

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO MODERNA PLUS (2020-2024)

Fernanda Alves dos Santos ¹
Gabriela Berthou de Almeida²

RESUMO:

A inclusão dos conteúdos relacionados à história e cultura indígena nos currículos escolares, conforme previsto na Lei nº 11.645/2008, constitui uma iniciativa voltada à reparação de séculos de invisibilidade e estigmatização dessas populações no contexto educacional brasileiro. Este artigo analisa, partindo desta legislação, os conteúdos referentes aos povos indígenas presentes nos livros didáticos utilizados na escola CETI Bucar Neto, em Floriano, Piauí. Os livros analisados pertencem a coleção *Moderna Plus*, e estão voltados para o ensino médio, sendo utilizados entre 2020 e 2024, quando esteve em vigor a “reforma do ensino médio”, aprovada e implementada durante o governo de Michel Temer. O estudo identificou que a abordagem dos conteúdos relacionados a temática indígena permanece fragmentada, superficial e com traços do eurocentrismo, não incorporando plenamente as narrativas e resistências históricas dos povos indígenas. O livro didático, enquanto ferramenta pedagógica essencial, deve ser constantemente revisto para refletir a diversidade cultural brasileira. Uma educação mais plural requer o reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos ativos em toda a História do Brasil, bem como a superação dos paradigmas eurocêntricos que ainda predominam em muitos materiais didáticos.

Palavras-chave: Livro didático; Ensino de História; Povos Indígenas; Ensino Médio.

HISTORY OF INDIGENOUS PEOPLES IN HIGH SCHOOL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE MODERNA PLUS TEXTBOOK COLLECTION (2020- 2024)

ABSTRACT

The inclusion of content related to Indigenous history and culture in school curricula, as established by Law No. 11.645/2008, represents an initiative aimed at addressing centuries of invisibility and stigmatization of these populations within the Brazilian

¹Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Floriano – PI, Brasil. E-mail: fernndalvess@outlook.com

² Professora Adjunta e Coordenadora do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Oeiras. Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mestra e Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do grupo de pesquisa Canindé – História dos sertões norte e meio-norte da América portuguesa no período colonial. Membro do GT “Os indígenas na História” – ANPUH/PI. E-mail: gabrielaberthou@frn.uespi.br

educational context. This article analyzes, based on this legislation, the content concerning Indigenous peoples found in the textbooks used at CETI Bucar Neto school, in Floriano, Piauí. The textbooks analyzed are part of the *Moderna Plus* collection and are intended for high school education, used between 2020 and 2024, during the implementation of the “high school reform” approved under the government of Michel Temer. The study identified that the treatment of Indigenous-related content remains fragmented, superficial, and marked by Eurocentric perspectives, failing to fully incorporate the historical narratives and resistance of Indigenous peoples. As an essential pedagogical tool, the textbook must be constantly revised to reflect Brazil's cultural diversity. A more pluralistic education requires the recognition of Indigenous peoples as active historical subjects throughout Brazil's history, as well as the overcoming of Eurocentric paradigms that still prevail in many educational materials.

Keywords: Textbook; History Teaching; Indigenous Peoples; High School.

1. Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo analisar os conteúdos relacionados à história dos povos indígenas presentes nos livros didáticos utilizados na escola CETI Bucar Neto, situada na cidade de Floriano, Piauí. Os livros analisados fazem parte de uma coleção da *Moderna Plus* e estão organizados em uma coletânea com seis volumes. A proposta de compreender como os conteúdos eram tratados nos materiais didáticos surgiu a partir da experiência com o Estágio Supervisionado III, requisito obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura em História. Neste momento, tive a oportunidade de trabalhar com três unidades pertencentes à coleção em sala de aula, sendo elas: 1. **Natureza em transformação**; 2. **Trabalho, ciência e tecnologia** e 3. **Sociedade, política e cultura**. As edições foram utilizadas no ensino médio, entre os anos de 2020 e 2024, o que justifica o recorte temporal deste estudo.

Os livros eram utilizados no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Alguns aspectos me estimularam a estabelecer esta temática de estudo, destacando, por exemplo, o histórico de exclusão dos povos indígenas do ensino escolar no Brasil, o que podemos observar em nossa própria trajetória escolar. Durante muito tempo, a história e a cultura indígena, assim como a história da África e afro-brasileira, foram omitidas dos currículos, sendo tratadas de maneira estereotipada ou simplificada, muitas vezes como parte do passado distante, sem conexão com a realidade contemporânea desses povos.

Esse apagamento é reflexo de um processo colonial que buscou a assimilação forçada dos povos indígenas, negando suas identidades e tradições. Embora a resistência indígena tenha sido frequente ao longo da história, somente no ano de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645, que tornou obrigatório o ensino sobre a história indígena nas escolas, representando um marco importante na reversão desse quadro. Essa legislação visou não apenas corrigir a omissão histórica, mas também combater os estereótipos e preconceitos disseminados sobre os povos indígenas.

Como mencionado, não analisamos um livro didático específico de História, mas sim obras da área de Ciências Humanas que se propõem a serem interdisciplinares. Relacionamos este estudo com as mudanças trazidas pelo “Novo Ensino Médio”, refletindo sobre como os conteúdos dialogaram com as competências previstas neste

modelo. Este vínculo com o “Novo Ensino Médio” reforçou a importância de avaliar se o material atendeu ou não às expectativas de integração curricular e desenvolvimento de habilidades e se abordou de forma satisfatória a história dos povos indígenas, como previsto na Lei nº 11.645/2008.

A proposta central, portanto, foi mapear os capítulos que trataram da temática indígena e analisar como os conteúdos foram abordados. Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no ensino, servindo como principal ferramenta de mediação entre os conteúdos ensinados e as/os estudantes, além de ser um suporte fundamental à/ao professor/a. Eles foram tomados como a nossa principal fonte de estudo. E permitiram identificar como os conceitos históricos e sociais foram apresentados, especialmente no que se referiu à valorização da história e às culturas indígenas. A análise buscou compreender se esses materiais didáticos contemplaram perspectivas críticas e plurais, fundamentais para a efetivação de práticas antirracistas no espaço escolar.

A disciplina de História, no contexto das instituições escolares, não foi pensada de forma isolada. Pelo contrário, ela reflete as dinâmicas políticas e socioeconômicas de sua época. Essa construção demonstra que o ensino de história esteve sempre vinculado a interesses e contextos específicos, influenciando diretamente sua abordagem e interpretação nos materiais escolares. Assim, reconheceu-se que as representações presentes nos livros didáticos do ensino médio de 2020-2024 estavam inseridas em debates específicos acerca desses recursos pedagógicos.

