

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PPGEHIS / PROFHISTÓRIA

Jesmary Dantas Macedo

As Visualidades Indígenas nos Livros Didáticos de História da Educação Básica –
PNLD (2022-2024) em Colinas do Tocantins-TO

Araguaína / TO

2025

Jesmary Dantas Macedo

As visualidades indígenas nos livros didáticos de História da Educação Básica –
PNLD (2022-2024) em Colinas do Tocantins-TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS) – Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT),

Orientador: Prof.(a) Dr. Vera Lúcia Caixeta

Araguaína/TO

2025


Jesmary Dantas Macedo

As Visualidades Indígenas nos Livros Didáticos de História da Educação Básica –
PNLD (2022-2024) em Colinas do Tocantins- TO


Dissertação apresentada à Universidade Federado Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências da Saúde (CCI), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS) – Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Data de aprovação: 31/03/2025.


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 VERA LUCIA CAIXETA
Data: 04/04/2025 12:52:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta - Orientadora (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS
Data: 04/04/2025 18:51:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Olívia Macedo Miranda de Medeiro - (Examinador interno-
UFNT)

Documento assinado digitalmente
 KALINA VANDERLEI PAIVA DA SILVA
Data: 04/04/2025 19:51:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kalina Vanderlei Paiva da Silva - (Examinador externo - UPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D192v Dantas Macedo, Jesmary .

As Visualidades Indígenas nos Livros Didáticos de História da Educação Básica – PNLD (2022-2024) em Colinas do Tocantins-TO / Jesmary Dantas Macedo. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

175 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Caixeta.

1. Ensino de História. 2. Livro Didático. 3. Visualidades indígenas.

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Nacional de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Aos professores e professoras que compõem o programa na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro essencial para a realização desta dissertação.

Especialmente, expresso meu agradecimento à minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta, pelo privilégio de contar com sua orientação ao longo desse percurso. Agradeço à confiança e suas valiosas contribuições.

Às professoras Olívia Macedo Miranda de Medeiros e Kalina Vanderlei Paiva da Silva.

Aos estudantes do 7º ano “B” do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros.

Aos meus colegas de mestrado, pelas trocas de saberes e pela amizade construída ao longo dessa jornada. Em especial, à Janete, ao João Carlos e à Maria das Vitórias.

Ao professor Weberson Dias, por sua presença e pelos conselhos, que me fizeram acreditar na possibilidade de realização desse sonho.

À Helena Krahô e ao professor Renato Krahô, pelo compartilhamento dos saberes e vivências do Povo Mehi.

À minha família: meu esposo Ildomar e filhos Jezreel, João Henrique e Iann Davi, pelo apoio incondicional e pela paciência ao longo de minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Jesus Francisco e Socorro Dantas, por me ensinarem o valor da educação como propulsora de sonhos.

Por fim, e não menos importante, agradeço a Deus, que me concedeu força, sabedoria e perseverança para finalizar a presente pesquisa.

Muito obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa jornada fosse possível.

Até que os leões contem suas próprias histórias, a história dos caçadores será sempre a dos vencedores. (Provérbio africano)

RESUMO

A presente pesquisa propôs analisar as representações imagéticas sobre os indígenas no livro didático utilizado no Ensino Fundamental II (triênio 2022-2024) da coleção “História Sociedade & Cidadania”, adotado pelo Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, em Colinas–TO. Com base na perspectiva pedagógica decolonial (Walsh, 2013), buscou-se evidenciar as representações iconográficas dos povos indígenas no material didático, reconhecendo-os como agentes históricos fundamentais e valorizando seus saberes, experiências, cosmologias e memórias. O estudo problematizou a persistência ou ruptura da tradição eurocêntrica, marcada pelo silenciamento e estereotipação das comunidades indígenas, mesmo após a implementação da Lei nº 11.645/2008, que obriga o ensino da História e culturas indígenas na educação básica. Para a análise das representações visuais no livro didático, utilizamos como referencial teórico e metodológico os estudos de Moraes (2010), Carney e Levin (2002), bem como as contribuições de White (2006), entre outros. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa e a pesquisa-ação (Thiollent, 1985) para compreender a percepção dos estudantes envolvendo a realização de uma aula-oficina intitulada “(Re)conhecendo a História e cultura do Povo Krahô Mehi através das visualidades”. Ao final, como produto pedagógico, desenvolveu-se um material paradidático que contempla a leitura de imagens e destacam as histórias, os saberes e as cosmologias da comunidade Krahô servindo como recurso didático para as aulas de História e como possibilidade de enfrentamento das concepções eurocentradas.

Palavras-chave: Ensino de História; Visualidades indígenas; Livro Didático; Pedagogias decoloniais; Povo Krahô.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the visual representations of Indigenous peoples in the textbook used in Ensino Fundamental II (grades 6–9) during the 2022–2024 triennium, from the "História Sociedade & Cidadania" collection, adopted by Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros in Colinas–TO. Based on the decolonial pedagogical perspective (Walsh, 2013), the study sought to highlight the iconographic representations of Indigenous peoples in educational materials, recognizing them as fundamental historical agents and valuing their knowledge, experiences, cosmologies, and memories. The research problematized the persistence or rupture of the Eurocentric tradition, which has historically silenced and stereotyped Indigenous communities, even after the implementation of Law No. 11.645/2008, which mandates the teaching of Indigenous history and cultures in basic education. For the analysis of visual representations in the textbook, the theoretical and methodological framework was based on the studies of Moraes (2010), Carney and Levin (2002), and the contributions of White (2006), among others. Methodologically, a qualitative approach and action research (Thiollent, 1985) were adopted to understand students' perceptions, involving a workshop-class titled "(Re)Knowing the History and Culture of the Krahô Mehi People through Visualities." As a final outcome, a pedagogical product was developed: a supplementary educational material that emphasizes image reading while highlighting the histories, knowledge, and cosmologies of the Krahô community. This material serves as a didactic resource for History classes and as a tool for challenging Eurocentric conceptions.

Keywords: History Teaching, Indigenous Visualities, Textbook, Decolonial Pedagogies, Krahô People.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capas da coleção: “História Sociedade e Cidadania” - Ensino Fundamental anos finais	65
Figura 2 - Crianças falantes da língua tupi – aldeia Ipavú. Parque indígena do Xingu	69
Figura 3 - Página 22 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	69
Figura 4 - Atlas de 1.542 de Jean Rotz	71
Figura 5 - Página 23 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	71
Figura 6 - A crueldade de Petrus de Calyce de Théodore de Bry	73
Figura 7 - Página 176 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	73
Figura 8 - Indígenas extraem prata na mina de Potosí -Theodore de Bry	74
Figura 9 - Página 177 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	74
Figura 10 - Conquista dos campos de Guarapuava de Joaquim José de Miranda	75
Figura 11 - Página 202 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	75
Figura 12 - Primeira Missa no Brasil de Victor Meirelles, 1860	76
Figura 13 - Página 213 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	76
Figura 14 - Menina indígena Guarani Mbya, 2017	78
Figura 15 - Página 278 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano	78
Figura 16 - Mapa da localização geográfica da cidade de Colinas–TO	83
Figura 17 - Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros	84
Figura 18 - Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental- Anos Finais de Tempo Integral	85
Figura 19 - Desenhos dos estudantes do 7º ano “B” do Ensino Fundamental- Anos Finais representando os povos indígenas do Brasil	92
Figura 20 - Sequência metodológica para leitura de imagens	98
Figura 21 - Associação de palavras pelos estudantes do 7º ano “B”: Percepções sobre o indígena	99
Figura 22 - Mapa do Território de Kraolândia e localização do município de Colinas, Tocantins	101
Figura 23 - Aula Oficina – “(Re)Conhecendo a História e cultura Krahô Mehi através das visualidades” com o 7º Ano “B”	102
Figura 24 - Pintura de tela o Desembarque de Pedro Álvares Cabral, em 1500 de Oscar Pereira da Silva	104
Figura 25 - Fotografia Aldeia Pedra Branca, Terra Indígena Kraholandia Vídeos na Aldeia, de Vincent Carelli	107
Figura 26 - Fotografia Terra indígena Krahô de Leopoldo Silva	109
Figura 27 - Fotografia do Povo Krahô, de Creuza Krahô (2017)	110
Figura 28 - Representações dos povos indígenas do Brasil elaboradas pelos estudantes do 7º ano “B”	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Imagens dos povos indígenas na coleção “História Sociedade & Cidadania”	68
Gráfico 2 - Gráfico com o quantitativo dos estudantes do 7º ano “B”	88
Gráfico 3 - Gráfico com os principais responsáveis pelos estudantes	90
Gráfico 4 - Gráfico com o número de moradores na residência dos estudantes	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro de atividades desenvolvidas	88
Quadro 2 - Pesquisadores do Povo Krahô Mehi	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA	28
2.1 O currículo escolar e o ensino de História	28
2.2 Dos bastidores ao protagonismo: a Lei 11.645/2008	32
2.3 O livro didático, PNLD e a temática indígena: algumas considerações.....	37
2.4 Representações iniciais dos povos originários na historiografia brasileira	47
2.5 Sob as lentes decoloniais: as visualidades indígenas no livro didático.....	57
2.5.1 Os desafios de interpretar imagens	58
3 IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD 2022-2024)	62
3.1 A coleção “História Sociedade & Cidadania”	62
3.2 Analisando as imagens: as representações dos indígenas na coleção “História Sociedade & Cidadania”	66
4 ANÁLISE IMAGÉTICA NO COLÉGIO ESTADUAL GIRASSOL ERNESTO BARROS DE COLINAS DO TOCANTINS	81
4.1 <i>Lócus</i> da pesquisa	82
4.2 Os caminhos da pesquisa.....	87
4.2.1 Os estudantes do 7º ano “B”: conhecendo as primeiras impressões sobre os povos indígenas	88
4.3 A aula oficina: (Re)conhecendo a História e cultura do povo Krahô Mehi através das visualidades	95
5 O PRODUTO EDUCACIONAL: (RE)CONHECENDO A HISTÓRIA E CULTURA DO POVO KRAHÔ MEHI.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – Roteiro da aula-oficina	164
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	174
ANEXO B – Autorização do uso das imagens.....	175

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa realizamos uma análise das representações imagéticas sobre os indígenas no livro didático de História, triênio 2022-2024, utilizado no Ensino Fundamental II, da coleção “História Sociedade & Cidadania” no Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, localizado em Colinas–TO. As imagens selecionadas representam diferentes contextos e são de autoria de: Lucíola Zvarick, Fábio Colombini, Theodore de Bry, Jean Rotz, Victor Meirelles e Joaquim José de Miranda.¹

A partir da perspectiva teórica e pedagógica decolonial,² evidenciamos as principais representações iconográficas dos povos indígenas presente no livro didático e denunciemos a presença dos estereótipos. Largamente difundidos na sociedade brasileira e propaladas por seus equipamentos civilizacionais por excelência, a escola, o Estado e os meios de comunicação social, ressaltam a versão dos povos indígenas como “exóticos e primitivos” com as suas cosmovisões radicalmente inversas aos valores da sociedade branco-ocidental que informam a escola e o livro didático. O que e como ensinar sobre os indígenas para os nossos estudantes?

Certamente, buscamos realizar a crítica do currículo e da “tradição escolar” brasileira que estabelecem uma suposta superioridade cultural e racional, frente aos saberes e identidades indígenas, por meio de narrativas hegemônicas e eurocêntricas. O currículo silencia e invisibiliza as comunidades indígenas, reforçando estereótipos e cristalizações que persistem no imaginário da sociedade brasileira atual. Porém, há que considerar que a própria disciplina de História durante muito tempo validou e reforçou os discursos hegemônicos que consideravam os povos indígenas e seus territórios como “descobertos”, caracterizando a colonização como um processo civilizatório e retratando a escravidão desses povos como uma forma,

¹ Apesar de as imagens selecionadas para nossa análise representarem diferentes contextos históricos, geográficos e culturais na representação dos povos indígenas, não pretendemos aprofundar a especificidade de cada uma. Nosso objetivo é utilizá-las como referência para observar as distintas formas de representação dos povos indígenas expressas no livro didático.

² Walsh (2013) apresenta a pedagogia decolonial como uma abordagem teórica e prática que busca romper com a lógica hegemônica da modernidade ocidental e do poder colonial, criando condições para o surgimento de novas formas de pensar, ensinar e aprender. Para a autora, essas práticas não apenas desafiam a razão única imposta pela colonialidade, mas também possibilitam a construção de outros caminhos de conhecimento que emergem da experiência e das epistemologias dos povos historicamente subalternizados.

como diria Maldonado-Torres (2018, p. 33), de “ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado”. Portanto, no âmbito do currículo impõe-se os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem assimilados, incorporados e assumidos acriticamente pelos estudantes.

Como descolonizar o ensino de história indígena? Embora o conceito de colonialidade tenha sido cunhado no final da década de 1980 e início da década de 1990 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, outras vozes indígenas e negras já haviam antecipado essas problematizações sobre as estruturas coloniais e o rompimento com narrativas hegemônicas. Muito antes, Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (2021) fazia duras críticas à educação bancária e, em seu lugar, propunha a aprendizagem crítica a partir da realidade dos educandos. Nas pegadas de Freire, bell hooks defende a educação como prática de liberdade (2017) ação dialógica que promoverá um aprendizado crítico pautado no respeito a diversidade.

Frantz Omar Fanon, intelectual negro que, já na década de 1960, destacou em suas obras a violência estrutural do colonialismo e a urgência da crítica aos seus fundamentos e permanências, muito antes da formalização do termo "colonialidade". Para Fanon (2022, p.33), “o mundo colonial é um mundo de compartimentação”. Em suas análises, o autor expressa como o colonialismo divide o mundo em duas partes antagônicas, sustentando um regime de opressão que marginaliza os povos colonizados e reduz suas epistemologias à subalternidade. Sua crítica incide sobre a hegemonia patriarcal dos homens brancos, cristãos e europeus, que impõem “uma linguagem de pura violência” (p.34) e cujos valores são apresentados como universais, criando lacunas que geram desigualdades e silenciam outras formas de conhecimento e existência.

Outrossim, fez-se necessário criticar a narrativa unilateral, cuja dominância epistêmica eurocêntrica impõe os valores do grupo racial dominante (colonizador/branco/cristão) e marginaliza perspectivas históricas outras (ou também poderíamos dizer, outras formas de ser e estar no mundo). O conceito decolonial aponta para a perpetuação da colonialidade como uma matriz estruturante de relações assimétricas de poder que continuam a moldar as dinâmicas sociais, políticas e culturais na contemporaneidade.

