. **Marco Temporal: entenda porque a Lei 14.701 precisa ser derrubada**. 9 de outubro de 2024. Disponível em: <<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/marco-temporal-entenda-porque-a-lei-14-701-precisa-ser-derrubada/>> Acesso: 26 de março de 2025.

GOMIDE, Cristina Helou; RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **Usos públicos da história, patrimônio e memória: cantando hinos, ensinando a hegemonia ou o bandeirante ‘nosso’ de cada dia**. Cadernos CERU, USP, s.d. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/214899>. Acesso em: 05 de outubro de 2025.

GOMIDE, Cristina Helou. **Antiga Vila Boa de Goiás: experiências e memórias na/da Cidade Patrimônio**. 2007. 192 f. Dissertação (Doutorado em História) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GONDIM, Kelly Cristina Pereira. **Monumentos catástrofes e narrativa urbana nas capitais do Cerrado: Brasília, Cuiabá e Goiânia**. Dissertação (Mestrado ou Doutorado) — Universidade Estadual de Goiás (UEG), ano de defesa, Goiânia.

GOMES, Isabela A. Usos políticos do passado na educação básica: distorções do passado com objetivos políticos para deslegitimar a causa indígena no presente. (p. 268-289) in. **Didática da história: perspectivas, debates e possibilidades / organização Maria da Conceição Silva, Breno Mendes, Cristiano Nicolini**. -- 2. ed. -- Goiânia, GO : Cegraf UFG, 2024.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A Temática Indígena na Escola: Onde está o Espelho?. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 3 – p. 57-65 – jan-jun de 2008. Acesso: 11 de maio de 2025.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOOKS, bell. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019, p. 51-64.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ISA – Instituto Socioambiental. **Os índios vão à guerra**. Revista publicada em 11 de março de 1989. Rio de Janeiro. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/44884_20180301_111957.PDF. Acesso em: 1 out. 2024.

JORNALISTAFPA. “**Deve haver respeito ao que o Congresso aprovou por ampla maioria**”, diz Lupion sobre marco temporal. 18 de fevereiro de 2025. Disponível em: <<https://agencia.fpagropecuaria.org.br/2025/02/18/deve-haver-respeito-ao-que-o-congresso-aprovou-por-ampla-maioria-diz-lupion/>> Acesso: 26 de março de 2025.

JORNALISTAFPA. **Veto ao Marco Temporal é um desrespeito ao Congresso Nacional e à vontade popular, diz FPA em nota**. 21 de outubro de 2023. Disponível em: <<https://agencia.fpagropecuaria.org.br/2023/10/21/veto-ao-marco-temporal-e-um-desrespeito-ao-congresso-nacional-e-a-vontade-popular-diz-fpa-em-nota/>> Acesso: 26 de março de 2025.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>.

KARAJÁ, João Paulo Hakuwi Kuady. Iny Deé Reny: **O Direito Indígena Na Perspectiva Da Constituição Federal E Das Organizações Internacionais - ONU e OIT**. Porto Nacional/TO, 2019. Monografia apresentada à UFT.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANGONI, Giovana Pereira. Etnocídio - Pierre Clastres. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2022. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/etnocidio-pierre-clastres>. Acesso: 11 de outubro de 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Célia Fernanda. **Dia dos Povos Indígenas: como escolas podem evitar estereótipos?**. Publicado em 19 de abril de 2023. Lunetas. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/dia-dos-povos-indigenas-como-escolas-podem-evitar-estereotipos>> Acesso: 25 de janeiro de 2026.

MALVEZZI, Roberto. **O Índio e o Engenheiro**. 25 de maio de 2008. Disponível em: <<https://correiocidadania.com.br/politica/1853-26-05-2008-o-indio-e-o-engenheiro>> Acesso: 27 de março de 2025.

MENDES, Breno. **Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história**. Editora Cegraf UFG: Goiânia, 2021.

MEIRA, Debóra. **Canibalismo Tupinambá: um discurso para escravização**. ANPUH, 2012. Disponível em: ncontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338394115_ARQUIVO_CanibalismoTupinamba.pdf> Acesso: 28 de dezembro de 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIOTO, Luis & Pereira, Danielle & Noda, Marisa. (2019). Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**. 7. 41-62. 10.20949/rhhj.v7i14.495. Disponível em:< <file:///C:/Users/isabe/Downloads/495-1847-1-PB.pdf>> Acesso em: 11 de novembro de 2021.