No decorrer da discussão sobre o ensino de história indígena no ensino médio abordado nos livros didáticos, analisamos diferentes aspectos dessa temática. Inicialmente, tratamos da Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história indígena nas escolas públicas e privadas, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Em seguida, apresentamos uma breve análise sobre a história do livro didático e sua utilização como fonte histórica, destacando sua importância no contexto educacional. Na sequência, analisamos como a história dos povos indígenas foi abordada nos livros didáticos. Para isso, selecionamos os capítulos e trechos que abordavam a história dos povos originários, avaliando como o tema foi tratado. Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos os principais argumentos e resultados da pesquisa, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes na implementação efetiva do ensino de história indígena.

2. A Lei nº 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas nas escolas

A promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, tornou obrigatória a inclusão nos currículos escolares do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, em todos os níveis da educação básica. Essa legislação ampliou o alcance da Lei nº 10.639/2003, que já havia tornado obrigatório o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira e instituído o 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Desse modo, a obrigatoriedade recai sobre toda rede de ensino, do ensino fundamental I e II, ou seja, 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, bem como no ensino médio, 1º a 3º ano.

A Lei nº 11.645/2008 surgiu em um contexto de debates e lutas sobre o reconhecimento e respeito da diversidade cultural e étnico-racial no Brasil contemporâneo. Ela buscou corrigir uma longa tradição educacional que restringe a história dos povos originários a um passado colonial e que reproduz um conjunto de informações estereotipadas nos espaços escolares. Como observado por Bittencourt: “os grupos indígenas são mencionados apenas no início da colonização, na fase da conquista, e como justificativa para explicar a introdução de escravos africanos; depois, na atualidade, nas questões de demarcação de reservas” (Bittencourt, 1997, p. 88-89).

A ausência de referências aos povos indígenas no período da Independência e em outros momentos relevantes da história do Brasil reflete um “esquecimento intencional”, que contribuiu para sua invisibilidade. Circe Bittencourt (2008) destaca que o ensino de História deve romper com a narrativa tradicional centrada na história europeia e branca, promovendo uma abordagem que contemple a diversidade cultural brasileira. Essa perspectiva exige que escolas e professores revisem seus conteúdos e práticas pedagógicas, dando visibilidade às trajetórias históricas dos povos indígenas e reconhecendo suas contribuições, lutas e direitos ao longo do tempo.

Para Edson Silva tal legislação foi um marco resultante das mobilizações sociais que pressionaram para que as questões étnico-raciais fossem discutidas no ambiente escolar (Silva, 2014, p. 21-22). A implementação da Lei representa um marco significativo, mas ainda enfrentamos desafios até os dias atuais para a sua aplicação. Mesmo após 16 anos de sua promulgação, certos impasses persistem, como destacado por Silva (2014). O autor aponta que a efetivação da lei depende de uma compreensão sobre conceitos fundamentais que incluem a definição e diferenças de: a) Educação Indígena, b) Educação Escolar Indígena; c) ensino da temática indígena nas escolas regulares.

Segundo Silva (2014), confusões são recorrentes nas declarações de gestores públicos e em documentos oficiais que comprometem a aplicação efetiva dessa política. Tais entraves decorrem de desinformações, preconceitos e generalizações que ainda cercam o tema indígena no Brasil.

A diferenciação entre Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e o ensino da temática indígena nas escolas é essencial para superar tais desafios. A Educação Indígena refere-se às “práticas educativas não formais e saberes tradicionais das comunidades indígenas, que são transmitidos de geração em geração, valorizando suas culturas e modos de vida” (Silva, 2014, p. 23). Por outro lado, a Educação Escolar Indígena trata da educação formal diferenciada, para atender às especificidades culturais, linguísticas e sociais dessas populações. Segundo Silva, “trata-se de uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue em alguns casos, como também intercultural.” (Idem, p. 24)

Já o ensino da temática indígena nas escolas regulares diz respeito à abordagem do tema no currículo escolar em geral, de modo a promover o conhecimento e o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas junto à população não indígena. A compreensão dessas diferenças é crucial para garantir uma implementação eficaz e inclusiva das políticas educacionais voltadas para o tema (Silva, 2014). É esta dimensão que interessou a nossa pesquisa, tendo em vista que investigamos como a história dos povos indígenas foi abordada nos livros voltados ao ensino médio da rede estadual de ensino regular.

No contexto da educação nas escolas brasileiras, o ensino da cultura indígena foi (ainda é) marcado por silenciamentos e distorções. De acordo com Edson Kayapó e Tamires Brito (2014), a escola nacional “criou historicamente o mito do índio genérico” (p. 39), apresentando uma visão estereotipada dos povos indígenas, associando-os a elementos como “falar Tupy, adorar Tupã, viver nu nas florestas” (p. 39). Essa abordagem está ligada ao processo de marginalização dos indígenas, no qual a “história oficial”, frequentemente silencia suas culturas e vivências, contribui para a exclusão desses povos.

A Lei nº 11.645/2008 surge como uma resposta a esse cenário, criando a oportunidade de reverter o processo de invisibilidade. Entretanto, a implementação dessa Lei enfrenta grandes desafios. Kayapó e Brito (2014) afirmam que, embora a Constituição de 1988 tenha estabelecido direitos para os povos indígenas, as posturas de “matriz europeia” ainda dominam a sociedade e o Estado, “dificultando a aceitação de formas alternativas de organização social que não se alinham ao modelo ocidental” (p. 39-40). E

as escolas continuam reproduzindo as lacunas históricas e disseminando preconceitos, já que “as posturas etnocêntricas” ainda predominam nos currículos, reforçando uma visão colonizadora (Kayapó, 2014, p. 39).

Mesmo que ainda seja necessário avançar, a Lei nº 11.645/2008 abre novas possibilidades para repensar o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas, como afirma Almeida, ao ressaltar a importância de se valorizar as culturas indígenas de forma dinâmica e flexível (Almeida, 2017, p. 32). Assim, o avanço na implementação dessa legislação, aliado a uma revisão crítica dos currículos e materiais didáticos, tem o potencial de transformar o cenário educacional, garantindo uma educação que promova o respeito à diversidade cultural e à pluralidade étnica.