O conceito de decolonialidade, que utilizamos com base em Nelson Maldonado-Torres (2018), refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus

efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Como destacam Silva e Bicalho (2018), a decolonialidade propõe uma abordagem contínua para reescrever a narrativa dos povos colonizados, reconhecendo suas contribuições no processo histórico e não apenas como “agentes moldáveis, submissos e subordinados” (p. 250). Trata-se, portanto, de um esforço para superar e subverter a colonialidade, tornando os indígenas protagonistas de suas próprias histórias, garantido que eles sejam vistos nas suas especificidades, singularidades e historicidade rompendo, portanto, com sua invisibilidade histórica.

Para a pesquisadora e intelectual indígena Maori Smith (2021), embora o termo “pesquisa” esteja intrinsecamente ligado à colonialidade e associado a memórias negativas, ela também pode ser utilizada como ferramenta para reivindicar e contar as histórias do seu povo. Ela observa que “a negação das perspectivas indígenas sobre a História atendeu a uma necessidade imperiosa da ideologia colonial” (p.43). Assim, os caminhos para a subversão do eurocentrismo passam pela perspectiva dos próprios povos indígenas na reconstrução das suas narrativas, permitindo-lhes reescrever suas histórias.

Porém, as vozes ancestrais nunca se emudeceram. Esse movimento de resistência e recuperação das narrativas indígenas, para a pesquisadora, “não constitui uma novidade” (p. 43), porque os relatos orais estão presentes nas comunidades indígenas. De qualquer forma, reivindicar a escrita da sua História, de suas trajetórias, como nos mostra Smith (2021, p.44), “é um aspecto crítico e essencial no processo de descolonização”.

As principais representações contemporâneas sobre os povos indígenas em nossa sociedade foram, na sua maioria, formadas e validadas por uma historiografia e um ensino escolar do século XIX. A cultura escolar³, por meio de seu cotidiano, sua escrita e sua didática, reforçou e reproduziu o pensamento colonial, no qual os povos indígenas eram frequentemente retratados como desprovidos de um passado e sem perspectivas futuras (Monteiro, 2001). O ensino de História, assim, disseminou um discurso estigmatizado e generalista do “índio exótico, selvagem”, que não

³ A cultura escolar é definida por Dominique Julia (2001) como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)" (JULIA, 2001, p. 10).

corresponde à realidade desses povos, mas que se enraizou no imaginário social brasileiro.

Uma mudança de perspectiva, sinalizada pelo surgimento do campo de estudo da Nova História Indígena, a partir da década de 1970,⁴ e pelas mobilizações dos movimentos indígenas, além da consolidação dos direitos na Constituição de 1988, têm reconduzido gradualmente os indígenas como sujeitos históricos e seu papel de protagonismo na História do país (Monteiro, 1995; Almeida, 2010). A promulgação da Lei n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e culturas indígenas na educação básica, foi uma das conquistas desses movimentos. Porém, como incorporar no currículo a (s) História (s) indígenas e suas cosmovisões?

Pesquisas atuais apontam a existências de possibilidades, desafios e permanências que precisam ser superados nos ambientes escolares brasileiros para a efetividade da Lei Federal nº 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade do estudo da História e culturas indígenas em todos os níveis da educação básica, sejam eles públicos ou privados em todo território nacional. Estes estudos (Silva; Silva, 2021; Silva, 2023; Kayapó, 2023) sinalizam um certo distanciamento entre as intenções estabelecidas pelas leis (aspecto normativo) e sua aplicabilidade nas práticas educacionais (aspecto didático-cotidiano). Apesar das conquistas, em meio a um cenário que reflete dificuldades, estão as de propiciar o diálogo eficaz sobre a História e culturas dos povos indígenas do currículo a sala de aula.

Desde o início da pesquisa, adotamos uma atitude de inquietação e questionamento como método de investigação. Ou seja, percorremos a trajetória do ensino de história para buscar compreender como os povos indígenas entraram no currículo escolar e de que maneira a cultura escolar influenciou essa inserção, contribuindo para a construção das representações dos povos indígenas em nossa sociedade. Conforme sublinhado por Smith (2021), foram as primeiras instituições escolares que “redefiniram o mundo e o lugar que os povos indígenas ocupam nele” (p. 48). Como ressalta Lia Schucman (2020, p.144) a escola: “tem um papel maior do poder ideológico sobre os que nela permanecem e, portanto, o ensino eurocêntrico

⁴ A década de 1970, no contexto mundial, foi marcada por uma efervescência de movimentos e comunidades que contestavam e reivindicavam liberdades sociais e individuais (hippies, skinheads, etc.), frequentemente em oposição aos valores tradicionalmente estabelecidos. Esses movimentos, denominados "contracultura," caracterizaram-se por desafiar as normas hegemônicas e criar formas de expressão e pertencimento, frequentemente classificadas como tribos urbanas.

baseado nas populações europeias, brancas e cristãs privilegia sistematicamente sujeitos brancos”. Compreendemos que a reprodução dos valores civilizatórios eurocentrados que toma os homens brancos europeus protagonistas históricos e subalterniza os povos indígenas e negros, faz com que pessoas brancas sejam representadas como o padrão, como a norma universal.

Passamos pelas reflexões sobre o currículo, para Silva (2014) a escolha do currículo, assume uma dimensão política de exercício do poder e a sua intenção é sempre moldar determinadas opiniões e identidades. Na contemporaneidade, a escola permanece sendo fundamental para a revitalização da História indígena, uma vez que é o local onde se formam as primeiras representações sobre essas comunidades. Dessa forma, a escola pode contribuir para uma mudança de perspectiva que valorize e respeite as singularidades e multiplicidades étnicas dessas comunidades. No entanto, os livros didáticos e a maioria dos meios de comunicação ainda reproduzem discursos racistas e preconceituosos. Além disso, disseminam a ideia de que os povos indígenas possuem muitas terras. Brighenti (2015) identifica essa forma de violência simbólica, que traduz “a manifestação da legitimidade do discurso dominante” (p. 106).

Porém, a violência não resulta da falta de mecanismos legais, mas pela falta de efetividade dos mecanismos, agravada pela inoperância do governo em relação às demarcações dos territórios indígenas (Bonin, 2014). Quanto ao racismo contra as comunidades indígenas, é comumente negado ou minimizado como preconceito ou discriminação, utilizando estes termos como uma forma de suavização para as situações racistas às quais estes povos vêm sendo submetidos ao longo da História (Troquez, 2021). Todavia, ele se manifesta através das violências praticadas por grupos e pessoas comuns, como também pela inação do Estado.

Nesse sentido, as imagens dos povos indígenas presentes no livro didático se configuram como um importante documento para a pesquisa do ensino da História indígena. Como apresenta Bittencourt (2013, p. 104), os manuais escolares são “depositários privilegiados dos conteúdos elencados nas propostas curriculares”, sendo uma fonte essencial para análises de pesquisas que contemplam a presença do indígena na História do Brasil. Além disso, a autora em questão destaca que o livro didático é um artefato cultural, influenciado por múltiplos agentes ao longo de seu processo de produção, distribuição, circulação e uso. Muito embora seja um produto mercadológico, suas funções podem variar conforme as condições específicas, o

contexto e o momento em que é produzido e utilizado em diferentes ambientes educacionais.

No ensino de História, o uso de imagens como fonte histórica subsidia a construção do conhecimento em sala de aula. Além de atrair a atenção dos alunos, as imagens podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Guedes e Menegazzo (2017), as imagens oferecem duas versões para o estudante: a ilustrativa e a transmissora de informações. Quando o aluno aprende a analisar as imagens e utilizá-las como referência ao compará-las com outros materiais, ele está, assim, produzindo conhecimento.

Ao explorar sobre o papel das imagens para os historiadores, Peter Burke (2004) sugere que, embora as visualidades sejam frequentemente interpretadas como reflexos visíveis do mundo social, elas podem, na verdade, distorcer mais do que refletir a realidade. O ponto positivo é que a arte e suas imagens oferecem o benefício de fornecer elementos sobre aspectos da realidade de diferentes épocas e lugares. No entanto, Burke alerta que “a arte de representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que reflete” (p. 37). Assim, o autor destaca a complexidade do uso das imagens como fontes históricas, ressaltando a importância de um olhar analítico e crítico por parte de historiadores ao utilizar tais representações visuais.

Sobre o conceito de representações, interessa-nos as contribuições de Stuart Hall (2006) e Sandra Jatahy Pesavento (2004). Hall compreende a representação como uma construção social que utiliza a linguagem para atribuir sentido às coisas, destacando que os significados não são inerentes, mas criados por meio de sistemas simbólicos. Por outro lado, Pesavento (2004) argumenta que a representação possui um caráter ambíguo, pois se relaciona simultaneamente com ausência e presença, sendo atravessada pelo conceito de “precificação das ausências”. Nesse processo, algo novo é apresentado no lugar daquilo que está ausente, não como uma simples cópia do real, mas como uma construção social elaborada a partir daquele. Assim, a representação não apenas reflete a realidade, mas a recria, dando-lhe novos sentidos, significados, (re) arranjos.

Pesavento (2008) reforça que as imagens são “sempre fruto de um ato de criação e de uma invenção do mundo, constituindo, assim, uma interpretação e uma experiência do vivido, que é simultaneamente individual, social e histórica” (p. 104). Não há neutralidade, pois as imagens atravessam duas propriedades: a física e a

semântica, correspondendo tanto à imagem visual quanto à imagem mental. Desse modo, elas não oferecem uma única representação da realidade, mas múltiplas possibilidades de interpretação e significação, configurando-se como construções que expressam diversas camadas de experiência e compreensão do mundo.

Ademais, é preciso considerar que estamos imersos em um ambiente social que permanentemente adota diversas práticas de linguagem, adaptando-se às mudanças impulsionadas pelo progresso dos meios de comunicação de massa. As práticas comunicativas acontecem de forma multimodal, ou seja, a linguagem verbal se une a outras formas de linguagem, como imagens, para serem empregadas tanto nas informações, como nas representações. Os livros didáticos, como um produto mercadológico, refletem essa multimodalidade.

O uso de imagens, sejam elas obras de arte, gravuras ou fotografias, nas páginas dos livros, não deve, segundo Bittencourt (2009), se limitar apenas à ilustração de um determinado tema ou à atração dos alunos. Mauad e Lopes (2014, p. 183) analisam os “repertórios imagéticos” e concluem que eles “são suportes das relações sociais, [bem como] estão envolvidos em jogos de poder, arenas discursivas e conflitos de toda sorte”. Dessa forma, é necessário contextualizar e problematizar as imagens, uma vez que o meio onde circulam “redefine seus usos, funções e significados” (Mauad; Lopes, 2014, p. 283).

A socióloga indígena Silvia Rivera Cusicanqui a partir do campo epistemológico “ch’ixi” e da sociologia da imagem, fundamentados nas cosmovisões indígenas andinas, buscou ressignificar o uso das imagens como ferramentas para a construção de uma epistemologia que rompe com a colonialidade. A epistemologia “ch’ixi”, desenvolvida por uma intelectual e originária da língua aimará, propõe a ideia de uma tonalidade que emerge da interseção de duas cores. Essas cores se encontram e se fundem parcialmente, mas sem perder completamente suas características individuais. Essa noção simboliza o encontro de dois mundos distintos, que conseguem coexistir lado a lado, mantendo suas diferenças sem se unirem de forma completa.

Cusicanqui (2010) desenvolveu uma metodologia que constrói referências de memória, posicionando os grupos indígenas como protagonistas do processo histórico e como construtores de uma historiografia dissidente, diretamente conectada às suas condições sociais e culturais. Para a autora, “as imagens nos oferecem interpretações e narrativas sociais, que desde os séculos pré-coloniais iluminam esse contexto social

e nos oferecem perspectivas de compreensão crítica da realidade" (Cusicanqui, 2010, p. 20).

Ela defende que as imagens são instrumentos poderosos para questionar e reinterpretar as estruturas de poder, destacando que o registro visual "permite descobrir as maneiras pelas quais o colonialismo é combatido, subvertido, ironizado, agora e sempre" (Cusicanqui, 2010, p. 06). Além de poderem ser interpretados como verdadeiros *flashbacks*, a partir dos quais o passado é rearranjado à luz de uma nova perspectiva sobre o presente.

As representações das comunidades indígenas, conforme apresentado por Portugal e Hurtado (2015) mostram que ao longo dos séculos, essas populações foram representadas por meio de imagens e textos que contribuíram para a construção de sua memória histórica. No entanto, essas representações, criadas pelos europeus, assumiram diferentes formas de expressão, entre as quais se destacam pinturas, gravuras e outras visualidades. Muitas dessas representações estão presentes no livro didático de História, não apenas como meras ilustrações para preservar narrativas das populações autóctones, mas também contribuindo para documentá-las, por vezes de maneira generalizada e estereotipada.

Assim, ao olharmos para as imagens e os textos nas páginas do livro didático a questão que se coloca é a da especificidade do saber escolar que o distingue do saber historiográfico, um saber que deve ser compreensível para os discentes (crianças, jovens e adultos da educação básica) como ressalta Monteiro (2007, p.81): "o elemento epistemológico estruturante do saber histórico escolar é sua dimensão educativa". Trata-se, portanto, de um saber de múltipla conformação: "do qual participam o saber de referência, os saberes didático-pedagógicos, os saberes sobre os alunos, sobre a escola, sobre os sistemas de ensino e sobre a sociedade na qual se inserem" (Coelho, 2017, p.194).

Nilma Lino Gomes (2012), em um artigo sobre relações étnicas raciais e currículo, afirma que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 6)

Sobre as alterações nas representações dos indígenas nos livros didáticos Circe Bittencourt (2013) ressalta que elas começaram com a inserção dos povos indígenas no século XIX, representados como selvagens e, no século XX, passaram a serem concebidos como primitivos. A partir de 1998, Bittencourt (2013) identificou algumas mudanças, influenciadas pela Nova História, colocando em evidência tanto a diversidade étnico-cultural entre os diferentes povos indígenas, quanto sua historicidade. Porém, Marcia Teté Ramos; Marlene R. Cainelli e Sandra Regina F. de Oliveira, (2019) ao fazerem um inventário das análises sobre a questão indígena nos livros didáticos nas décadas de 1970-2017,⁵ apontaram uma síntese da problemática salientada pelos pesquisadores, antes da aprovação da Lei 11.645/08, entre as quais se destacam

Tratam do indígena apenas no passado; tratam do indígena apenas na condição de subalternidade e de aculturação; tratam do indígena sob a égide do estereótipo, às vezes de forma pejorativa, às vezes romântica; não consideram a diversidade de povos indígenas, tratando-os de forma homogênea; trazem a ideia de mostrar a colaboração do indígena apenas em relação a algumas manifestações culturais (língua e comida) e partem do eurocentrismo, da ideia desenvolvimentista, civilizatória ou evolucionista. (Ramos; Cainelli, Oliveira, 2019, p.71).