MONTEIRO, Jonh M. Tupis, Tapuias e Historiadores. **Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese (Curso de Livre Docência em Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo). IFHC – Unicamp. Campinas, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Tempo, tempo, tempo. Histórias Indígenas**, 2017. Disponível em: <https://historiasindigenas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/3-daniel-munduruku.pdf>> Acesso: 12 de maio de 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NATHALIAFPA. **Nota Oficial – Vetos ao Marco Temporal**. 20 de outubro de 2023. Disponível em: < <https://agencia.fpagropecuaria.org.br/2023/10/20/nota-oficial-vetos-ao-marco-temporal/>> Acesso: 26 de março de 2025.

NAZARENO, Elias. Tempo, Lugar E Corpo: Produção de Conhecimentos desde a Experiência no Curso de Educação Intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás -UFG. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (org.). **Formação e Aprendizagem: Caminhos e Desafios para a Pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 207-230.

NOELLI, Francisco Silva; SALLUN, Marianne. O Apagamento dos Povos Indígenas nas Narrativas do Passado e do Presente. dezembro/2023. In. **Clio Arqueologia**, periódicos UFPE. disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/clioarqueologica/article/view/261436/45842>. Acesso: 08 de março de 2026.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo olhar história**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. v. 3.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Na transversal do Tempo: Natureza e Cultura à prova da História**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em

História, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14623/1/2013_AnaCarolinaBarbosaPereira.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Na transversal do tempo: natureza e cultura à prova da história**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PESCA, Adriana Barbosa & FERNANDES, Alexandre de Oliveira & KAYAPÓ, Edson. POR UMA ESCRITA INDÍGENA: Meu ser, minha voz, minha autoria. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9349/5f08b5b88321a16a4f2dfdf77221c2f13bae.pdf>> Acesso em: 11 de maio de 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

MANÁ, Joaquim. Pernambuco TV - **TV Escola Pluralidade Cultural Índios no Brasil: Quem são eles?** Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VOLy04zEeK8>. Acesso em 11 de maio de 2025.

MONTELLATO, Andrea Rodrigues Dias. História temática: diversidade cultural e conflitos, 6ª série/ Montellato, Cabrini, Catelli. São Paulo: Editora Scipione, 2000.
PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

QUINTANA, M. (1973). Caderno H. Editora Globo.

RACHID, Laura. “**Brasil precisa construir pedagogia do pertencimento**”, defende Daniel Munduruku. Publicado em 16/06/2023. Disponível em: < <https://revistaeducacao.com.br/2023/06/16/daniel-munduruku-led/>> Acesso: 11 de maio de 2025.

RACHID, Adriana. **Festival LED: Daniel Munduruku fala sobre a importância da pedagogia do pertencimento**. G1 Educação, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/festival-led>. Acesso em: 4 out. 2025.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 369-378.

REINA, Eduardo. **O relatório que apontava há 56 anos maus-tratos a indígenas e descaso de militares.** 24 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64384247>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

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

RICOEUR, Paul. A condição histórica (parte III). In: **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2004, p. 303-421.

SANDES, Noé Freire. **A invenção da nação: entre a monarquia e a república.** 3ª Ed. Goiânia, Go, Editora Ufg, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Da colonialidade a decolonialidade (Parte I). In: **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-171.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

SILVA, M. R.; CRUZETTA, D. A. D. Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da Década de 1990: contextos similares. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239/209209217033>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, Wilson Matos da. **Genocídio e etnocídio dos povos indígenas.** 113 de setembro de 2011. Disponível em: <<https://www.progresso.com.br/variedades/genocidio-e-etnocidio-dos-povos-indigenas/42248/>> Acesso: 26 de março de 2025

SILVA, Wilson Matos da. **Do etnocentrismo ao etnocídio destruição de um povo.** 19 de março de 2013. Disponível em: <<https://www.progresso.com.br/variedades/do-etnocentrismo-ao-etnocidio-destruicao-de-um-povo/90971/>> Acesso: 26 de março de 2025

SOBRINHO, Esther da Silva (PAYAKÊ TERENA). **“ARRENDAMENTO DE TERRAS INDIGENAS, AVANÇO OU RETROCESSO!?”** Manifesto requerendo a regularização na demarcação de terras indígenas antes que se regularize o

arrendamento das mesmas. Carta protocolada em 18/12/2017. Disponível em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1639054&filename=Tramitacao-PEC%20215/2000> Acesso: 26 de março de 2025.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

STUQUE, Jéssica. **Estudo: Violência contra mulheres indígenas mais que triplica em dez anos.** Levantamento inédito aponta que a violência sexual é a que mais cresceu; 79% das vítimas são menores de idade. São Paulo, CNN, 09 de maio de 2025. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/estudo-violencia-contra-mulheres-indigenas-mais-que-triplica-em-dez-anos/>> Acesso: 12 de maio de 2025.