3. Uma breve reflexão sobre o papel dos livros didáticos para o ensino de história

Os compêndios didáticos surgiram no século XIX no Brasil e ganharam importância em um contexto de construção do Estado nacional brasileiro. Desde o seu surgimento até os dias atuais, o livro didático passou por diversas mudanças. No entanto, permanece como um material impresso importante na contemporaneidade, mesmo diante da emergência de novas tecnologias. O ensino de história no Brasil também se transformou ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas abordagens pedagógicas e nos contextos socioculturais.

Ao analisar as obras de Circe Bittencourt, Alain Choppin, Sonia Regina Miranda e Luiz Villalta, é possível entender melhor a transformação e a importância do livro didático no ensino de história no Brasil. A autora Bittencourt destaca que o ensino de história e o uso do livro didático estiveram intimamente ligados à construção de uma narrativa da história nacional. Em seu livro *O saber histórico na sala de aula* (Bittencourt, 1997), ela enfatiza como o livro didático desempenha um papel fundamental na mediação entre o saber acadêmico e o ensino nas escolas. Essa mediação, segundo a autora, influencia diretamente a maneira como os/as alunos/as compreendem a história e se apropriam de suas memórias coletivas.

Na mesma linha Bittencourt (2008), em *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, aponta que o livro didático é um dos principais instrumentos de apoio ao/a professor/a, sendo, muitas vezes, o único material acessível e disponível. Ela também analisa a evolução dos métodos de ensino de história, que vão desde uma perspectiva

tradicional de memorização dos grandes feitos nacionais até abordagens mais críticas, que consideram a diversidade cultural e as múltiplas vozes da sociedade.

Alain Choppin, em seu texto *O historiador e o livro escolar* (2002), amplia a discussão ao tratar da relação entre o/a historiador/a e o livro didático. Choppin argumenta que o/a historiador/a deve ser um/a participante ativo/a na produção de livros escolares, a fim de garantir que o conhecimento histórico seja transmitido de forma rigorosa e acessível. Ele ressalta que o livro didático não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um objeto cultural, que reflete as tensões e debates da sociedade sobre a memória e a identidade nacional.

Sonia Regina Miranda e Tania Regina Luca também contribuem para essa discussão ao abordar o panorama do livro didático de história a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No artigo *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD* (Miranda e Luca, 2004), as autoras exploram as políticas públicas envolvidas na produção e distribuição de livros didáticos, destacando a importância do PNLD na democratização do acesso ao ensino de história no Brasil. As autoras apontam que o programa foi fundamental para melhorar a qualidade do material oferecido, mas ainda existem desafios, como a necessidade de incluir uma maior pluralidade de perspectivas históricas.

Luiz Villalta (2001), em seu artigo *O Livro Didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem*, acrescenta uma visão crítica sobre a forma como o livro didático de história tem sido produzido e utilizado no Brasil. Ele ressalta que muitos desses livros ainda reproduzem visões eurocêntricas e conservadoras da história, apesar das reformas curriculares e dos avanços teóricos no campo historiográfico. Villalta defende a necessidade de uma abordagem mais plural e inclusiva, que leve em consideração as diferentes identidades e culturas presentes no país.

Por outro lado, é pertinente levantar algumas discussões presentes no livro *A Escola Não É Uma Empresa* (Laval, 2019), no qual o autor oferece uma análise sobre o avanço do neoliberalismo no campo educacional, destacando como a lógica empresarial tem se infiltrado na escola pública, redefinindo a educação como artigo comercializável. Laval denuncia a crescente mercadorização da escola, em que pais e estudantes são tratados como consumidores e a aprendizagem passa a ser avaliada por resultados quantitativos e competências exigidas pelo mercado de trabalho (Laval, 2019).

Laval chama a atenção para a transformação dos “produtos educativos” em mercadoria, inseridos no mercado através da concorrência e do argumento da “livre

escolha” das famílias e das escolas (Laval, 2019, p. 139). Essa “livre escolha”, porém, tende a aprofundar desigualdades, pois nem todas as famílias têm acesso igual a escolas de qualidade. No Brasil, essa lógica é reproduzida por programas como o PNLD, que, embora públicos, funcionam a partir da competição comercial entre editoras. Assim, os livros tornam-se instrumentos comerciais. Consideramos que este aspecto dificulta o avanço na produção de livros didáticos mais críticos e plurais.

4. História dos povos indígenas nos livros didáticos do “novo ensino médio” da coleção Moderna Plus

Os livros didáticos analisados foram produzidos seguindo as diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM), implementado a partir da Lei nº 13.415/2017. Essa legislação provocou mudanças na organização curricular do ensino médio brasileiro, influenciando diretamente a estrutura dos materiais didáticos destinados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A análise destes livros permite compreender como as transformações propostas pelo NEM impactaram o conteúdo, a forma e a abordagem dos temas tratados, especialmente no que diz respeito ao currículo, às disciplinas e à forma de ensino por áreas do conhecimento.

Em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 durante o governo de Michel Temer, estabeleceu-se uma nova organização curricular, na qual apenas as disciplinas de Português e Matemática passaram a ser obrigatórias nos três anos do ensino médio. Isso permitia, por exemplo, que disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia fossem ofertadas apenas no primeiro e segundo ano, sem obrigatoriedade no terceiro. A Lei de 2017, no Art. 35-A³, referia-se ao currículo por áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas, entre outras, sem mencionar os componentes curriculares individualmente.

Essa mudança gerou uma série de desafios nas escolas, uma vez que as/os professoras/es são formadas/os em componentes específicos (como História ou Geografia), e não na área como um todo. Com isso, ocorreu um descompasso entre a proposta legal e a realidade das escolas, que ainda funcionam com base nos componentes

³ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

curriculares. Isso explica por que, nos primeiros anos de implementação do NEM, professores receberam coleções didáticas voltadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem livros específicos para cada componente como História. Os materiais traziam volumes organizados por temas gerais e habilidades, exigindo dos professores a adaptação dos conteúdos dentro da sua área de formação.

Em 2022, com a reeleição do presidente Lula, cresceu a pressão popular pela revisão da reforma do ensino médio. Em resposta, o então Ministro da Educação, Camilo Santana, assumiu a responsabilidade de revisar o NEM. Isso culminou na apresentação do Projeto de Lei nº 5.230/2023, que alterou pontos da Lei nº 13.415/2017 e deu origem à nova Lei nº 14.945/2024. Com a nova legislação de 2024, houve uma retomada da organização do currículo com base nos componentes curriculares. O Art. 35-D⁴ da nova lei passou a incluir explicitamente os componentes curriculares, o que não ocorria na versão anterior. Esse avanço foi considerado uma vitória para a área educacional, pois garantiu a continuidade da oferta de disciplinas específicas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia ao longo dos três anos do ensino médio, além do retorno dos livros didáticos voltados a esses componentes.