Diante desses apontamentos, nos nossos questionamos então: Que representações dos povos indígenas estão presentes nas imagens do livro didático,

⁵ Com relação a década de 1970, elas trazem “As Belas Mentiras: a ideologia subjacente nos livros didáticos”, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, que ressalta o fato dos livros didáticos não levarem “em conta os conflitos entre indígenas e não indígenas; oscilam entre considerar os indígenas de forma romântica e enxergá-los como terríveis e cruéis; ou ainda, ora exaltam o indígena, ora o ridicularizam”, sendo considerados colaboradores de seus conquistadores. Naquele contexto os livros didáticos adequavam ao currículo proposto pelos governos militares, uma identidade nacional atrelada ao amor à Pátria, sem mencionar o indígena de forma realista. conteúdos aos interesses dos governos militares. (NOSELLA, 1981, p. 191-197)

Almeida (1987), analisa livros didáticos da década de 1970 e destaca que os bandeirantes são vistos como grandes heróis, pois teriam promovido a expansão do território nacional. Não se fala do extermínio indígena (ALMEIDA, 1987, p. 49). Apenas o povo Tupi é lembrado, em detrimento de vários outros povos indígenas, em razão de ser considerado o indígena “bom”, colaborador do branco (RAMOS; CAINELLI, OLIVEIRA, 2019). Na década de 1980, Norma Teles (1987) teria ressaltado o exotismo, além de prevalecer a ideia de déficit da sua cultura. Na década de 1990, teria continuado a ideia do exotismo, do déficit, da “herança cultural” – supondo que o indígena é uma figura do passado –, e a diversidade dos povos indígenas é ignorada, como constatado pelas análises realizadas (RAMOS; CAINELLI, OLIVEIRA, 2019).

PNLD, 2022-2024. Como o passado dos povos indígenas é apresentado para os/as estudantes nas aulas de História? Essas perguntas orientaram nossa pesquisa e o desenvolvimento da metodologia.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as representações imagéticas dos povos indígenas presentes no livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental II, adotado pelo Colégio Estadual Girassol Ernesto Barros, em Colinas-TO. A investigação seguiu três objetivos específicos: a) Contextualização histórica da inclusão e do enfoque da história indígena no currículo escolar à luz do referencial teórico, conforme diretrizes e a Lei nº 11.645/2008; b) Analisar, a partir da perspectiva crítica, as narrativas imagéticas sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental, presentes na Coleção “História Sociedade & Cidadania”, triênio 2022-2024; c) Realizar uma aula-oficina para trabalhar a História e culturas indígenas através das visualidades, com foco no povo Krahô Mehi, bem como contraponto a perspectiva eurocêntrica.

A inquietação que motivou a realização desta pesquisa foi observar, durante minha trajetória profissional como professora de História, da rede estadual, diversas situações e discursos negativos ao abordar a temática indígena em sala de aula. Esses embates incluíram momentos de desconforto diante de falas preconceituosas, racistas, estigmatizadas e desfavoráveis, expressas não apenas por alunos, mas também por parte de educadores.

A insegurança de tratar um tema relevante de modo superficial em sala de aula me fez por diversas vezes desistir de abordar o conteúdo. Em muitas ocasiões, por não me sentir segura devido à falta de conhecimento específico sobre as comunidades indígenas, até por ser um desdobramento das limitações da minha própria formação profissional, como migrante nas terras tocantinenses, consciente das multiplicidades culturais de povos indígenas que aqui residem, questionei-me sobre a insuficiência de materiais específicos que contemplem suas histórias, costumes, cosmovisão e saberes voltados para a Educação Básica.

A escolha da turma do 7º ano justifica-se por ser o nível que concentra a maior parte do conteúdo da temática indígena no Ensino Fundamental II. A turma selecionada tem acesso a um livro didático específico de História, o qual se espera que contemple a temática indígena conforme as diretrizes educacionais vigentes, a Legislação e o currículo.

No livro didático, “História Sociedade e Cidadania” do 7º ano, identificamos 37 imagens relacionadas aos povos indígenas, das quais selecionamos 7 para a análise. Entre elas, estão 2 fotografias, uma de Lucíola Zvarick e outra de Fábio Colombini, 2 gravuras de Theodore de Bry; um mapa etnográfico de Jean Rotz; além de uma pintura de Victor Meirelles e outra de Joaquim José de Miranda. Optamos por analisar diferentes tipos de imagem para obter uma abordagem mais ampla e diversificada. A taxonomia das imagens foi analisada à luz dos estudos de Carney e Levin (2002) e das pesquisas de White (2006), que auxiliaram na construção da análise teórica.

Durante a pesquisa bibliográfica, realizamos um levantamento na plataforma digital do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, porém nossa busca esteve ancorada em trabalhos já realizados pelo Programa Nacional de Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, utilizando o filtro de pesquisa na área de História e os descritores “indígenas” e “livro didático” para o período de 2019 a 2024, resultando em um total de 24 trabalhos.

No banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, selecionamos os seguintes trabalhos: a dissertação de mestrado de Glaucia Michelin Lescano Fonseca, cujo título é “Entre Práticas e Representações: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS”, defendida em 2020, pela UFG; a pesquisa de Macdone Ramos Neves, intitulada “História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei n.º 11.645/08”, defendida em 2021, em Cáceres-MT; e o trabalho de Liara Bernuci Crippa, denominado “A temática indígena nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Profa. Denise Cardoso de Albuquerque”, defendida em 2021, em Maringá-PR.

Foram analisadas diversas fontes documentais, incluindo imagens do livro didático, legislações, Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais relacionadas ao ensino de História e culturas indígenas na Educação Básica. Também foram examinados documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, além de bibliografias especializadas no ensino de História indígena.

A metodologia adotada foi a da análise crítica do conteúdo, da análise das imagens vistas como fontes históricas e da pesquisa-ação. Por meio dessas metodologias, esperamos estabelecer uma relação dialética e crítica das fontes, articulando o conhecimento teórico com as subjetividades dos estudantes.

O conteúdo disposto no livro didático, segue uma cronologia linear, priorizando o avanço das sociedades ocidentais e reforçando a ideia de que os povos indígenas

permaneceram estagnados sob a hegemonia colonial, desconsiderando as resistências e lideranças dessas comunidades. Conforme as análises realizadas por Bittencourt “demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (Bittencourt, 2004, p.72). A superação dessa visão requer uma mudança epistemológica que abranja tanto a reformulação dos conteúdos quanto a valorização dos sujeitos produtores desses saberes.

Dado o uso crescente de imagens na vida cotidiana, Kress e Van Leeuwen (2006) postulam a importância e a necessidade de letramento visual sobre o papel que as imagens desempenham no material didático. Eles ressaltam que, embora os alunos sejam incentivados a realizar representações visuais em suas aulas de História e em outras disciplinas, por meio de desenhos e ilustrações, esses trabalhos frequentemente recebem pouca atenção, por parte dos professores. Um exemplo disso pode ser identificado nas formas de avaliação, onde a escrita é majoritariamente predominante.

Para realizar a análise das imagens em um ambiente pedagógico é importante considerar o processo sequencial. Faz-se necessário, primeiramente, descrever o material, mobilizá-lo em um contexto mais amplo, identificá-lo, situá-lo historicamente e, por fim, explicá-lo (Bittencourt, 2009). Como documentos, analisamos como tais registros podem representar o passado das comunidades e, como monumentos, investigamos como simbolizam e perpetuam determinadas visões de mundo.

A pesquisa ação é definida como uma abordagem social coletiva voltada para o desenvolvimento de ações ou resolução de problemas (Thiollent, 1985, p.14). Nesse método, pesquisadores e participantes trabalham em colaboração e com participação ativa, visando promover a conscientização coletiva dos envolvidos. Conforme enfatizado por Thiollent, “é necessário definir com precisão qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (1985, p.16).

A investigação foi organizada em três frentes principais: a análise documental, a análise da produção de imagens realizadas pelos alunos do 7º ano “B”, e a realização de uma aula-oficina “(Re)conhecendo a História e cultura do povo Krahô através das visualidades”. Quanto a essa última, durante sua realização, foram

trabalhados a História, cultura, saberes e cosmologias da comunidade indígena da região noroeste do Tocantins, na tentativa de produção de conhecimento não hegemônico e até ‘contra hegemônico’ (Costa, Grosfoguel, 2016, p.19). Essa perspectiva não “eurocentrada”, passou pela tentativa de compreensão das especificidades culturais de um povo Krahô Mehi.⁶

O critério para realizar uma aula-oficina sobre e com as imagens da comunidade Krahô Mehi, foi a de buscar busca aproximar os estudantes desses povos e confrontar os seus saberes num diálogo étnico-racial. Esse diálogo contribuiu para o questionamento de representações estereotipadas, equivocadas, mistificadas e fragmentadas, presentes nas produções históricas e no discurso escolar desde o século XIX.

No quarto capítulo, apresentamos o produto educacional “(Re)conhecendo a História e Cultura Mehi”. Elaborado ao final da dissertação, esse material foi concebido para incitar novas possibilidades de fazer, pensar e ensinar as histórias e os saberes indígenas no espaço escolar. Ele valoriza e difunde essas narrativas, atuando como instrumento para subverter o pensamento ocidental hegemônico e, ao mesmo tempo, reivindicar e reconhecer as vozes indígenas.

A construção do paradidático, esteve fundamentado nas produções de intelectuais indígenas do Povo Mehi Krahô C., (2017), Krahô R., (2017) e Krahô L., (2019). As imagens dispostas ao longo de sua composição foram obtidas em parceria com a Secretaria dos Povos Originários do Estado do Tocantins. Quanto ao design, cores e capa do material, diante da dificuldade de encontrar um profissional que compreendesse de forma descolonizada, o pensamento e a composição do projeto, eu tive que assumir integralmente toda a organização do processo. Responsabilizei-me por todas as etapas, desde a elaboração da capa, passando pela definição das cores, até a seleção das imagens, utilizando o aplicativo de design gráfico Canva. O objetivo foi assegurar que o paradidático evidenciasse a identidade cultural e os aspectos históricos do povo Mehi, sem possíveis intervenções enviesadas.

⁶Os Krahô, pertencentes ao grupo Timbira, são falantes da língua Jê, do tronco linguístico Macro-Jê. Eles se identificam como Mehi, um termo que representa a valorização de sua autodeterminação e identidade própria. A comunidade indígena Krahô é a mais próxima geograficamente do município de Colinas, onde desenvolvemos a presente pesquisa, estando a aproximadamente 200 km de distância. Localiza-se na Terra Indígena Kraolândia, uma área demarcada pelo Governo Federal entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no estado do Tocantins. Essa terra é composta por mais de 30 aldeias e possui uma população estimada em 3 mil indígenas.

Em consonância com esse propósito, nossa pesquisa dialoga com autores do campo do ensino de História, como Bittencourt (2009, 2013, 2021), Nadai (1992, 2021) e Abud (2017, 2021); com a História indígena, Cunha (2012), Almeida (2010), Monteiro (1995), além de intelectuais indígenas como Smith (2021) Kayapó (2023), Munduruku (2022), Baniwa (2023) e intelectuais da comunidade Krahô Mehi (2017, 2019); sobre a temática indígena no ensino escolar, dialogamos com Silva (1995), Silva (2012), e Wittmann (2015); sobre o livro didático recorremos a Choppin (2002, 2004), Munakata (2012) e Bittencourt (2009, 2013, 2021).

A dissertação está assim disposta:

No primeiro capítulo, Reflexões sobre o Ensino de História Indígena, são abordados o currículo escolar e o ensino de História, as representações pioneiras do “índio” na historiografia, a Lei 11.645/2008, o livro didático, o PNLD e a temática indígena. Também são discutidas as visualidades indígenas sob a perspectiva da colonialidade e os desafios de interpretar imagens.

No segundo capítulo, Imagens dos Povos Indígenas no Livro Didático, são analisadas a coleção "História Sociedade & Cidadania" de Alfredo Boulos e a análise das representações dos povos indígenas nas imagens presentes no livro didático.

No terceiro capítulo, Uma Análise Imagética no Colégio Estadual, são apresentados o lócus da pesquisa, os caminhos metodológicos, os estudantes do 7º ano “B” e a aula-oficina “(Re)conhecendo a História e cultura do Povo Krahô Mehi através das visualidades”.

No quarto capítulo, apresentamos o produto educacional “(RE)conhecendo a História e Cultura do Povo Krahô Mehi”. Este material foi elaborado como um ato de reivindicação e reconhecimento das vozes indígenas no espaço escolar. Além disso, buscamos contribuir para fomentar o debate e inspirar ações que ampliem a presença e o protagonismo dos povos originários, sobretudo no estado do Tocantins.

No capítulo inicial, discutimos e apresentamos algumas reflexões sobre o ensino da temática indígena no currículo escolar de História. Abordamos conceitos, estudos e temas considerados relevantes para compreender nosso objetivo central: entender as representações pioneiras dos povos indígenas na historiografia brasileira do século XIX e como isso se reflete no currículo escolar atual. Observamos ainda as mudanças e continuidades no ensino da temática indígena no currículo. Em seguida, apresentamos a coleção de livros didáticos “História Sociedade & Cidadania” e analisamos as principais representações dos povos indígenas presentes na obra.

Nosso objetivo é investigar os discursos imagéticos sobre a História indígena a partir de uma perspectiva decolonial.

Detalhamos o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, incluindo a contextualização da instituição escolar e a análise realizada com os alunos do 7º ano “B” do Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, em Colinas-TO. Também abordamos as representações imagéticas dos indígenas realizadas pelos estudantes durante a realização da aula-oficina.

Buscou-se valorizar, reconhecer e reivindicar as vozes indígenas. Isso se fundamenta na crítica das comunidades indígenas ao modo como quase sempre a história tem sido narrada sob a perspectiva do colonizador: “povos indígenas de todo o mundo, porém, têm outras histórias para contar, que não apenas questionam a natureza desses ideais e das práticas que eles têm gerado, mas servem para proferir um relato alternativo” (Smith, 2021, p. 12). Nesse contexto, o trabalho se alinha à necessidade de reconstruir narrativas históricas através do olhar do colonizado, valorizando suas experiências e saberes.

2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.”

(Adichie, 2019, p. 32).

A epígrafe condensa bem uma das principais preocupações nossas e reforça a importância de um currículo que rompa com a uma perspectiva eurocêntrica, que atribuiu às comunidades indígenas um lugar subalternizado na História do Brasil. Abordamos a institucionalização da disciplina de História no século XIX, bem como apresentamos as principais contribuições teóricas que influenciaram a construção representativa do “índio” estereotipado, estagnado no tempo e, por vezes, romantizado, comumente presente nos documentos oficiais e nos livros didáticos. Destacamos as mudanças no tratamento da temática indígena, a partir do final do século XX e XXI, com a intensificação das lutas dos movimentos sociais e o avanço das pesquisas acadêmicas que apontavam para a emergência de uma Nova História indígena. Trataremos ainda das contribuições da Constituição de 1988 e da Lei 11.645/2008, que estabelece no Ensino Básico a obrigatoriedade e o estudo da História e culturas indígenas no currículo escolar.