SCHMIDT, Dora. **Historiar: fazendo, contando e narrando história.** 6ª série. Dora Schmidt. São Paulo. Editora Scipione, 2002.

SOUZA, Raquel Castilho; ANDRADE, Karylleila dos Santos; REZENDE, Tânia Ferreira. **O currículo intercultural da escola indígena Akwê do estado do Tocantins, em uma perspectiva decolonial.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 813-838, 2021. Disponível em: doi.org. Acesso em: 23 jan. 2026.

STADEN, Hans. **Diário de duas viagens.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2008.

RICHTER, André e Andreia Verdélio. **Lula sobe a rampa do Planalto e recebe faixa presidencial.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-01/lula-sobe-rampa-do-planalto-e-recebe-faixa-presidencial>> Acesso: 20 de dezembro de 2025.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: imagem e texto.** Joelza Ester Rodrigue. 6ª série (7º ano). 1. Ed. São Paulo: Editora FTD, 2006.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga. **Takãra: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyãwa.** 2020.

TAPUIA, E. P. C. M. **Direito à Memória: construção de novas narrativas sobre a experiência Tapuia do Carretão (GO).** 2024. 181 f. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, 2024.

TERRA, Antonia. **Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de História.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8234/uma-novaotica-sobre-a-historia-indigena-no-ensino-de-historia> Publicado em Nova Escola, Edição 269, 09 de Março, 2016. Acesso: 11 de maio de 2025.

TOTA, Antonio Pedro. **História por eixos temáticos**. Antonio Tota, Lizânias de Souza Lima. 1 Ed. Obra em 4v. 7ª série (8ºano). São Paulo. Editora FTD, 2006.

TOCANTINS. **Lei nº 2.139**, de 03 de setembro de 2009. Publicado no Diário Oficial nº 2.970. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2026.

TROUILLOT, Michel-Ralph. **Silenciando o passado: poder e produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

TUKANO, Daiara. In. CHAGAS, Paulo Victor. **Brasil precisa recuperar orgulho de sua origem, dizem indígenas**. Agência Brasil, publicado em 19 de abril de 2015. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-04/brasil-precisa-recuperar-orgulho-de-origem-indigena-dizem-indios>> Acesso em: 12 de maio de 2025.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Dos índios do Brasil em geral. In. VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Tomo I. Rio de Janeiro. 1854.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VICENTINO, Cláudio. **História integrada: o mundo da idade moderna: Brasil geral**. 6ª série. Livro do professor. Cláudio Vicentino. São Paulo. Editora Scipione, 1995.

VICENTINO, Cláudio. **História: memória viva**. Idade Moderna e Contemporânea. 4. Ed. São Paulo, Editora Scipione, 1996.

VOLPATO, Luiza. **Entradas e Bandeiras**. São Paulo. Ed. Global, 1985, v.2.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994. pp. 103-119.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Os fatores biológico e social da educação**. In. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VOLZ, Filipe. **Walter Benjamin: memória e conhecimento do presente**. Voluntas, Santa Maria, v. 10, n. 3, p. 150-168, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/40395>. Acesso: 26 de março de 2025.

VON MARTIUS, Carl Friedrich Philipe (jan. 1845) **Como se deve escrever a história do Brasil**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 6 (24), pp. 381-403. *In* Revista de Historia de América, No. 42 (Dec., 1956), pp. 433-458 Published by: Pan American Institute of Geography and History. 2013.

XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 63-99.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino d(e) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

WITTMANN, Luisa Tombini. “História dos Índios no Brasil”: experiências de um curso de formação de professores. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História, lugares dos novos historiadores: velhos e novos desafios**. Florianópolis, 2015.

ZIEGLER, Maria Fernanda. **Saúde Precária e Postura anti-indígena exacerbam mortes por Covid-19 na Amazonia, avaliam cientistas**. 2021. Disponível em: https://agencia.fapesp.br/saude-precaria-e-postura-anti-indigena-exacerbaram-mortes-por-covid-19-na-amazonia-avaliam-cientistas/36634?utm_source=chatgpt.com> Acesso: 12 de maio de 2025.