Destacamos que os livros didáticos analisados apresentam algum esforço de incluir a temática da história indígena, no entanto, essa inclusão ainda é periférica e muitas vezes tratada de maneira superficial. Em quase todos os volumes, falta o protagonismo de vozes indígenas, tanto em relatos quanto em interpretações históricas e culturais. As representações são frequentemente mediadas por olhares externos. O uso de imagens impactantes é recorrente, mas a articulação com os textos é fraca ou inexistente em muitos casos. Isso limita o potencial crítico e educativo do material iconográfico. Há pouca problematização da colonização, da resistência dos povos originários ou das relações de poder que moldam essas narrativas. Os livros, por si só, não fornecem uma compreensão plena e crítica da história indígena no Brasil. O papel da/o professor/a é essencial para preencher lacunas, estimular o pensamento crítico e propor outras fontes e visões.

⁴ Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

4.1 - 1º ANO - *Moderna Plus*: “Natureza em transformação”

O primeiro livro analisado tem como título *Moderna Plus: Natureza em Transformação*, ed. 2020, do 1º Ano do Ensino Médio. De início, identificamos que a temática indígena é abordada no Capítulo 1, intitulado “Natureza e formação da humanidade”. Optamos por refletir, neste tópico, somente sobre este capítulo, pois ele trata da História Antiga da América, com foco na ocupação do continente americano pelos povos originários. Nos dedicamos em analisar as abordagens textuais apresentadas no capítulo, procurando identificar se os povos indígenas são apresentados como sujeitos ativos da história e a partir da diversidade que caracterizam estes povos. Trouxemos também para a análise algumas imagens presentes nos livros didáticos, no entanto, elas não foram o foco central da reflexão, pois seria necessário incluir discussões metodológicas que não incorporamos no artigo.

No capítulo 1 - “Natureza e formação da humanidade” o primeiro tópico que aborda aspectos relacionados aos povos originários do continente que viria a ser chamado de América tem como título “O povoamento inicial dos espaços naturais brasileiros” na (p.18). O texto vem acompanhado de um mapa com os “principais sítios arqueológicos e sambaquis”, e explora as primeiras ocupações humanas no território brasileiro, baseando-se em descobertas arqueológicas em regiões atualmente conhecidas como Lagoa Santa, Serra da Capivara e na Amazônia. O capítulo trata do período da História Antiga da América, entre aproximadamente 50.000 a.C. e 10.000 a.C., abordando as primeiras ocupações humanas nas Américas. Ele destaca o papel de fósseis e artefatos na reconstrução da presença humana, como o crânio de Luzia, ligado a povos vindos da Ásia via Estreito de Bering. Também menciona hipóteses mais antigas de ocupação, como as de Niède Guidon, que desafiam a narrativa tradicional. A análise do modo de vida, alimentação e organização social desses grupos evidencia sua adaptação ao meio ambiente.

Ainda neste mesmo capítulo, na página 20, o tópico “Povos dos Sambaquis” apresenta os povos indígenas como protagonistas de um passado remoto, destacando sua adaptação às mudanças climáticas e ambientais ocorridas há cerca de 9 mil anos. Com a elevação do nível dos oceanos e o desaparecimento de grandes animais de caça, esses grupos migraram para o litoral, onde desenvolveram uma cultura baseada na coleta de moluscos e crustáceos. Esse modo de vida perdurou por aproximadamente 7 mil anos. Os sambaquis, formados por grandes acumulações de conchas e materiais orgânicos, foram

apresentados no LD como evidências arqueológicas que revelam uma longa permanência humana nesses territórios.

Nesse tópico, os povos originários são representados de forma positiva e como atores principais da história. Eles são apresentados como grupos que se adaptaram de forma hábil às mudanças ambientais, desenvolvendo modos de vida chamados no livro didático de “sustentáveis” ao longo de milhares de anos. A narrativa destaca sua capacidade de organização social e cultural, evidenciada pelos sambaquis, que funcionam como importantes registros arqueológicos. Em vez de serem retratados como passivos ou primitivos, esses povos são reconhecidos por sua longa permanência no território e pela riqueza de sua cultura material. O texto é acompanhado por uma ilustração na mesma página que retrata a formação de um sambaqui e o modo de vida dos povos que os construíam. A imagem mostra aspectos como os rituais de sepultamento realizados em locais escolhidos pela comunidade, a organização das moradias, além do domínio de técnicas para a construção de instrumentos utilizados na pesca, entre outros elementos do cotidiano desse grupo.

No mesmo capítulo, na página 21, encontra-se o tópico intitulado “Povos da Amazônia”, onde os textos retratam os povos originários da Amazônia de forma positiva, destacando sua inteligência, inovação e capacidade de adaptação ao ambiente. Mostram que eles desenvolveram tecnologias como a cerâmica e a agricultura de forma independente, contrariando visões antigas que os consideravam culturalmente atrasados. Valorizam o papel ativo desses povos na transformação da floresta e no uso sustentável dos recursos naturais, reforçando sua importância histórica e cultural. O tópico é acompanhado por duas iconografias que mostram artefatos de cerâmica, pertencentes à cultura dos povos de Santarém, entre os anos de 1000 e 1400 d.C., atualmente localizadas no acervo do Museu Paraense Emílio Goeldi, em Belém.

Ainda no Capítulo 1, destaca-se o infográfico intitulado “Caminhos indígenas” (p. 22-23), apresenta dados gerais e genéricos sobre as trajetórias e modos de vida dos povos indígenas da América do Sul antes da chegada dos europeus. O mapa revela os trajetos terrestres e por rios empregados por diferentes povos, como as trilhas do Peabiru e os percursos pelos rios da América do Sul, que eram utilizados para promover trocas comerciais. Também são mencionados os castanhais e outras espécies vegetais cultivados pelos povos indígenas, como cacau, guaraná e abacaxi, evidenciando que estes povos tinham um manejo próprio da natureza.