2.1 O currículo escolar e o ensino de História

O currículo de História carrega em si um importante instrumento para orientar a prática docente. Ao longo do tempo, tal como conhecemos, ele é modificado, fruto de tensionamentos, do campo social, da nova historiografia indígena, das novas concepções advindas das ciências sociais, das reivindicações dos sujeitos sociais. Portador de uma intencionalidade, o currículo cria disparidades, erige estruturas de poder e vai moldando identidades.

Etimologicamente, a palavra, currículo vem do latim *curriculum* (corrida), que tem origem no verbo *currere* (correr), englobando tanto a ação de se locomover, quanto o local a ser atravessado. Assim, o significado da palavra currículo relaciona-se à ideia de caminho, percurso a ser trilhado. Portador de um termo dicotômico, pode, logo, se referir à concepção abrangente, que corresponde ao campo maior, no sistema

escolar, ou restringir-se a aspectos, como objetivos, metodologias, conteúdos, entre os quais se referem a organização da instituição escolar (Abud, 2017).

O currículo se projeta, na ótica de Silva (2016, p. 15), como “sempre [o] resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”. Assim, deve ser compreendido como uma questão de poder. Ao privilegiar um determinado conhecimento em detrimento de outro, com a intencionalidade de moldar determinadas opiniões e identidades e assim obter “consenso e hegemonia” (2016, p. 16), o propósito do currículo enfatiza privilegia determinado tipo de conhecimento, com a possível intenção de transformar as pessoas que o seguirão. Ao estudar o tema do currículo no mote da História, Abud (2021) o define como:

O instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar (Abud, 2021, p. 28).

No ensino de História, esse poder de seleção se manifesta como um campo de disputas e disseminação de narrativas dominantes. Através das instituições escolares e de suas políticas educacionais, sua finalidade apenas produz “uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe” (Chauí, 2016, p. 247).

A inserção da História no currículo escolar (a partir da inclusão da disciplina em programas oficiais, materiais e produções didáticas), bem como a própria escrita da História, fazem parte de uma prática social. Na concepção de Certeau (1982), esse empreendimento não deve ser analisado, como algo desconectado da instituição que o produziu ou das regras que o regula, mesmo que ele esteja estruturado de forma implícita. As normas refletem, por conseguinte, a natureza da entidade e da estrutura social na qual a disciplina está vinculada.

A disciplinarização mundial da História, enquanto campo do saber científico, ocorreu inicialmente na França, em meio a formação dos Estados Nacionais no século XIX. O processo de escolarização da disciplina fundamentou-se nos interesses de uma elite privilegiada, que visava atender uma demanda ideológica com o intuito de construir uma identidade nacional e legitimação do poder político. François Furet

(1986) destacou que a História foi percebida como a “árvore genealógica” das nações europeias e da civilização que representavam.

No Brasil, o Ensino de História foi institucionalizado como disciplina escolar no século XIX, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, marcando o início de sua formalização no currículo. Desde o princípio, a constituição dessa disciplina foi profundamente influenciada pela tradição europeia, especialmente pela perspectiva francesa, que consolidou a História da Europa Ocidental como sinônimo de História da Civilização. Essa abordagem relegou outras culturas e sociedades a um plano secundário, invisibilizando suas contribuições e protagonismos. Nadai (2021) observa que, no campo pedagógico, a História do Brasil se desenvolve a partir das concepções onde lemas como “a História é a nação, a História é a civilização” reforçam a necessidade de estabelecer uma “memória oficial”. Essa memória, elaborada dentro de um projeto político hegemônico, elaborada a partir de um projeto político hegemônico, conduzido a partir do homem branco, português/europeu e cristão.

Apesar de apresentar variações entre métodos e tendências adotadas, a disciplina de História, portanto, constituía-se no plano de estudos obrigatórios do ensino secundário⁷, inserida no currículo de humanidades clássicas. O currículo humanístico servia como base para uma formação de identidade nacionalista e patriótica que, numa perspectiva política, se alinhava à necessidade de formação de uma elite intelectual brasileira, a “única” capaz de administrar e modernizar o país (Bittencourt, 2009). Sob esse enfoque, a História do Brasil consolidou uma visão eurocêntrica e elitista, que reforçou a exclusão de narrativas plurais, consolidando e perpetuando uma "história oficial" que desconsiderou as multiplicidades étnicas, culturais e sociais que compõem o Brasil. Posteriormente, a História Pátria.

A História pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel exatamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1992, p.146).

A produção da História do Brasil passava a ser uma tarefa necessária. Assim, para se obter a uniformização educacional e, a partir dessa dimensão, construir uma identidade nacional, em 1.838 foi criado o Instituto Histórico Nacional e Geográfico

⁷ Hoje corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio

Brasileiro (IHGB), cuja missão era reproduzir para as salas de aulas programas curriculares e manuais didáticos, em geral, produzidos pelos próprios sócios do instituto. Enquanto instituição científico-cultural do império, o IHGB tinha a função de produzir uma História da elite que contribuiu para a construção identitária da nacionalidade. Assim, a principal missão da instituição era “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (Schwarcz, 1993, p. 99). As narrativas construídas, portanto, alinhavam-se aos interesses da elite dominante e do Estado, configurando a disciplina de História como um instrumento político, longe de ser neutro ou imparcial. Esse projeto privilegiava a coesão nacional em detrimento da diversidade cultural, silenciando as múltiplas vozes e apagando as tensões históricas que marcaram o período.

Para a construção da História do Brasil, a centralidade da narrativa histórica iniciou-se a partir de uma visão etnocêntrica, conduzida pela ação do protagonismo do europeu/colonizador civilizador, seguido pela influência dos povos imigrantes em sequência, por mestiços, indígenas, africanos, que seriam aliados da construção da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores do Estado-nação (Bittencourt, 2009).

Dessa forma, o ensino de História inicia o processo para forjar uma identidade comum ao cidadão nacional, vislumbrando dar continuidade à organização da nação brasileira. Ao estabelecer uma tradição nos estudos históricos, cujo destaque estava na formação de uma nação unificada, resultado de uma interação harmoniosa entre diferentes classes sociais, promovia-se, pois, uma visão do passado isenta de conflitos, divergências ou contradições e buscava-se a coesão na construção de uma cultura nacional (Nadai, 2021).

Esse padrão hegemônico de uma História “linear e universal”, inspirada sobretudo por Leopold von Ranke⁸, acabou por moldar o currículo escolar e seu significado no contexto histórico brasileiro (Nadai, 1992), destacando o caráter ideológico eurocêntrico que se tornou a base da estrutura curricular, difundido por meio dos programas oficiais, manuais escolares e livros didáticos. Ao compor uma identidade nacional unívoca, iniciava-se o processo nocivo de obscurecimento da

⁸ Adolf von Ranke (1795-1886), historicista do século XIX, fundador da escola histórica alemã, defendia o uso rigoroso de fontes documentais na historiografia. Sua abordagem buscava descrever eventos históricos de forma objetiva e imparcial, baseando-se em documentos autênticos e verificáveis.

diversidade de povos e culturas que compunham o território brasileiro, buscando, portanto, uma hegemonia nacional. Cujo processo resultou na subalternização das múltiplas vozes e histórias, que constituíam a rica pluralidade histórica e cultural do país, reforçando uma narrativa centralizadora, que excluía as diferenças.

2.2 Dos bastidores ao protagonismo: a Lei 11.645/2008

No que se refere às mudanças desencadeadas a partir da obrigatoriedade da temática indígena nos currículos escolares, a partir da Lei 11.645/2008, é necessário historicizar o Movimento Indígena contemporâneo e o surgimento da Nova História Indígena no final do século XX. As pautas, iniciadas ainda na década de 70 em diferentes movimentos sociais, ressoavam diretamente no trato das políticas públicas, em relação às comunidades em questão, no espaço escolar.

Segundo Fanelli (2021), a década de 1970, foi marcada pelo surgimento de dois movimentos importantes para o rompimento da narrativa que reduziu a presença indígena na sociedade brasileira: a insurgência do Movimento Indígena, que questiona as teorias do desaparecimento dessas comunidades, e os estudos da Antropologia, que inicia um revisionismo crítico das imagens dos povos originários, amplamente difundidos pela historiografia a partir do século XIX.

No entendimento de Daniel Munduruku (2022), o movimento indígena, articulado durante a Ditadura Militar no Brasil, apesar das restrições impostas às manifestações em prol da democracia, possibilitou o nascimento de uma consciência pan-indígena por parte das comunidades. A luta em comum pelos direitos como acesso à terra, à saúde e à educação diferenciada, propiciou a articulação dessas comunidades com outros atores sociais, na busca de medidas concretas e na garantia de direitos junto à sociedade civil brasileira. A luta fez ascender uma geração “capaz de organizar pautas de reivindicações que levassem em consideração o direito à diferença” (Munduruku, 2022, p.17).

O movimento político e social dos anos 70, abriu espaço para uma reavaliação dos pressupostos teóricos sobre as sociedades indígenas (Monteiro, 2001). A intersecção da Antropologia e da História, possibilitou o surgimento de uma nova bibliografia, denominada “Nova História Indígena”, em oposição às narrativas que subordinavam o pensamento e a ação dos indígenas às estruturas inconscientes,

vulneráveis e inocentes, vítimas de processos externos e fadadas ao desaparecimento.

A Nova História Indígena, apresentava-se como uma recondução das narrativas históricas sobre os povos indígenas, destacando-os como agentes históricos, e apresentando novas perspectivas, entre elas as dos próprios indígenas sobre seu passado. Os fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento estavam relacionados ao crescimento e estabilidade das populações originárias, às mobilizações dos movimentos políticos em favor dos direitos e autoafirmação das comunidades e pela interseção entre Antropologia e História no meio acadêmico. Essa interação no enfoque teórico possibilitou um revisionismo nas pesquisas locais e regionais, rompendo as abordagens globalizantes das décadas anteriores (Monteiro, 1995).

Se a Nova História indígena brotou nessa conjuntura, para Monteiro “a principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios” (Monteiro, 1995, p. 223). Ele argumenta que, por meio de novas formas de organização política, como associações e movimentos indígenas, os povos originários reivindicavam e buscavam recuperar direitos históricos. Para o autor, “o novo indigenismo encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico” (Monteiro, 1995, p. 223), cujas ações ultrapassaram limites de interesses exclusivamente acadêmicos. Esses antropólogos passaram a incorporar a necessidade de oferecer suporte teórico e prático às lutas e demandas indígenas, fortalecendo a articulação entre o conhecimento científico e as reivindicações políticas dos povos originários.

Almeida (2010) por sua vez, também aborda essa questão, destacando que as transformações nas análises antropológicas e historiográficas sobre os povos indígenas “foram e continuam sendo influenciadas pelos movimentos indígenas da atualidade” (Almeida, 2010, p. 20). A interação entre História e Antropologia tem promovido uma constante reformulação de conceitos e teorias, que levam a uma nova compreensão das relações com esses povos. Nesse processo, a Antropologia amplia seu foco, interessando-se pelo estudo das mudanças sociais e reconhecendo que seus objetos de análise não são estáticos nem imutáveis. Por outro lado, os historiadores passaram a valorizar aspectos do cotidiano, crenças e comportamentos de grupos sociais tradicionalmente considerados marginalizados ou irrelevantes, como as populações indígenas, integrando suas experiências às narrativas históricas.

A partir da década de 1990, a historiografia científica começa sistematicamente a produzir e revisar a História dos povos indígenas. Isso apresenta-se como um duplo desafio, em que o historiador precisa recuperar as histórias indígenas na formação social e cultural do país, além de reverter um quadro omissivo, nas melhores das hipóteses, simpático sobre essas sociedades (Monteiro, 1995). De forma pioneira no campo da História Indígena, Manuela Carneiro da Cunha em seu livro “História dos índios no Brasil” apropriou-se da pauta, retratando a trajetória de diferentes comunidades e grupos indígenas em novas perspectivas, como sujeitos históricos atuantes.

O diálogo entre as Ciências Sociais, particularmente o elo estabelecido entre a Antropologia e História, tanto no continente americano como em outras regiões do mundo, permitiu um aumento significativo de pesquisas cujo tema tem como foco a História dos povos colonizados. Ainda que os deslocamentos de enfoques e da produção acadêmica não estejam diretamente relacionados à Lei 11.645/2008, elas estão ligadas ao progresso democrático, que se estabelece desde a Constituição de 1.988, a Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), a formulação de Parâmetros Curriculares, até a adoção de políticas afirmativas de diversidade étnico-racial pelo Estado brasileiro.

A promulgação da Constituição de 1.988 foi determinante para o rompimento de uma abordagem eurocêntrica, que subestimou as comunidades indígenas a um patamar de rebaixamento e conduziu muitas delas ao completo desaparecimento. A participação dos povos indígenas e de organizações sociais resultou na aprovação de um capítulo específico aos direitos indígenas e disciplinou o tema em nove dispositivos dispostos no texto constitucional. Dessa forma, iniciou-se um novo momento de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, caracterizado, em suma, pela igualdade, pelo “direito à diversidade, reconhecimento das multiplicidades culturais e garantia de proteção especial às minorias indígenas” (Munduruku, 2022, p. 36).

A partir da segunda metade do ano de 1990, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reformulou o modelo do sistema educacional brasileiro no Ensino Fundamental e Médio. Nele, a incorporação da diversidade cultural nos currículos educacionais propunha a ideia de rompimento com padrões homogeneizadores e a diversidade e as multiplicidades como princípios orientadores da proposta curricular. O conceito de multiplicidades passou a ser destacado nos

PCNs, para promoção e valorização da diversidade e reconhecimento da heterogeneidade da população como um direito da comunidade civil (Funari; Piñon, 2022).

Durante os anos 2000, o Governo Federal implementou um conjunto de medidas voltadas às ações afirmativas⁹, tais como combater o racismo e a exclusão social de povos afro-brasileiros e indígenas. A partir dessas mudanças nas políticas educacionais, com a obrigatoriedade do ensino das História e culturas afro-brasileira e indígena no ensino básico, integradas à LDB, Lei nº 9.394/96.

A alteração na configuração das políticas públicas voltadas ao enfrentamento das relações étnico-raciais, fruto de reivindicações dos movimentos sociais, sinalizou o avanço dos direitos educacionais para uma parcela marginalizada da sociedade brasileira. A escola, sendo uma instituição importante para escolarização, foi condicionada a repensar os conteúdos e, portanto, suas práticas, na escolarização dos grupos heterogêneos, presentes na sala de aula (Tardif; Lessard, 2007).

A política de ações afirmativas, a partir do olhar de Cerezer (2020), produziu uma mudança nos olhares relacionados à narrativa dos afrodescendentes e indígenas e sua ressignificação no espaço escolar. Ele propõe, portanto, uma mudança de perspectiva em relação à formação inicial e continuada de professores, aos currículos e às práticas docentes numa sociedade marcada pela diversidade multicultural.

As Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 estabelecem a obrigatoriedade do Ensino da História, culturas indígenas e afro-brasileiras na educação básica do país. A Lei 11 mil assim reza:

Art. 1o - O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no

⁹ São políticas ou programas adotados por governos ou instituições com o propósito de reduzir desigualdades e promover igualdade de oportunidades para grupos historicamente discriminados ou em situação de desvantagem social. Essas medidas incluem políticas de cotas, programas de inclusão e outras estratégias destinadas a corrigir disparidades e oferecer igualdade de acesso a oportunidades em diversas áreas, visando à equidade social e à justiça.

âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad (Brasil, 2008, s/p).

No escopo das discussões sobre diversidade, ambas as leis são o resultado de um esforço coletivo de luta dos movimentos dedicados à promoção da diversidade e da justiça social no âmbito educacional do país. A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e culturas afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, foi modificada pela Lei 11.645/2008. Cujas alterações foram regulamentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2016), que define diretrizes para a implementação dessas temáticas nas escolas.

Ao analisá-las, Fanelli (2021) aduz que essa mudança teve um impacto importante na legislação educacional do Brasil, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em particular, o artigo 26 da LDBEN ganha um novo significado, pois “aponta uma leitura da sociedade mais plural, diversa, multiétnica, com múltiplos protagonistas” (p. 16), principalmente aqueles que foram historicamente negligenciados no campo histórico e epistemológico.

A implementação da Lei é resultado da mobilização dos movimentos sociais, principalmente daqueles ligados às demandas étnico-raciais e ao incansável esforço do movimento indígena. A Lei 11.645/2008 destaca-se por integrar um conjunto de mudanças implementadas pelo Governo Federal, a partir dos anos 2000, conhecidas como ações afirmativas. Especificamente no que diz respeito ao ensino regular, mencionado na Lei 11.645/2008, trata-se de uma medida que impacta diretamente a população não-indígena.

Considerando que os povos indígenas já estão inseridos na tradição escolar, questionamos: qual seria a necessidade de uma lei que reivindicava o ensino de sua História e culturas no currículo escolar? Zamboni e Bergamaschi (2009) respondem que essa demanda está relacionada à crescente consciência histórica dos povos indígenas. Eles não apenas reconhecem a importância de incluir outras narrativas de suas Histórias, mas também almejam a autoria na produção de seus relatos históricos, baseando-se em suas cosmologias, tradições e saberes.

Nesse contexto, a promulgação da Lei é um desdobramento histórico que remonta à promulgação da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, aos grupos

indígenas é garantido o direito de manter sua multiplicidade cultural, ou seja, o direito à diferença, enquanto fica incumbido ao Estado a importante missão de protegê-los. No artigo 231, desfez-se a lógica tutelar que considerava os indígenas como sujeitos inaptos à vida civil e ao pleno exercício de seus direitos, garantindo o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988).

Em suma, mais de uma década e meia após a promulgação da Lei 11.645/2008, sua efetividade no contexto escolar ainda enfrenta desafios, especialmente quando comparada à maior visibilidade dada a Lei 10.639/2003, que aborda a História e culturas afro-brasileira. Silva e Silva (2021) apontam que, embora algumas práticas escolares tenham sido influenciadas por formações específicas sobre temas indígenas e étnico-raciais, oferecidas em cursos de extensão, especializações e programas de mestrado profissional, a Lei continua sendo, em muitos casos, “desconhecida” ou “ignorada” por setores administrativos das Secretarias de Educação, no âmbito municipal e estadual. Esse desconhecimento, por vezes intencional, compromete a aplicação prática da legislação. Tais dificuldades ressaltam a necessidade urgente de políticas que promovam uma educação inclusiva e antirracista, capaz de subverter entraves estruturais ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

2.3 O livro didático, PNLD e a temática indígena: algumas considerações

Enquanto material educacional, o livro didático (LD) é o principal instrumento de trabalho dos professores em sala de aula e, como um guia no processo de ensino-aprendizagem para os estudantes, nas diferentes áreas de conhecimento, esse recurso integra-se ao cotidiano escolar através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD corresponde a um conjunto de ações destinado à distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras.

A definição do termo “livro didático”, conforme elucida Choppin (2004), não é tarefa simples e representa um desafio para as pesquisas envolvendo esse material. Na análise do autor, observa-se que o LD é designado de maneiras diferentes em diversas línguas e nem sempre é possível elucidar as características específicas associadas a cada uma dessas denominações. Além disso, o uso de uma mesma

palavra nem sempre corresponde ao mesmo objeto ao longo do tempo, o que acrescenta complexidade à compreensão e à análise desse recurso educacional. Nos termos de Bittencourt (1995), o livro didático é

Toda obra produzida com a intenção de ser material escolar, [...]utilizado em sala de aula. O livro didático e os denominados paradidáticos acabam sendo, na verdade, livros didáticos. Um exemplo dessa dimensão do livro didático pode ser fornecido pelos clássicos ou religiosos como os Lusíadas, a Bíblia e outros. Ao serem editados, especialmente para servir a fins pedagógicos, ou seja, quando sofrem adaptações de linguagem ou alterações no conteúdo, transformam-se em livros didáticos. Um clássico da literatura quando adaptado, mesmo que apenas incluindo exercícios a serem feitos por alunos, torna-se igualmente um livro didático (Bittencourt, 1995, p. 389).

O LD atua como um material de ensino e depositário de conteúdos escolares, transpondo o saber acadêmico para o saber escolar e privilegiando as estruturas curriculares em diferentes épocas. Como instrumento pedagógico, seus manuais orientam os professores sobre como trabalhar diversos conhecimentos em sala de aula, refletindo valores e ideologias, perenizando, assim, a visão e os preceitos daqueles que detêm o poder. Expressando, as imagens e valores da sociedade na qual este está contextualmente localizado. Talvez por esse motivo, Choppin (2002) explicou que

O livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção. Participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e “consumido”, o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material (Chopin, 2002, p. 14).

Pelo olhar de Munakata (2012), as obras didáticas são, na verdade, mercadorias destinadas ao mercado específico da escola. Como um objeto socialmente construído, o LD é compreendido como um objeto cultural de “múltiplas facetas” e de natureza complexa, com a participação de diversos agentes na sua produção, distribuição e uso.

Após um período de negligência, tanto por parte de historiadores quanto de bibliógrafos, o LD despertou um crescente interesse entre os pesquisadores no final

do século XX e início do século XXI. Desde então, a história dos livros e de edições didáticas tornou-se um campo de pesquisa em plena expansão em diversos países, tornando inviável a tarefa de elaborar um estado da arte exaustivo sobre tudo o que foi feito e escrito, e ainda mais sobre o que está por vir (Choppin, 2004).

De 2004 até os dias atuais, estudos realizados por pesquisadores como Bittencourt (2009, 2013, 2021), Choppin (2002, 2004) e Munakata (2012) evidenciam a diversidade de abordagens, métodos e resultados nos estudos sobre livros didáticos no contexto escolar. O livro didático, sendo um produto inserido no mercado editorial, possui um ciclo de validade diretamente influenciado pelas transformações na historiografia e pelas mudanças na legislação educacional e está diretamente alinhado ao currículo escolar.

Os livros didáticos, Choppin (2004) sublinha, desempenham diversas funções no âmbito escolar, que podem ser combinadas ou não. O autor identificou quatro: a **função referencial**, que serve como parâmetro para currículos e programas escolares; a **função instrumental**, que facilita a prática dos métodos de aprendizagem por meio de atividades e exercícios; a **função ideológica**, que atua como vetor oficial da língua e da cultura dos grupos dirigentes, contribuindo para a construção da identidade nacional; e a **função cultural**, que apresenta um conjunto de documentos icônicos e textuais, que podem desenvolver a criticidade dos alunos. Ou seja, os livros didáticos são ferramentas multifacetadas cuja influência se projeta em diversos âmbitos do processo educacional. Nesse contexto, interessa-nos identificar, em especial, as funções ideológica e cultural desses materiais, compreendendo como eles têm reforçado ou desconstruído as narrativas hegemônicas propagadas na sala de aula sobre as comunidades indígenas

As obras didáticas contemporâneas, destinadas ao uso em sala de aula, estão cada vez mais elaboradas. As editoras têm investido na qualidade visual e gráfica desses materiais para atrair consumidores habituados à comunicação digital. Dado o uso cada vez maior de imagens (Carney; Levin, 2002), a linguagem presente nos livros didáticos não se restringe apenas aos textos escritos, mas incorporam a esses materiais didáticos imagens, gráficos e ilustrações, em formas textuais, não textuais e multimodais, com diferentes finalidades que iremos nos deter mais à frente.

Como produto do mundo editorial, o LD não deve ser compreendido como resultado exclusivo apenas dos seus autores, já que o processo de sua materialização está diretamente ligado à evolução das técnicas comerciais, sofrendo diversas

interferências ao longo de fabricação e comercialização (Bittencourt, 2021). Para a análise desses materiais, Munakata (2012) pontua a necessidade de considerar a diversidade dos sujeitos envolvidos nesse processo de produção, que vão desde autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto, revisores, leitores críticos, consultores, até a equipe de publicidade, *marketing* e divulgadores. Quer dizer,

A imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (Choppin, 2004, p. 557)

Diante do exposto, nos voltemos para o ensino da temática indígena no LD de História. A maior parte das informações e representações reproduzidas sobre os povos indígenas em nossa sociedade, origina-se do discurso produzido e replicado no LD desde meados do século XIX. Como uma certa “tradição escolar”, foi atribuído a esses povos, um momento na História que vai do período colonial até a formação do Estado nacional, desaparecendo de cena posteriormente (Bittencourt, 2013).

A construção das representações sociais sobre os povos indígenas, presentes no livro didático, “generalizado” é resultado das relações de poder, nas quais os grupos sociais que possuem os meios para criar e disseminar tais representações detêm um tipo de conhecimento socialmente legitimado. Dessa forma, lhes é conferida a autoridade para imaginar, representar e silenciar aqueles que, historicamente, são desprovidos desse poder (Bicalho; Oliveira; Machado, 2018).

Na atualidade, os povos indígenas são um dos grupos mais excluídos em relação às políticas públicas (Franco, 2020). Historicamente, essa posição subalterna está ligada às violências de classe, raça e etnia geralmente praticadas em nome da fé e da ganância mercantilista colonial/capitalista, manifestadas tanto através do genocídio (morte física de um povo), quanto do etnocídio (descaracterização e absorção de uma cultura por outra ao longo da História).

No que se refere às práticas educativas formais, o livro didático, um dos principais instrumentos de apoio ao trabalho docente, e por vezes o único disponível em muitas escolas, destaca-se como um elemento notável de descompasso entre a historiografia indígena e o que determina a lei. Como veículo ideológico e poderosa ferramenta pedagógica, questionamo-nos sobre qual imagem do indígena é apresentada no livro didático e qual lugar a temática indígena ocupa nesses manuais? Nessa tônica, nos interessamos destacar também o que é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 1985, através do Decreto n.º 91.542, foi regulamentada e instituída a política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Atualmente, o PNLD é uma política pública responsável pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos às redes de ensino públicas participantes do programa. Implementado a partir de ajustes governamentais, o programa foi adaptado ao longo dos anos devido a reformas do Estado relacionadas ao controle e uso dos LDs.

A seleção de livros didáticos de História para as escolas públicas ocorre a cada três anos, ou triênio. Esse processo é dividido em duas etapas. Primeiramente, o Ministério da Educação (MEC) realiza uma avaliação dos livros didáticos disponíveis, assegurando que eles atendam aos critérios de qualidade e conteúdo exigidos pelo programa. Subsequente, após essa avaliação, as opções de livros aprovados são listadas no Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Em seguida, as escolas utilizam esse guia para escolher os livros que melhor atendem às suas necessidades e preferências pedagógicas. Dessa forma, o processo combina a avaliação centralizada pelo MEC com a seleção do material didático pelas instituições escolares.

O Guia que orienta a seleção das obras didáticas é disponibilizado para as instituições escolares e se subdivide em dois documentos: um geral, que corresponde a todas as áreas do conhecimento, e um específico, para cada área. No primeiro, são detalhadas as metodologias e abordagens a serem seguidas nas publicações, além de conter informações que apoiam a escolha e seleção do livro didático pela instituição escolar. Já o segundo é dividido por áreas de conhecimento. Após breve introdução sobre as diretrizes da área, o texto apresenta uma análise dos livros didáticos selecionados, além de conter resenhas das obras e orientações próprias para os professores.

Os livros didáticos em uso nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental II foram escolhidos pelas unidades escolares em 2023, considerando o esforço de atender o triênio 2022-2024. Os editais do PNLD moldam diretamente os conteúdos e conforme apresentados nas salas de aula, atuam como portadores do currículo oficial. Esses editais são alinhados a decretos e leis relacionadas a políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata do conjunto de conhecimentos de aprendizagens que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, Oliveira e Caimi (2021) refletem que,

O PNLD, por sua vez, parece assumir o papel de guardião do currículo prescrito na BNCC, zelando pela oferta de livros e materiais didáticos que tendem a impor aos professores e estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola, reduzindo possibilidades de construções coletivas frente às singularidades locais e regionais. Contudo, é no currículo em ação, no cotidiano da escola, nas práticas de seus principais atores, que reside o impulso da criação, da inovação e da resistência (Oliveira; Caimi, 2021, p. 1).

Se referindo a algumas décadas antes da homologação da BNCC, Oliveira e Caimi (2021) observaram que o livro didático desempenhou um papel ao preencher a lacuna deixada pela falta de um currículo oficial nacional, podendo ser interpretado como uma forma de orientação curricular. No Guia de Livros Didáticos do PNLD 2020 – História (Brasil, 2019), foi localizado (Oliveira; Caimi, 2021) 136 menções à palavra BNCC, mostrando veementemente a estreita vinculação entre o PNLD e a BNCC.

A partir da obrigatoriedade da História e culturas indígenas no currículo escolar, colocou sob expectativa a necessidade de uma nova postura no trato com a temática indígena no espaço escolar, tanto de materiais didáticos quanto às práticas docentes, que significa uma ruptura com certa “tradição” sobre a presença e a representação dos povos indígenas nas páginas da História oficial nacional.