Figura 1 - Caminhos Indígenas



Fontes (legenda do livro didático): CHMYZ, I.; SAUNER, Z. Nota prévia sobre as pesquisas arqueológicas no Vale do Rio Piquiri. *Dédalo: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 7(13), p. 7-36, 1971; NEVES, E. O velho e o novo na arqueologia amazônica. *Revista USP*, São Paulo, n. 44, p. 86-111, dez.-fev. 1999-2000; SHEPARD, G.; RAMIREZ, H. Made in Brazil: human dispersal of the Brazil nut (*Bertholletia excelsa*, *Lecythidaceae*). *Economy Botany*, Nova York, n. 65(1), p. 44-65, 2011; ERIKSEN, L. *Nature and culture in prehistoric amazonia*. Lund: Lund University Press, 2011; CLEMENT, C. *et*

al. Origin and domestication of native amazonian crops. *Diversity Journal*, n. 2. p. 72-106, 2010; KOK, G. Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, n. 2, v. 17, p. 91-109, jul.-dez. 2009.

A partir da página 23, aprofunda-se a compreensão das redes de circulação e da ação humana no ambiente sul-americano, chamado no livro de “período pré-colonial”. O livro que evidências genéticas e linguísticas apontam que a dispersão de espécies como a castanha-do-pará só foi possível por meio da intervenção indígena. Além disso, o intercâmbio cultural é evidenciado por semelhanças linguísticas entre diferentes povos e pela expansão de tradições Aruaques. O caminho do Peabiru, de origem ainda incerta, articulava aldeias e atravessava o continente, sendo posteriormente utilizado por colonizadores, o que reforça sua importância geopolítica e histórica.

Na extensão do Capítulo 1, também se encontra o tópico “Sociedades indígenas igualitárias” (p. 26), o livro contrasta modelos de organização social indígenas com os sistemas estatais. Aqui, o uso do termo “igualitário” pode ser interpretado como um reducionismo, ignorando as nuances das hierarquias e estruturas específicas desses povos. A ausência de vozes indígenas reforça um discurso externo, que poderia ser enriquecido com referências contemporâneas. Um ponto que merece atenção é a presença de imagens históricas, como a ilustração de Theodore de Bry ao final da página 26, que representa o ritual do cauim. A gravura, baseada nos relatos de cronistas europeus, é inserida sem uma análise crítica sobre os filtros culturais e ideológicos presentes nesses registros. Essa ausência contribui para reforçar uma perspectiva eurocêntrica, em vez de problematizar como esses relatos moldaram a visão dos povos indígenas na historiografia tradicional. Vale dizer que a imagem é de um período histórico diferente do tratado no capítulo.

Figura 2- Sociedades indígenas igualitárias



Fonte (do livro didático): Gravura de Theodore de Bry, 1596. Na cena, são retratados indígenas Tupinambá produzindo e bebendo cauim em ritual de celebração com prisioneiros e convidados. Grande parte do material iconográfico a respeito do território americano e dos povos indígenas foi produzida com base no relato de cronistas europeus que vieram para a América e registraram suas impressões.

Apesar da densidade informativa e da importância de abordar a ocupação da América antes do processo de colonização, consideramos que o material didático avança em alguns aspectos, como, por exemplo, não tratar os povos que viviam no continente nomeado como América como primitivos. Por outro lado, o capítulo ainda carece de problematizações mais aprofundadas. Por exemplo, foi pouco abordada a diversidade cultural entre os diferentes povos originários e as relações políticas, territoriais e sociais que os envolviam são pouco exploradas. Sem esse aprofundamento, a leitura pode se reduzir a uma apreciação estética e superficial, desconsiderando a violência histórica e o apagamento sofrido por essas populações. Outro aspecto que nos chamou atenção é que se observa que, embora o Capítulo 1 do livro voltado ao 1º ano do ensino médio, ressalte as origens e a presença ancestral na América, com ênfase no período denominado “História Antiga da América”, não há conexões estabelecidas com os povos indígenas contemporâneos. Essa ausência reforça uma visão fragmentada e desatualizada da história indígena, que permanece restrita ao passado remoto. Por fim, consideramos problemática a utilização de imagens produzidas por olhares externos, como gravuras europeias coloniais, sem qualquer contextualização crítica. Isso contribui para a reprodução de estereótipos históricos, em vez de fomentar reflexões sobre a construção dessas representações ao longo do tempo.

4.1 - 2º ANO - *Moderna Plus*: “Trabalho, ciência e tecnologia”

No livro voltado ao 2º Ano do Ensino Médio, com o título **Trabalho, ciência e tecnologia**, identificamos que a temática indígena foi contemplada nos seguintes

capítulos: Capítulo 2 “Mundo do trabalho e desigualdade social” e no Capítulo 5 “O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica”. No Capítulo 2, tendo como início a página 34, teve como um dos temas centrais a desigualdade social, abordando a perpetuação destas desigualdades desde o período colonial até os dias atuais.

Ao longo do Capítulo 2, destaca-se o tópico “A desigualdade racial no Brasil”, localizado entre as páginas 48-49, enfatizou-se a marginalização de negros e indígenas, trazendo dados históricos e estatísticos contemporâneos, como as taxas de homicídios e desemprego. Contudo, notou-se um desequilíbrio na exposição, já que a discussão sobre a população negra foi mais aprofundada do que a dos povos indígenas. A narrativa final sobre os indígenas destacou sua luta por direitos e contra a discriminação, mas de forma mais sucinta. Além disso, ao final do texto analisado deste mesmo tópico na (p.49), encontra-se uma iconografia que retrata a Mobilização Nacional Indígena em Brasília (2019), a qual reforçou a temática de luta social, mas sua contextualização poderia ter sido mais articulada com os dados históricos apresentados. O texto mencionou a luta histórica dos indígenas contra a violência estrutural, mas não aprofundou a conexão com o evento contemporâneo ilustrado na referente página. Há também pouca menção da resistência dos povos indígenas no período colonial, imperial e em boa parte do período republicano, aparecendo mais como algo contemporâneo.

No tópico “Resistência ao trabalho forçado” na (p.73), os povos originários são retratados como participantes de revoltas, mas sua atuação aparece sobretudo como uma reação à violência e à exploração colonial, não como protagonistas autônomos de sua própria história. A resistência é apresentada de forma pontual, centrada em figuras como Túpac Amaru II, o que pode reduzir a complexidade dos movimentos indígenas. Embora haja menção à brutalidade do sistema colonial, o texto ainda adota um olhar distante, sem aprofundar os modos próprios de organização e as motivações políticas indígenas. Assim, a resistência aparece mais como resposta do que como ação estruturada pelos próprios indígenas.