No contexto da História do Brasil, Guimarães (2022) observa que as pesquisas em torno dos estudos da História e das culturas indígenas têm revelado a crescente necessidade de uma reescrita e de um ensino escolar capaz de romper com a cultura de racismo e exclusão a respeito das comunidades originárias. Essa cultura, fundamentada no etnocentrismo e no eurocentrismo, apresenta-se como um empecilho para o ensino das diversidades e para a discussão das relações étnico-raciais. Embora tenham ocorrido progressos pontuais em relação à Lei nº

11.645/2008, nos parece que persiste um tratamento superficial da questão indígena. De acordo com Gomes (2007),

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas (Gomes, 2007, p.30)

Explorar a multiplicidade cultural indígena, no currículo de História, apresenta-se como uma oportunidade de reconhecer a multiplicidades de vivências e de experiências dessas comunidades na contemporaneidade. Mesmo diante de uma herança gestada pela historiografia tradicional, que cria obstáculos para a aceitação e integração do “outro”, sob a perspectiva moldada pela predominância ocidental nos currículos educacionais brasileiros. Para Gomes (2007) que o que está presente na historiografia não deve ser aceito sem questionamentos, nem considerado imutável. É fundamental promover resistências e críticas, além de buscar formulações e novas estratégias pedagógicas que rompam com essas construções históricas.

Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais. Em um país multicultural como o Brasil, a sala de aula é um espaço propício para fomentar o diálogo intercultural. Essa compreensão da perspectiva intercultural se alinha à concepção de Candau (2008), que a define como um projeto político, social e ético, no qual as diferenças culturais interagem, reconhecendo e respeitando as especificidades de cada sujeito e culturas. Em entrevista recente, Gersem Baniwa definiu a interculturalidade como sendo

A possibilidade e capacidade dos diferentes sujeitos com culturas diferentes conviverem. É muito simples. É cada uma das diferentes culturas poderem conviver lado a lado. Não precisa uma substituir a outra, mas também não precisa uma diminuir, desvalorizar e desconhecer a outra. São as culturas, que significam os modos de vida, viverem lado a lado. Lado a lado não significa junto, tá? Porque ninguém quer suprimir o outro, ninguém quer enquadrar, incorporar ou integrar o outro. Mas é um respeitando o outro e convivendo, na diversidade (Futema *et al*, 2022, p. 89).

A inclusão de assuntos relacionando a História e culturas indígenas na sala de aula, em todos os níveis educacionais, vêm para nos adicionar lições e perspectivas distintas sobre o modo de ser, ver e entender a multiplicidades, sobre o mundo, a vida, embaralhando concepções que consideramos normativas. Essas diferenças impõem a fissura de antigos paradigmas, que posicionavam o diferente num polo negativo. Para Silva e Grupioni (1995), pensar as diferenças não possui relação direta à desigualdade, mas sobretudo a uma nova ótica de entender o que muitas vezes lhe é desconhecido. Em nossa concepção, trata-se de uma ética social.

Diante dessa realidade, o ensino da temática indígena nas aulas de História não apenas garante sua inclusão formal em sala de aula, mas também proporciona a oportunidade de apresentar uma nova perspectiva sobre a História indígena. Conforme enfatiza Wittmann (2015), essa nova abordagem implica na reconstrução de conflitos, diálogos, tensões e negociações, permitindo que os próprios povos indígenas assumam o papel de protagonistas e tracem os caminhos que construíram.

A inserção da temática indígena no ensino de História possibilita a promoção de uma renovação epistemológica, contrapondo essa visão histórica que, tradicionalmente, enfatizou os povos e nações europeias, elevando-os em posição de destaque, enquanto outras culturas foram frequentemente subalternizadas, submetidas por muitos séculos a uma violência que silenciou suas vozes e os despojou de serem ouvidos, como bem destaca Spivak (2010), atitude comum a grupos marginalizados.

A relatora e indígena Rita Gomes do Nascimento, oriunda do Povo Potiguara, ao redigir o Parecer CNE/CEB 14/2015, que trata da implementação das Diretrizes Operacionais para a inclusão da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008, citada acima, enumerou os principais problemas de representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro:

- Reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- Apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- Omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- Generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;

- Simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia, *versus* índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- Prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- Ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência 'aos índios', em geral;
- Ênfase no 'empobrecimento' material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (Brasil, 2015, p. 6).

Nessa direção, o Parecer CNE/CEB 14/2015 propõe que as instituições educacionais promovam a manifestação das multiplicidades culturais como um agente transformador na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais, tão presentes no cotidiano escolar em relação aos povos indígenas. Essa abordagem não deve se restringir nem se limitar às disciplinas de História, Artes e Literatura, mas deve constituir uma base obrigatória em todo o currículo escolar.

As obras aprovadas no PNLD 2024 dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, uma vez que os livros didáticos estão alinhados diretamente com a implementação desse documento nas instituições de ensino. A BNCC (Brasil, 2018) define-se como sendo,

O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC delinea os aprendizados essenciais para os alunos, englobando em sua estrutura, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área. Os povos indígenas são devidamente abordados em várias seções do documento e são reconhecidos como componentes integrais do conteúdo a ser ministrado ao longo das diferentes etapas da educação.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) proporcione espaços para a desconstrução de uma narrativa histórica única, ao propor sua abordagem universalista fundamentada em competências e habilidades essenciais, revela uma ideologia homogeneizante para responder a questões locais, conforme destacado por Beato-Canato e Backa (2023). Torna-se, assim, responsabilidade dos Estados, instituições e educadores

fomentar a divulgação de narrativas que questionem a perspectiva dos grupos hegemônicos, ampliando a visibilidade de outras perspectivas epistemológicas.

No Estado do Tocantins, o Documento Curricular por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019, para o Ensino Fundamental, salienta que o ensino de História na rede estadual deve transcender a mera análise do passado, sendo encarado como uma parte dinâmica e integrada ao presente, enraizada no repertório cultural. A proposta aspira refletir a realidade contemporânea, com especial destaque para os aspectos locais. Requer ainda a superação de perspectivas etnocêntricas, valorizando as contribuições de diversos grupos sociais, incluindo os indígenas, sem endossar uma visão eurocêntrica que se sobreponha a outras culturas e povos.

Os documentos curriculares nacionais e estaduais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Documentos Curriculares dos Estados (DCTs), contemplam em sua matriz curricular a Lei 11.645/2008 no aspecto legal e normativo. Na escola, por vezes, o trabalho com essa temática parece apenas uma imposição normativa. Para sua aplicabilidade e efetividade em sala de aula, é importante haver um compromisso tanto por parte do poder público quanto por parte dos professores, dedicados aos estudos, pesquisas e reflexões sobre a diversidade étnica e cultural presente no país (Bicalho; Oliveira; Machado; 2018).

A persistência do olhar eurocentrado na educação básica brasileira constitui um desafio contínuo. Este fenômeno não apenas influencia os currículos escolares, mas também molda as percepções e entendimentos dos alunos sobre a História indígena. Os professores, muitas vezes, adotam práticas docentes que reproduzem e reforçam uma visão de mundo eurocêntrica, privilegiando a perspectiva europeia em detrimento de outras epistemologias, experiências e vivências. Da mesma forma, materiais didáticos frequentemente alinhados a essa abordagem contribuem para a perpetuação dessa visão de mundo. A imersão no eurocentrismo não apenas limita a compreensão da diversidade cultural e histórica do Brasil, mas também silencia outras narrativas importantes, como as lutas e a violência ainda enfrentadas pela população indígena no cenário nacional.

Conforme o Guia do PNLD 2024, os livros disponibilizados para a escolha dos professores no triênio 2024 apresentam em seus textos, abordagens, exemplos e problematizações que valorizam a pluralidade e a diversidade sociocultural do Brasil, reforçando que esses materiais estão “isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza” (Brasil, 2023, on-line).

Essas narrativas de superioridade contidas nos livros didáticos e materiais equivalentes são frequentemente mascaradas por um véu de normalidade, não provocando surpresas e questionamentos entre os estudantes. Conforme expõem Rufino, Sena e Oliveira (2022), os alunos aceitam e incorporam tais julgamentos de forma inconsciente. As mensagens implícitas de superioridade são sutis e naturalizadas, passando despercebidas, o que perpetua visões enviesadas e reforça estereótipos.

Em teoria, a análise dos conteúdos é responsabilidade dos professores e da equipe pedagógica, que devem escolher adequadamente os livros a serem utilizados, baseados nas resenhas contidas no guia (Brasil, 2023). Na prática, no entanto, as escolas recebem catálogos com livros pré-selecionados, e os docentes escolhem, em um “dia determinado” pela equipe gestora, selecionam sua primeira e segunda opções. Frequentemente, os livros adotados, que chegam posteriormente às unidades escolares, são os da segunda preferência, indicando que não há total liberdade por parte do corpo docente na escolha dessa importante ferramenta didática, conforme exemplificam as pesquisas realizadas por Rufino, Sena e Oliveira (2022).

A reflexão acerca da construção do currículo escolar de História e das produções historiográficas e suas representações sobre as comunidades indígenas a partir do século XIX, demonstra que o surgimento dos movimentos indígenas, com suas lutas e vivências, confrontando a narrativa dominante e reivindicando para si o reconhecimento de suas identidades, saberes e seu papel como agentes históricos na construção de uma Nova História foram basilares na mobilização para a promulgação da Constituição de 1988, bem como da Lei 11.645/2008, que determina a aplicabilidade da temática indígena na sala de aula.

2.4 Representações iniciais dos povos originários na historiografia brasileira

Para identificar as representações atribuídas às populações indígenas nos textos e na iconografia presentes no livro didático de História, nosso enfoque inicial se concentrava na construção historiográfica do século XIX. Essa análise foi fundamentada na noção de representações, conforme desenvolvida pela História Cultural, e dialogou com autores como Pesavento (2004) e Hall (2016).

Para iniciar a reflexão sobre o conceito de representações, recorreremos às contribuições de Hall (2016), que as mostra como uma “construção social”,

manifestada de forma proeminente nas sociedades contemporâneas por meio de imagens e discursos que as constituem. O autor argumenta que os significados não são inerentes às coisas, mas são construídos por nós, por meio de sistemas representacionais, como conceitos e signos, projetando sentido à realidade.

Podemos compreender a representação como uma

[...] parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (Hall, 2016, p. 31).

A linguagem é estabelecida como o fundamento principal que articula a criação e transmissão de sentidos, manifestando-se de diversas formas, como escrita, fala, imagens, objetos, entre outras. Nesse ambiente, ela se configura como um dos meios pelos quais “pensamos, ideias e sentimentos são representados numa cultura” (Hall, 2016, p. 10), funcionando como um repositório de conceitos, signos e construções que estruturam os significados. Consequentemente, ao romper com a visão tradicional e metafísica da representação como mero “reflexo” da realidade, adota-se uma perspectiva mais ativa, em que o ato de representar se torna parte integrante dos processos de construção social da realidade.

Hall (2016) apresenta três enfoques que explicam como a representação constrói significados por meio da linguagem: reflexiva, intencional e construtivista. As duas primeiras, reflexiva e intencional, apresentam limitações ao reduzir a linguagem a uma função passiva. A abordagem reflexiva considera que a linguagem reflete ou replica a realidade, assumindo que o significado já existe nos objetos, pessoas e eventos. Já a abordagem intencional entende a linguagem como um instrumento que expressa exclusivamente as intenções do falante, escritor ou artista. Em contraste, a abordagem construtivista, que se alinha à nossa pesquisa devido ao impacto nos estudos culturais, supera essas limitações ao mostrar que os significados são construídos em contextos culturais e sociais, evidenciando que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas também a constrói e interpreta.

Assim, as representações sobre os povos indígenas utilizaram e continuam a utilizar o sistema de linguagem como forma de compartilhamento por meio de códigos culturais. Esses códigos não são resultados fixos ou inerentes à natureza, mas

construções baseadas nas convenções sociais, culturais e linguísticas da própria sociedade.

O conceito de representação, delineado por Pesavento (2004), é ampliado ao nos mostrar que ele está envolvido em processos como “percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (p. 40). Outrossim, a representação possui um conceito ambíguo, pois se relaciona simultaneamente com a ausência e a presença, sendo delineada pelo conceito de “precificação das ausências”. Nesse processo, algo novo é apresentado em substituição à presença, configurando-se não como uma mera cópia do real, mas como uma construção social elaborada a partir dele. As representações, “são matrizes geradoras de práticas sociais, dotadas de força integradoras e coesivas, bem como explicativas do real. Indivíduos e grupos dão sentidos ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (Pesavento, 2004, p. 39).

A partir da perspectiva definida pela autora, a força da representação reside em sua capacidade de mobilizar e produzir conhecimentos e legitimidade social. Isso pode ser observado, por exemplo, ao longo da construção da narrativa histórica, dos povos indígenas, e na elaboração de materiais instrucionais, como o livro didático. Nesse contexto, os regimes de representação são estruturados em “regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade” (Pesavento, 2004, p. 41). Logo, quem domina o mundo simbólico detém o poder de construir e apresentar diferentes configurações da realidade, muitas vezes de forma contraposta e diversa em relação aos diversos grupos sociais e suas respectivas posições.

A terminologia “índio” atribuída ao erro náutico do colonizador, num período compreendido de cinco séculos na História, perpetuou-se quanto à classificação das comunidades indígenas. O uso da palavra foi historicamente associado a uma representação simplificada e homogeneizadora de grupos nativos, desconsiderando a riqueza e a multiplicidade cultural, bem como a potência de suas subjetividades. No entanto, outros termos também foram empregados de forma pejorativa, tais como “atrasado”, “selvagem” e “canibal” (Munduruku, 2022). Intelectual indígena também conhecido como Gersem Baniwa, Luciano explica que, para muitos brancos, a palavra “índio” tem sentido pejorativo

Resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles [os brancos], o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc.

Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (Luciano, 2006, p. 30)

No intuito de caracterizarmos os povos originários, adotaremos, no curso dessa pesquisa, a expressão “povos indígenas”, por acreditarmos que seja o mais adequado em caracterizar a diversidade sociocultural e étnico dos 305 grupos que falam 275 línguas presentes no território brasileiro (Baniwa, 2023). A palavra “índigena” significa na linguagem latina “nascido em casa”, o que lhe atribui maior significado e reconhecimento. É válido destacar que o termo “povos indígenas” será utilizado apenas de modo didático, pois temos ciência da multiplicidade e singularidade deles.

Para Freire (2020), a presença de cinco concepções problemáticas que moldam o imaginário coletivo sobre os povos indígenas é identificada como fundamental para compreender a conjuntura indígena atual, sendo impossível fazê-lo sem questioná-las. São elas: a de que suas “culturas estão congeladas”, desconsiderando a dinamicidade dessas sociedades; a noção de um “índio genérico”, que ignora a multiplicidade existente entre suas comunidades; a visão de “culturas atrasadas”, marcada por preconceitos evolucionistas; a percepção de que os indígenas pertencem apenas ao passado, invisibilizando sua presença contemporânea; e, por fim, a crença equivocada de que o povo brasileiro não é indígena, negando as contribuições dos povos originários na formação da identidade nacional (Freire, 2020).

A presença indígena durante o século XIX foi marcada pela invisibilidade de seus direitos sociais e civis, cenário que perdurou desde o período colonial, quando foram negligenciados como sujeitos históricos. Em meio a isso, a historiografia construía uma representação social idealizada dessas comunidades. Tais representações não apenas se sobrepunham à realidade, mas também materializam o real ausente, substituindo-o e tornando-o uma cópia forjada deste, como nos lembra o conceito de representação de Pesavento (2004). Trata-se de uma tentativa de apagamento das violências e conflitos existentes na sociedade em questão.

A discussão sobre a identidade nacional brasileira, conforme nos apresenta Coelho e Seidel (2011), ganhou grande destaque no século XIX, especialmente no âmbito literário. Foi durante o Romantismo¹⁰ que se passou a interpretar a formação

¹⁰No Brasil, o Romantismo contribuiu para a construção da identidade nacional e para a criação de representações indígenas romantizadas. Escritores como José de Alencar e Gonçalves Dias incorporaram

da identidade nacional como um processo de fusão cultural, no qual o indígena foi elevado à condição de símbolo da nacionalidade e representante das matrizes formadoras da identidade cultural brasileira. No entanto, é necessário refletir criticamente sobre como essa representação do índio foi construída, com base em uma “identidade imaginária”, que, como nos mostra os autores, transitava de “ingênuos e ignorantes a bestas selvagens, indolentes e guerreiros canibais” (Coelho; Seidel, 2011, p. 230). Esses estereótipos e visões distorcidas ignoravam as múltiplas dimensões e vivências dos povos indígenas brasileiros.

Foi no espaço escolar que se difundiram as primeiras representações sobre os povos indígenas, as quais permaneceram no senso comum social. Essas representações foram construídas e consolidadas por uma narrativa histórica fundamentada nos valores políticos, sociais, culturais e ideológicos da época. No ensino de História, essas representações refletiram-se nos livros escolares através dos discursos, símbolos e imagens, incorporando as percepções e estereótipos predominantes. A cultura escolar não apenas projetava os preconceitos da sociedade, mas também maquinavam como constructos sociais, legitimando e perpetuando quais visões sobre essas comunidades.

Para Bittencourt (2013), o livro didático era, portanto, o responsável exclusivo pelas falsas representações atribuídas às comunidades indígenas. Em pesquisa realizada por Adriane Silva (2000), a aproximação entre a produção intelectual do período e os materiais de ensino apontam que os conhecimentos propagados nesses manuais escolares refletiam a difusão de teorias racistas¹¹, propagadas no século XIX.

A partir da concepção de que o “índio é uma invenção”, Carneiro (2020) destaca a ideia de que a raça se volta para uma construção colonial. Essa construção proporcionou o desenvolvimento de um vasto vocabulário e uma biblioteca de conceitos coloniais que continuaram presentes nos discursos científicos do século XIX. A autora argumenta que a nova face da civilização brasileira precisava estabelecer um modelo de nacionalidade focado em uma harmoniosa hierarquia entre

elementos locais em obras como *O Guarani* e *Iracema*, nas quais o indígena era idealizado como um ser nobre, cordial e heroico, frequentemente associado à figura do mártir e retratado em harmonia com os colonizadores.

¹¹ Durante o século XIX, o Brasil foi palco da introdução de diversas teorias de pensamento até então desconhecidas, como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. Apesar da entrada simultânea dessas doutrinas no país, Schwarcz (1993) afirma que foram utilizadas de forma particular, mantendo suas conclusões singulares e implicações teóricas distintas. Assim, mesmo que a noção de evolução social tenha funcionado como um paradigma da época, acima das especificidades das diferentes escolas, isso não resultou em uma visão única ou em uma só interpretação do período.

as raças, sujeita a contestações e condicionamentos na contemporaneidade, atribuindo à liderança branca a representação dos grandes heróis, guiando as demais em direção à civilidade.

Historiador e escritor indígena, Edson Kayapó (2023) analisa que as omissões, lacunas e apagamentos relacionados à construção da história dos povos indígenas estão intrinsecamente relacionadas à escrita historiográfica do século XIX. As representações que lhes atribuíram contribuíram para disseminar a ideia de um rebaixamento, cultural e biológico. Esse movimento de colocá-los num plano inferior, relega-os à posição de uma “primeira infância” e condena-os à extinção, embora testemunhemos o aumento dessa população. Essa visão distorcida, vinculada pela produção historiográfica, refletiu-se no espaço escolar, nas escolas secundárias e primárias da época, através dos manuais didáticos, currículos oficiais e sobretudo, no discurso docente.

Ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) coube empreender a gênese científica do projeto ideológico e político para a materialização da construção identitária nacional. Seus membros fundadores, provenientes da elite intelectual do país, foram os responsáveis pela estruturação e construção das narrativas históricas durante o século XIX. Pelo olhar das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Maria Aparecida Bergamaschi (2009), durante o século XIX, o IHGB consagrou, assim, a figura indígena como o símbolo nascente da nação. Esta idealização, presente na produção literária e histórica do período, retratava um indígena do passado que não condizia com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do império, os quais eram frequentemente ignorados ou demonizados, conforme aponta Almeida (2010).

Em suas reuniões, o IHGB promovia discussões em favor de uma idealização do que deveria ser a História contada nas páginas oficiais, fortalecendo, desse modo, a formação do Estado Nacional. A presença indígena sobreviveu por meio de uma construção de uma narrativa que omitia a violência contra as comunidades desde a chegada dos colonizadores. Ela valorizava os povos indígenas do passado, no entanto, ignoravam os grupos indígenas contemporâneos. Motivados por razões políticas, ideológicas e socioeconômicas, os intelectuais do IHGB, contribuíram para perpetuar uma visão que excluía os indígenas como agentes históricos (Almeida, 2010).

Sob a ótica de Guimarães (1988), o IHGB tinha a missão de explicar a formação da nação brasileira segundo os preceitos iluministas de civilidade e progresso. O

modelo padrão civilizatório correspondia, assim, a uma civilização cristã, branca e europeia, marginalizando, portanto, as populações indígenas e negras que não se ajustavam ao modelo eurocêntrico de civilidade concebido. O projeto forjado pelos colonizadores, tinham entre suas diretrizes a cristianização e a integração dos povos originários à comunidade nacional, refletindo, assim, a marginalização e a imposição de padrões culturais dominantes sobre as diversas culturas existentes no país.

Em 1840, os primeiros passos foram dados na construção da História nacional por meio de um concurso realizado pelo IHGB que buscava uma resposta à pergunta “Como deveria ser escrita a História do Brasil?”. O vencedor foi o médico e naturalista alemão, Karl Friedrich Philipp Von Martius, com a obra “Como se deve escrever a História do Brasil” (1845), que pululava nas primeiras linhas do seu trabalho aspectos como a singularidade da “mistura” de raças da população brasileira.

De um modo particular três raças a saber: do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história, por isso mesmo, tem um cunho muito particular (Von Martius, 1845, p. 30).

Em observações realizadas por Guimarães (1988), a partir dos estudos de Von Martius (1845), foram estabelecidas as primeiras diretrizes para a construção historiográfica do país. Elas consideravam a integração das três raças, embora hoje essa ideia esteja ultrapassada e em crescente desuso, visto que se refere a uma suposta democracia racial no Brasil. Num lapso preconceituoso e cosmopolita, Von Martius (1845) sugeria que a fusão de uma sociedade composta por três raças deveria ser liderada pelos portugueses, “como o mais poderoso e essencial motor” (p. 31). Esse conceito, embora tenha sido propagado como uma representação harmoniosa da sociedade brasileira, mascarava uma história marcada por violências, profundas desigualdades e tensões raciais que permeavam a realidade do país (Guimarães, 1988; Von Martius, 1845).

Para DaMatta (1984), a dicotomia presente no mito das misturas de raças foi um modo sutil e eficaz de ocultar a discriminação e imposição de estereótipos, resultando na hierarquização entre os estratos sociais. Esse modelo perpetuou a ideia de que o indígena representava a nação brasileira e promoveu a ideia de uma cultura brasileira homogênea. No entanto, a homogeneidade encobria as desigualdades existentes, fornecendo uma narrativa que sustentava a superioridade de certos

grupos, em particular o homem branco da aristocracia, em detrimento das demais culturas indígenas e afro-brasileiras.

Durante esse período, a narrativa histórica propagada promoveu a ideia de que as comunidades indígenas, por serem ágrafas e não possuírem registros escritos, não deveriam ter sua história reconhecida, mas deveriam ser simplesmente objetos de estudos etnográficos. Quer dizer, a História restringia-se à descrição de suas culturas e modos de vida (quase sempre um terceiro). Para Cunha (2012), prosperou-se a ideia fundamentada nos ideais evolucionistas, de que certas sociedades teriam ficado estagnadas na estaca zero de evolução, como “fósseis vivos”. A partir desse modo de pensar, suas histórias não mereciam ser objetos de estudos.

Essa visão foi influenciada e difundida por Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB e o autor mais importante do século XIX. Escritos por ele e publicados em 1850, os dois volumes da “História Geral do Brasil” tornaram-se a principal referência em manuais didáticos utilizados em escolas de instrução primária. O legado de sua escrita anti-indigenista esteve presente, não apenas em obras de produção literária, como também em produções historiográficas. O autor conceituou as populações indígenas como selvagens, contrastando com o pensamento de Rousseau do “bom selvagem”, e considerando-as um atraso civilizatório (Bittencourt, 2013). Pela ótica de Varnhagen, elas seriam incapazes de sobreviver no mundo civilizado e estariam fadadas à extinção.

Nascimento (2019) acrescenta que paralelo à representação dos povos indígenas como bárbaros e selvagens, sem civilização ou História e, conseqüentemente, na infância da humanidade, Varnhagen também introduz a ideia de que os indígenas eram traiçoeiros e que por isso não mereciam a confiança dos portugueses vigilância constante, “pois eram povos que antes de seguir os desígnios da razão, tinham como orientação apenas os instintos”. O autor sublinha ataques covardes e traição de aliados, resultado do que Varnhagen chamou de “animalidade” que carregavam em sua alma, o que os impediriam de desenvolver valores “mais elevados”. A visão reflete a leitura etnocêntrica da organização social, de formas de adaptação e até de resistência dessas comunidades.

Com propósitos estratégicos, as distinções entre os povos indígenas foram ignoradas, categorizando-os apenas dentro de duas subdivisões: os “bravos”, de um lado, e os “domésticos” / “mansos”, de outro. As representações eram constituídas mediante uma classificação simplista, cuja ideia era categorizar suas complexidades

culturais locais, especialmente as comunidades em Tupi e Tapuias (Monteiro, 1995). Esse modo classificatório estabelecia uma distinção entre os povos considerados mais selvagens e aqueles mais submissos ao convívio em sociedade.

Os indígenas “bravos” eram vistos como recalcitrantes, representando uma resistência ao domínio colonial e, por isso, sendo alvos de políticas de extermínio. Por outro lado, os indígenas domesticados ou docilizados eram percebidos como submissos ao domínio do homem branco. É desse segundo grupo que derivam os símbolos nacionais, tidos como heróis na literatura.

Conforme as ideias de Oliveira (2016), os povos indígenas “domesticados” foram simbolicamente reapropriados como parte da singularidade nacional. Esse movimento visava construir uma autoimagem nacional, na qual a multiplicidades étnicas não resultava em conflitos, como também negava a existência das teorias racistas. Tal construção social, inserida no esforço político, estabelecia na memória coletiva a dualidade da imagem representativa de uma parcela da população do país, ao mesmo tempo, seu apagamento na construção da identidade nacional.

O principal discurso produzido no período seguia um padrão de representação que se caracterizava pela generalização dos povos indígenas como “nações indígenas”, associadas ao primitivismo e influenciadas por interesses econômicos, políticos e morais. Essa representação, como já citamos anteriormente, também estabelecia uma divisão entre o “índio civilizado” e o “índio bravo”, representando tupis e tapuias, respectivamente. Os indígenas eram marginalizados da economia. Não eram reconhecidos como trabalhadores ou produtores de valores e frequentemente eram transformados em figuras literárias na literatura indianista, vide as obras de Gonçalves Dias, José de Alencar e Capistrano de Abreu (Amoroso; Saez, 1995)

Nos manuais escolares, a representação dos povos indígenas foi estabelecida por Joaquim Macedo em 1.861, no livro “Lições de História do Brasil”. Nesse contexto, os indígenas eram frequentemente descritos como “selvagens, preguiçosos, a polígamos, beberrões” (Carneiro, 2020, p.41), refletindo a postura etnocêntrica dos membros do IHGB em relação a essas comunidades. Durante esse período, os povos indígenas foram amplamente retratados de forma generalizada nas escolas primárias e secundárias, influenciados pelas abordagens de Varnhagen, conforme observado por Bittencourt (2013).

Em contrapartida, havia uma idealização do indígena, por meio do indigenismo republicano, que refletia um interesse político em construir uma imagem positiva do

indígena, especialmente durante o período da República. Tal representação romântica buscava criar uma identidade nacional que valorizasse a diversidade étnica e contradissesse as predominantes teorias racistas. No entanto, ambas representações, tanto a generalizada quanto a idealizada, contribuíram para perpetuar estereótipos e marginalizar os indígenas, obscurecendo suas contribuições históricas e sua importância na formação do Brasil.

Quanto à formação de práticas de Estado no Brasil, no pensar de Oliveira (2016, p. 24), uma das grandes subestimações da “historiografia brasileira é não reconhecer jamais os indígenas como trabalhadores e produtores de valores e riquezas, racionando sempre como se estivessem à margem da economia”. Alguns exercícios críticos amplificam a tese de ausência, invisibilidade ou esquecimento indígena, embora possamos incorrer no risco de simplificar a problemática em demasia. Não se trata de uma pura e simples omissão das narrativas e imagens sobre a fundação do Brasil, como acontece também com outros episódios da História do Brasil. No arsenal historiográfico, é fato que os indígenas não ocupam nenhum lugar de destaque, confirmando a tese de um projeto arquitetado pela elite.

Bittencourt (2013) lança luz sobre os manuais escolares de História como um referencial para análise do ensino de História indígena no currículo escolar, a partir do século XIX. Nos programas oficiais e nos livros didáticos, os povos originários são inseridos dentro do contexto no ensino de História do Brasil Colonial e ao longo da História da América, desaparecendo de cena, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional. Apesar de existir uma certa tradição no ensino escolar, sua presença foi ocultada de vários outros momentos importantes da narrativa histórica do país (Bittencourt, 2013). De fato, as representações por nós identificadas, inicialmente remetem à produção categorizada pelos membros do IHGB, fundamentadas em teorias difundidas à época, e que irão inspirar e se propagar entre os principais teóricos didáticos do período.