O tópico inicial do Capítulo 5, nomeado “Os portugueses na América” na (p.102), onde embora o corpo do texto venha acompanhado de uma ilustração⁵ “recebendo dois indígenas”, os povos indígenas não são mencionados, o que revela uma abordagem

⁵ Legenda retirada de uma ilustração no início do Capítulo 5 presente na página 102 do livro didático analisado: *Nau Capitânia de Cabral*, pintura de Oscar Pereira da Silva, início do século XX. Na obra, o artista representou Pedro Álvares Cabral (sentado, a esquerda) recebendo dois indígenas (no centro) em sua caravela. Para realizar esta pintura, Oscar Pereira da Silva baseou-se no relato escrito por Pero Vaz de Caminha.

eurocêntrica e silenciosa em relação à presença originária nas terras americanas. O foco do texto está inteiramente nas expedições marítimas portuguesas e nos interesses comerciais da Europa, tratando a chegada ao Brasil como uma consequência de estratégias de navegação, sem qualquer referência às populações que já habitavam este território. Essa ausência de referências aos povos indígenas contribui para o reforço da narrativa do “descobrimento” e para a invisibilização histórica dos habitantes originários.

Na página 103, a análise tem início com o tópico “A exploração do pau-brasil”, frequentemente acompanhado, como em outros capítulos, de elementos iconográficos. Contudo, nota-se um desalinhamento entre algumas das imagens utilizadas e o conteúdo temático central. Um exemplo é grafite de Raiz Campos, que retrata um indígena armado com arco e flecha. Embora essa imagem tenha sido utilizada para discutir o escambo e a exploração do pau-brasil, sua representação visual não dialoga diretamente com os aspectos históricos e econômicos destacados no texto. O foco do conteúdo escrito está voltado à introdução dos primeiros contatos entre europeus e povos originários sob uma perspectiva cultural e econômica da colonização, enquanto a imagem enfatiza resistência e identidade indígena contemporânea. Dessa forma, a relação entre a exploração econômica e a representação da identidade indígena acaba por ser pouco desenvolvida.

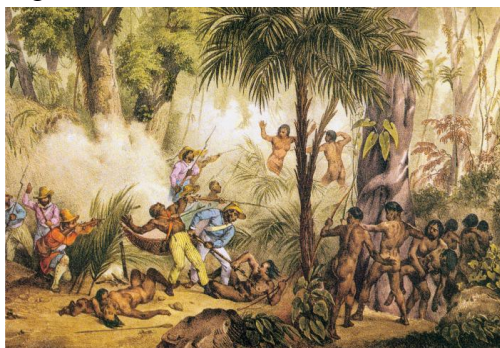
Conforme consta na página 103, ainda no tópico “A exploração do pau-brasil”, o texto propõe uma leitura dos povos originários, em especial os indígenas Tupi, destacando seu papel ativo nas primeiras interações econômicas com os portugueses, especialmente por meio do escambo (sistema de trocas comerciais). Diferentemente de narrativas que os retratam apenas como vítimas passivas, os indígenas são apresentados como participantes desse processo, não como escravizados nesse estágio inicial. O texto enfatiza que tais relações se davam sem coerção direta, baseando-se em trocas que, segundo consta, os produtos obtidos por meio do escambo “satisfaziam as necessidades indígenas”. No entanto, mesmo ao reconhecer práticas e lógicas culturais autônomas, a narrativa ainda posiciona os povos indígenas de forma subordinada aos interesses coloniais, reproduzindo uma hierarquização implícita. Essa abordagem reforça uma leitura em que os indígenas aparecem como agentes secundários em um processo conduzido pelos colonizadores.

Por fim, e não menos importante, temos o tópico “A exploração do trabalho indígena”, presente na (p.105) do Capítulo 5. Aqui é tratado de temas como a escravização, doenças e guerras, tentando mostrar a violência colonial. Com base no texto inicial do tópico da página 105 e com texto base de Del Priore e Venâncio (2010), também

presente nesta mesma página, observa-se que, no início da colonização, os portugueses dependiam dos indígenas para alimentação, proteção e orientação no território. No entanto, essa relação começou a mudar a partir da implantação das capitanias hereditárias e da produção de açúcar, por volta de 1534. Os indígenas passaram a ser vistos como um obstáculo à expansão da colônia e, ao mesmo tempo, como mão de obra explorável. O livro didático traz que a substituição do escambo pela agricultura intensificou os conflitos, resultando em guerras, mortes causadas por doenças trazidas pelos europeus e a escravização em larga escala.

O texto vem acompanhado de uma imagem ilustrativa, onde a mesma é a representação feita por um artista europeu durante o período imperial, o que já indica um olhar externo e possivelmente estereotipado sobre os povos indígenas. Ela retrata os indígenas de forma idealizada ou exótica, com ênfase em aspectos físicos e culturais que reforçam a ideia de inferioridade ou de “primitivismo” frente à “civilização” europeia. Essa representação visual acompanha uma tradição de construir imagens dos povos originários a partir de visões coloniais. Consideramos que a imagem poderia ser utilizada no livro didático, mas essa problematização teria de aparecer.

Figura 3 - Conflitos



Fonte (legenda do livro didático): Guerrilha, gravura de Johann Moritz Rugendas representando um combate entre indígenas e colonos europeus, c. 1835.

O material textual dos Capítulos 2 e 5 assumiram um tom descritivo e analítico, mas priorizara a experiência negra, em comparação com a indígena. O uso das imagens, ainda que impactante, revelou, nos capítulos analisados, inconsistências na articulação com os textos: enquanto algumas complementaram os tópicos (como na página 105), outras, como o grafite da página 103, pareciam deslocadas. Este volume traz à tona questões estruturais como a marginalização, a violência e a desigualdade social, relacionando-as às populações indígenas e negras. Ainda assim, nota-se um desequilíbrio na profundidade da abordagem: a experiência negra recebe tratamento mais aprofundado, enquanto a indígena aparece de forma mais sucinta e pontual. Consideramos importante

a articulação entre diferentes contextos da história, inclusive por meio das imagens. No entanto, observamos que as discussões sobre trabalho indígena praticamente só são tratadas no período colonial.

4.3 - 3º ANO - *Moderna Plus*: “Sociedade, política e cultura”

O terceiro livro didático é destinado ao 3º Ano do Ensino Médio e tem como título e temática geral **Sociedade, política e cultura**. É o livro em que a temática indígena aparece em mais capítulos: Capítulo 1 “Cultura: uma trajetória humana”, Capítulo 2 “Indivíduo, sociedade e cultura”, Capítulo 4 “Brasil: diversidade cultural”, e Capítulo 6 “Brasil republicano e ditaduras na América Latina”. Vale dizer que, apesar de aparecer em mais capítulos, a abordagem tem pouca densidade, em alguns casos se resume a uma imagem que não aparece contextualizada com o texto escrito.

No decorrer do Capítulo 1, um primeiro aspecto que nos chamou atenção é que no tópico intitulado “Sagrado e profano” na (p.21), textualmente os povos indígenas não são mencionados, nem direta nem indiretamente. A abordagem se concentra em civilizações antigas, como as mesopotâmicas, egípcia, indiana, chinesa, hebraica e grega, destacando o desenvolvimento da religiosidade, da hierarquia social e das práticas culturais nessas sociedades. Apesar da presença de uma imagem que retrata um ritual indígena, o texto não estabelece qualquer conexão com essa representação visual. Dessa forma, os povos indígenas são ausentes na narrativa, o que reflete uma visão eurocêntrica e tradicional da história, que frequentemente marginaliza os saberes e práticas religiosas de outras culturas, como as indígenas, que também possuem sistemas simbólicos ricos e profundos sobre o sagrado.

Figura 4 - Sagrado e profano



Fonte: Indígenas da etnia Waurá da aldeia Piyulaga durante o ritual do Quarup, no Parque Indígena do Xingu (MT), 2019. Para os povos nativos, o sagrado permeia a vida cotidiana.

No Capítulo 2 “Indivíduo, sociedade e cultura”, a temática indígena foi abordada no o tópico “Natureza e cultura na antropologia”, na (p.50). O texto aborda os primeiros estudos sobre as diferenças culturais, mostrando como predominavam explicações pautadas em fatores naturais, bem como a biologia e a geografia, para justificar comportamentos e modos de vida de diferentes povos. O texto analisa criticamente o etnocentrismo, onde essa visão levou à imposição de valores e à dominação cultural, resultando em graves consequências para povos considerados "menos desenvolvidos", como diversas sociedades indígenas e africanas.

A análise denuncia como o etnocentrismo alimenta desigualdades culturais e legitima práticas de exclusão e violência, direta ou simbólica, muitas vezes disfarçadas de “civilização” ou “progresso”. O capítulo revela como teorias como o determinismo biológico e o etnocentrismo serviram para justificar a dominação e a inferiorização dessas culturas diante dos padrões ocidentais. Ao expor essas distorções, os textos destacam a necessidade de desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade cultural. Dessa forma, a análise desse tópico permite observar como os textos analisados abordam o etnocentrismo, mas também evidencia limitações ao tratar os povos indígenas de forma genérica, o que reforça a necessidade de repensar como sua história e diversidade cultural são apresentadas no ensino médio.

No decorrer do Capítulo 4, temos o tópico “Rumos da política indigenista”, na (p.90). Os povos originários são abordados no texto como sujeitos historicamente marginalizados, mas também como agentes de resistência e luta por seus direitos. Inicialmente, aparecem como alvos de políticas tutelares, vistas como "incapazes" de exercer plenamente a cidadania, sendo protegidos e controlados pelo Estado por meio de instituições como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Funai. Com o tempo, o texto mostra uma mudança importante: o reconhecimento do direito à pluralidade étnica na Constituição de 1988, que marca um avanço no respeito à autonomia indígena. Além disso, destaca-se o protagonismo atual das comunidades indígenas, que vêm se organizando politicamente para garantir a demarcação de suas terras, preservar suas culturas e conquistar uma educação bilíngue e intercultural.

A última análise deste livro didático foi realizada no Capítulo 6 “Brasil republicano e ditaduras na América Latina”, na (p.130). Iniciamos nossa análise a partir do tópico localizado na página na página 150, denominado “Situações dos povos indígenas”. O texto retrata a crescente organização política dos povos indígenas a partir

da década de 1980, destacando sua luta por direitos, especialmente pela demarcação de terras. A fundação da União das Nações Indígenas (UNI) e a atuação de entidades como o Cimi foram fundamentais para que os indígenas participassem ativamente da elaboração da Constituição desde 1988, passaram a ter suas expressões culturais, idiomas, costumes e territórios oficialmente reconhecidos pela Constituição. No entanto, mesmo com esses marcos legais, o texto destaca que diversas comunidades indígenas ainda enfrentam condições precárias, com dificuldade de acesso a serviços essenciais e sob riscos permanentes causados por invasões em suas terras. Assim, a realidade dos povos originários no Brasil permanece marcada por desigualdades e pelo desrespeito contínuo aos seus direitos constitucionais. Vale dizer que achamos importante abordar as lutas indígenas após 1988, mas o livro poderia avançar no sentido de mostrar que essa resistência esteve presente em todos os períodos da história.

Figura 5 - Situação dos povos indígenas



Fonte: Indígenas do Pará durante votação de projeto sobre a questão das Terras Indígenas na Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), em agosto de 1988.

No final da página 150, temos o tópico “Parque Indígena do Xingu”. O texto aborda a criação do Parque Indígena do Xingu como uma resposta às ameaças enfrentadas pelos povos indígenas diante dos projetos de ocupação e desenvolvimento promovidos pelo governo brasileiro nas décadas de 1940 e 1950. Inicialmente, ações como a criação de reservas e instituições de proteção foram implementadas sem a participação direta dos indígenas, gerando resistência por parte das comunidades afetadas. Atualmente, o Parque Indígena do Xingu é a maior Terra Indígena do Brasil, reunindo diversas etnias e desempenhando um papel essencial na proteção ambiental e cultural da região.

Neste terceiro livro, apresentou-se uma abordagem mais abrangente da temática indígena entre os materiais examinados, distribuindo-a por diferentes capítulos. Ainda que em alguns momentos a presença indígena se limite a imagens sem a devida

contextualização ou sofra com abordagens genéricas, o livro se destacou por trazer discussões críticas e até certo ponto relevantes, como a análise do etnocentrismo, a trajetória das políticas indigenistas, e uma tentativa de apresentar o protagonismo atual das comunidades indígenas. Nos Capítulos 4 e 6, especialmente, observa-se um esforço em apresentar os povos originários como sujeitos históricos ativos, reconhecendo tanto os marcos legais conquistados, como a Constituição de 1988, quanto os desafios persistentes enfrentados na luta por seus direitos. A menção ao Parque Indígena do Xingu reforça a importância da preservação territorial e cultural frente aos impactos das políticas de desenvolvimento. Portanto, esse livro se sobressaiu por articular, mesmo que de forma ainda incompleta, uma visão mais crítica e plural sobre os povos indígenas, o que o torna mais alinhado com a necessidade de superar as lacunas e estereótipos identificados em nossa pesquisa sobre a representação indígena nos livros didáticos. Mas seria importante que outros contextos históricos tivessem a mesma abordagem.

5. Considerações finais

Ao analisar os livros didáticos percebemos que, ao atenderem grandes redes de ensino, esses materiais priorizam conteúdos considerados “universais”, mas que, na prática, negligenciaram temáticas essenciais à formação cidadã e crítica dos estudantes. Essa padronização compromete a valorização de narrativas plurais e contribui para a exclusão, em grande medida, os povos originários do protagonismo histórico. O caso dos conteúdos sobre as populações indígenas, conforme analisado na obra da coleção *Moderna Plus*, ainda que traga algumas tentativas de inclusão da diversidade, demonstra que os materiais didáticos frequentemente falham em romper com essa concepção.

Com base nas reflexões da historiografia recente percebe-se que os materiais didáticos estudados ainda dialogam pouco com estudos historiográficos mais recentes sobre a história indígena. Maria Regina Celestino de Almeida, retomando uma citação de John Monteiro, afirma que “quando os índios forem considerados sujeitos históricos [...] páginas inteiras da história do país serão reescritas” (ALMEIDA, 2017, p. 18). Contudo, alguns capítulos dos livros didáticos analisados reforçam a narrativa tradicional em que os indígenas aparecem como “força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos” (ALMEIDA, 2017, p. 18-19).

Os autores de referência concordam que a história indígena deve ser escrita a partir do reconhecimento da agência dos povos indígenas, considerando sua diversidade, resistência e papel ativo na formação da sociedade brasileira. Edson Silva e Benites (2023) destacam que “somente no final dos anos de 1980 e início de 1990 começou a se firmar a renovação dos estudos sobre a temática indígena” (p. 206), processo que ainda precisa refletir mais intensamente nos livros didáticos. John Monteiro (1995) propõe que “cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores ativos na formação das sociedades e culturas do continente” (p. 227). Essa perspectiva ainda não está plenamente incorporada no livro analisado.

É possível concluir que, apesar de algumas tentativas de atualização, muitos livros didáticos ainda mantêm uma narrativa eurocêntrica e reducionista sobre os povos indígenas. A ausência de uma abordagem crítica e plural contribui para a manutenção de estereótipos e para o apagamento da diversidade e resistência histórica indígena. Na coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Moderna, 2020), embora estejam organizados para atender às exigências legais e curriculares, como a inclusão da história e cultura dos povos originários conforme a Lei nº 11.645/2008, a forma como esses conteúdos são abordados ainda revela limitações conceituais e metodológicas significativas.

Além disso, esforço de inclusão é geralmente periférico e mediado por olhares não indígenas. Tal abordagem revela uma trajetória marcada pelo silenciamento e pela marginalização dos povos indígenas na educação no Brasil. Durante séculos, suas culturas foram ignoradas ou estereotipadas nos currículos escolares, e a legislação recente apenas começou a reverter esse quadro. Mesmo assim, as representações continuam limitadas. As imagens utilizadas nos livros são, muitas vezes, desarticuladas em relação aos textos, e não há um protagonismo efetivo das vozes indígenas.

A ausência de autores indígenas ou de um esforço de incorporar seus escritos e oralidades reflete a permanência de estruturas coloniais na produção do conhecimento escolar. Ainda que existam avanços de políticas públicas, os desafios de romper com uma tradição que marginaliza as culturas originárias são persistentes. Dessa forma, torna-se essencial avançar para além da inserção superficial de conteúdos indígenas nos currículos escolares.

A pesquisa reforça a importância de uma abordagem que vá além da exigência legal imposta pela Lei 11.645/2008 e se comprometa com uma educação antirracista, crítica e plural, que reconheça os povos originários como indivíduos engajados nas

transformações sociais e políticas da época, e não meramente como vítimas passivas do processo colonial. A desarticulação entre imagem e texto, bem como a ausência de autoria indígena e de uma formação adequada dos docentes, como destacou a professora supervisora do Estágio Supervisionado a partir do qual surgiu o interesse da discussão feita neste TCC, por parte dos materiais que posteriormente seriam abordados na sala de aula, evidenciam entraves estruturais que ainda limitam uma representação mais justa da história indígena nos materiais escolares.

Nesse contexto, o papel do/a professor/a torna-se ainda mais essencial: ele/a pode, e deve, atuar como mediador/a crítico/a, questionando os conteúdos apresentados e promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade de perspectivas e sujeitos que constituem a narrativa histórica brasileira. É urgente que editoras e instituições responsáveis pelo PNLD invistam em materiais produzidos com a participação de autores indígenas, com imagens e narrativas contextualizadas, linguagem inclusiva e conteúdos que respeitem a pluralidade dos povos originários. Só assim será possível contribuir para uma educação democrática, que rompa com a tradição de invisibilidade e promova a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

FONTES

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; BECHO MOTA, Myriam; BORGES GUIMARÃES, Raul; BRAICK, Patrícia Ramos; BUKOWITZ, Tatiana; COSTA, Marcelo; CORRÊA, Raphael M. C; ESTEVES, Thiago; FERREIRA, Fátima; FERREIRA, Lier Pires; GUIMARÃES, Raul Borges; LOUREIRO, Bruno; LIMA, Rogério; MAYO PIRES, Vinícius; MENEZES, Paula; MIRANDA, Cássia; NOGUEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair Fernandes de; PAIN, Rodrigo; PIRES, Lier; RAMOS BRAICK, Patrícia; SERRANO, Marcela M; SILVA, Afrânio; TERRA, Lygia. Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Manual do Professor. -- 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. Vários autores. Obra em 6 v.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 17–38, 2017.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: Fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. "L'historien et le livre scolaire", especialmente escrito para a revista *História da Educação*. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. *História da Educação* (ASPHE/FaE/UFPEL), Pelotas, n. 11, p. 5–24, abr. 2002.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme - Revista de Humanidades*, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 15 set. 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123–144, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: MARI: UNESCO, 1995. p. 221–228.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. *Mneme - Revista de Humanidades*, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Edson Hely; BENITES, Flávio. A importância da "nova história indígena" para a compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil. *Revista Crítica Histórica*, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 198–215, 2023. DOI: 10.28998/rchv14n27.2023.0010. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/15523>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VILLALTA, Luiz. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. *Pós-História*, Assis, SP, v. 9, p. 39–59, 2001.