Por muito tempo, a historiografia retratou as populações indígenas como vítimas passivas ou meros observadores dos acontecimentos que as cercavam. (Almeida, 2010; Monteiro, 1995; Cunha, 2012). Mesmo inseridas nos estudos escolares, especialmente na disciplina História, com certa tradição desde o século XIX, conforme sinalizam Bittencourt (2013) e Almeida (2010), as principais abordagens sobre as comunidades indígenas, no ensino escolar, se voltam, insistimos, ao período da colonização do Brasil e da América, porém suas percepções,

baseadas em pesquisas realizadas, permaneceram praticamente inalteradas até o século XX, mantidas e propagadas pelas políticas indigenistas.

Esse retrato incompleto e superficial foi construído ao longo da história brasileira por meio da literatura nacional, dos currículos escolares e materiais didáticos, e foi incorporado à tradição escolar. “Os povos indígenas ficaram à margem da História do Brasil, embora, paradoxalmente, sempre estiveram presentes [nela]” (Bittencourt, 1994, p.106). De forma gradual, os povos indígenas têm transcendido a invisibilidade histórica que permeou a construção histórica do Brasil e tem passado a ocupar posições de destaque na narrativa histórica do século XXI. Isso tem sido possível graças a movimentos políticos e intelectuais, nos quais os próprios indígenas têm exercido um papel fundamental, possibilitando uma maior visibilidade e respeito de suas identidades e direitos (Almeida, 2010).

2.5 Sob as lentes decoloniais: as visualidades indígenas no livro didático

Caminhos para a subversão da colonialidade passam pela perspectiva dos próprios povos indígenas na reconstrução das suas narrativas, mas também pela perspectiva de análise crítica dos textos e imagens sobre os povos indígenas. Essa análise deve ser feita à luz de suas dimensões históricas, culturais, estéticas e políticas; em suma, contextuais. Martins (2009) chama atenção para a experiência visual do sujeito que olha, ele nos diz que:

Nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens. Esse processo tem sua origem na experiência visual. Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. Enfim, são imagens associadas a situações marcantes que, por razões diversas, preservamos para nos proteger das emoções que elas acionam ou, ainda, imagens que guardamos com afeto – e nos reservamos o direito de reviver as emoções que elas desencadeiam apenas em épocas ou momentos especiais. A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos. (Martins, 2009, p.34).

Certamente, ao tratar da dimensão visual é preciso considerar que ela transcende a mera apresentação de eventos ou objetos visíveis, pois implica a compreensão de seus processos, do modo como operam, de suas implicações e,

sobretudo, de como ela impacta o sujeito que olha. Dessa forma, a experiência visual configura-se como um processo dinâmico e gradual, em contínua transformação e, como resultado, mais prolongado e abrangente do que a brevidade da simples ação de ver (Martins,2009).

O uso crítico das imagens possibilita reabrir a História, permitindo que o passado e o presente das comunidades indígenas sejam repensados. Ao criar diálogos entre diferentes temporalidades, as imagens desafiam representações dominantes e se alinham aos princípios de uma epistemologia “ch’ixi”. Essa abordagem rompe com as categorias binárias impostas pelo colonialismo, como tradição versus modernidade, e propõe uma alternativa baseada na complementaridade e no diálogo entre saberes historicamente marginalizados.

Esse fenômeno serve como metáfora para o encontro de dois mundos que, embora coexistam, não se amalgamam. A epistemologia “ch’ixi”, originária da língua aimará, é baseada na ideia de uma tonalidade resultante da interseção de duas cores que se cruzam, mas não se fundem completamente. Como explica Cusicanqui (2010, p. 70), essa noção reflete a “coexistência paralela de múltiplas diferenças culturais que não se fundem, mas se antagonizam ou se complementam”. Assim, a epistemologia “ch’ixi” mostra a importância de valorizar a ancestralidade indígena, permitindo a convivência harmoniosa entre culturas e saberes sem que um anule o outro.

2.5.1 Os desafios de interpretar imagens

No ensino de História, o uso de imagens subsidia a construção do conhecimento em sala de aula. De acordo com Guedes e Menegazzo (2017), as imagens oferecem duas versões para o estudante: a ilustrativa e a transmissora de informações. Quando o aluno aprende a analisar as imagens e utilizá-las como referência ao compará-las com outros materiais, ele está, assim, produzindo conhecimento. Conforme nos explica Pesavento (2008), as imagens resultam de,

Uma relação primária do homem com a realidade: elas são apreendidas pelos sentidos, por meio do órgão da visão, e fazem parte dessa forma de conhecimento do mundo advinda da sensibilidade. Participam, pois, desse modo originário de contato do homem com a realidade através do corpo, das sensações, das emoções. Para além dessa propriedade física de dar-se a ver e de produzir-se como imagem visual, esse tipo de representação do real tem

a propriedade semântica de dar-se a ler. Ou seja, a imagem é portadora de significados que são construídos e/ou descobertos por aquele que pensa, enquanto olha... Da visão ao olhar - que constitui o ver, mas estabelecendo significados e correlações -, uma operação mental introduz-se (Pesavento, 2008, p.100-101).

As imagens não podem ser consideradas neutras, já que são sempre resultado de um ato de criação e invenção, refletindo tanto uma interpretação quanto uma experiência do vivido que é individual, social e histórico. Possuindo propriedades físicas e semânticas, as imagens não apenas representam o visual, mas carregam um significado mental, que qualifica e confere sentido àquilo que é visto. Como construções, elas não apresentam uma única representação da realidade, mas uma dualidade intrínseca que combina o visual e o mental, refletindo a complexidade das experiências vividas por aquele que a vê.

Produzidas em diversos períodos e lugares, as imagens visuais (gravuras, fotografias, pinturas, mapas etc.) são frequentemente utilizadas como recursos pedagógicos nas aulas de História, uma vez que, possuem valor educativo, estético e histórico. Elas refletem as experiências e contextos de suas épocas, mas também expressam modos variados de pensar e ver o mundo, articulados a interesses diversos. Quando integradas aos livros didáticos, as imagens têm um papel de atrair a atenção dos alunos, estimular o pensamento e o imaginário e proporcionar uma compreensão dos conteúdos históricos (Bittencourt, 2009; Fonseca, 2012).

Desde o final do século XIX, a percepção visual do mundo foi influenciada por novas linguagens culturais, que incorporaram o uso de imagens. As fontes visuais incorporaram no cotidiano das pessoas como forma de comunicação, de informação e de representação. O trabalho com fontes visuais em sala de aula apresenta aos professores de História, o desafio de orientar os alunos na leitura e interpretação das imagens, ajudando-os a perceber a intervenção e a intencionalidade por trás do que está sendo retratado.

Na contemporaneidade, interpretar as diversas imagens visuais (como gravuras, pinturas e fotografias) presentes nos livros didáticos parece-nos essencial. Esse processo exige a consideração dos discursos implícitos, da composição estética, da intencionalidade e das particularidades de cada imagem. Segundo Kossoy (2002, p. 22), “as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como espelho fiel dos fatos”, pois carregam significados implícitos e até omissões deliberadas, que se manifestam em múltiplas dimensões, abrangendo desde aspectos sociais, religiosos

e culturais até questões relacionadas a costumes, habitação e outras expressões da vida cotidiana. Ströher (2013, p. 46) posiciona as imagens como “elementos formadores da nossa forma de pensar, sentir e perceber o mundo que nos cerca. Imagens educam o nosso olhar, conforme os significados que atribuímos a elas.”

Enquanto fonte histórica, as imagens despontam como uma temática recente na historiografia. Foi somente a partir do século XX, em que a proliferação de trabalhos históricos com fontes imagéticas se intensificou. Foi nesse contexto que as imagens começaram a ganhar espaço paulatinamente no campo historiográfico. É válido também destacar que a interpretação de uma imagem varia conforme a experiência e os interesses individuais do destinatário. Refletir sobre as imagens, desde o momento de sua produção, circulação e consumo nos ajudam a compreender seus significados abertos. Ströher (2013) alerta que ao não serem problematizadas em sala de aula, tais representações visuais tendem a produzir “verdades” baseadas em uma versão oficial, desconsiderando outras perspectivas.

Para o historiador Peter Burke, em sua obra “Testemunha Ocular na História”, uma das dificuldades por parte de muitos historiadores está no fato de que

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas nos textos, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões (Burke, 2004, p. 12).

Apesar da imagem nem sempre remeter ao visível, ela absorve traços emprestados da produção de um sujeito em determinado tempo e lugar (contexto de sua produção), circulação e consumo. Jan White (2006) argumenta que, na arte gráfica e no *design* de publicações, as imagens são moldadas a fim de atrair a atenção do leitor, ajustadas conforme as necessidades e interesses comunicacionais.

Dirigindo a atenção aos estudos realizados por Kress e Van Leeuwen (2006), na obra “Reading Images: The Grammar of Visual Design” (em português, “Lendo Imagens: A Gramática do Design Visual”), exploramos o uso da sintaxe e de elementos contidos nas imagens. Esse modelo teórico-metodológico, baseado na multimodalidade, compreende imagens como estruturas sintáticas que podem ser examinadas da mesma forma que a linguagem verbal. Os autores assumem que “numa cultura alfabetizada, os meios visuais da comunicação são expressões

racionais de significados culturais propícios a julgamentos e análises racionais” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 20). Esse modelo ajuda a desmistificar a visão das imagens no livro didático como elementos meramente neutros e ou ilustrativos.

Nesse panorama, o espaço escolar por vezes restringe o desenvolvimento da percepção imagética em favor da ênfase no textual, reduzindo as imagens a apêndices banais na construção do conhecimento. É necessário repensar o equilíbrio entre os dois meios de comunicação na formação crítica e visual do aluno. O professor/pesquisador pode, portanto, orientar os alunos na decomposição e análise dos elementos visuais, ajudando-os a desenvolver um olhar sobre as múltiplas camadas de significados presentes em uma imagem no livro didático.

É nesse ponto que o olhar do historiador amplia a percepção do especialista em arte. Enquanto o especialista em arte foca nas técnicas e na biografia dos artistas, o historiador utiliza a iconografia e seus discursos como fontes para compreender e interpretar a construção e a evolução dos discursos ao longo do tempo, considerando o contexto histórico, cultural e ideológico na comunicação através das imagens. Enfim, analisar as imagens na perspectiva dos sujeitos contribui para o rompimento epistemológico das narrativas hegemônicas, permitindo uma reinterpretação crítica e emancipatória da História e, conseqüentemente, ampliação da consciência crítica dos estudantes.

3 IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (PNLD 2022-2024)

Este capítulo apresentamos as fontes, a saber, as imagens dos indígenas presentes no livro didático adotado pela rede estadual do Tocantins no ensino de História e realizamos a análise das imagens. Trata-se de imagens selecionadas no livro do Ensino Fundamental do 7º ano, da Coleção História Sociedade & Cidadania (triênio 2022-2024). A hipótese que norteia esta análise é a de que as representações dos povos indígenas nos livros didáticos perpetuam, em grande medida, visões eurocêntricas e estereotipadas, apesar dos avanços legais e pedagógicos trazidos pela Lei n.º 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e cultura indígena nas escolas.

3.1 A coleção “História Sociedade & Cidadania”

A coleção “História Sociedade & Cidadania” de autoria de Alfredo Boulos, publicada pela editora FTD, faz parte do PNLD 2022 e é destinada aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Ela é composta pelo Manual do Professor (MP) e pelo Manual do Estudante (ME), divididos em quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II). A coleção adota uma abordagem teórico-metodológica que prioriza a narrativa política e que apresenta os conteúdos em ordem cronológica linear. Os volumes focam na História da Europa, do Brasil, da América, da África e da Ásia a partir de uma perspectiva integrada, conforme explicitado no guia do PNLD (2023).

O ME está organizado da seguinte forma: o volume do 6º ano, com 288 páginas, está estruturado em quatro unidades temáticas, divididas em 12 capítulos. O volume do 7º ano também é composto por 288 páginas, com quatro unidades temáticas e 12 capítulos. Já o volume do 8º ano inclui quatro unidades temáticas, distribuídas em 14 capítulos e totalizando 302 páginas. O último volume da coleção, referente ao 9º ano, é composto por 334 páginas, as quais estão organizadas em quatro unidades temáticas e 14 capítulos.

A estrutura dos MEs, é padronizada composta por uma relação entre textos e imagens na abertura de cada capítulo, além de boxes específicos. Os boxes incluem o “Dialogando”, que incentiva a participação oral do estudante; “Dica”, com sugestões

de vídeos para complementar o assunto; “Para refletir”, com atividades documentais e questões para responder; “Escutar e falar”; “Retomando a leitura e escrita em História”; “Integrando com”, onde a disciplina faz um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento; e uma seção que apresenta “Jovens na História”, abordando questões da contemporaneidade.

O Manual do Professor (MP) está localizado no início da coleção e é paginado com algarismos romanos, totalizando 66 páginas. O manual é estruturado em duas seções principais, ambas destinadas a apoiar o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. A seção geral aborda a “Metodologia da História”, que sintetiza as principais correntes historiográficas e a conceituação do ensino de História, bem como a “Metodologia de ensino-aprendizagem”, a “Base Nacional Comum Curricular”, o “Contexto atual”, e fornece orientações para os docentes sobre “Avaliação”. Também incluem instrução para “Projetos de trabalho interdisciplinar”. Por outro lado, a seção específica inclui as “Seções do Livro”, “Referências bibliográficas comentadas” e “Subsídios para planejamento”.

A coleção recebeu uma avaliação geral positiva e foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, no que tange à temática indígena abordada em nossa pesquisa, a maior parte das questões está sendo atendida de forma parcial. Uma das questões suscitadas diz respeito à competência em que exige a capacidade de identificar interpretações de diferentes sujeitos, culturas e povos sobre um mesmo contexto histórico, e de posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Conforme a análise do PNLD

Embora a coleção aborde temas importantes, como figuras públicas e eventos históricos, ela ainda foca predominantemente em perspectivas tradicionais e amplamente aceitas, o que limita a apresentação de uma visão mais abrangente e plural da história. A visão é frequentemente centrada em narrativas históricas estabelecidas, com pouca inclusão de vozes alternativas, como as das populações indígenas e afrodescendentes (Brasil, 2023, on-line).

Uma vez que a coleção “História Sociedade & Cidadania” apresenta narrativas tradicionais, retornamos ao primeiro objetivo da nossa pesquisa, em analisar como a História e as culturas indígenas estão sendo representadas e os discursos imagéticos que estão sendo construídos, a fim de identificar se estes têm reforçado estereótipos e marginalizado outras perspectivas históricas ou apresentado outras versões que

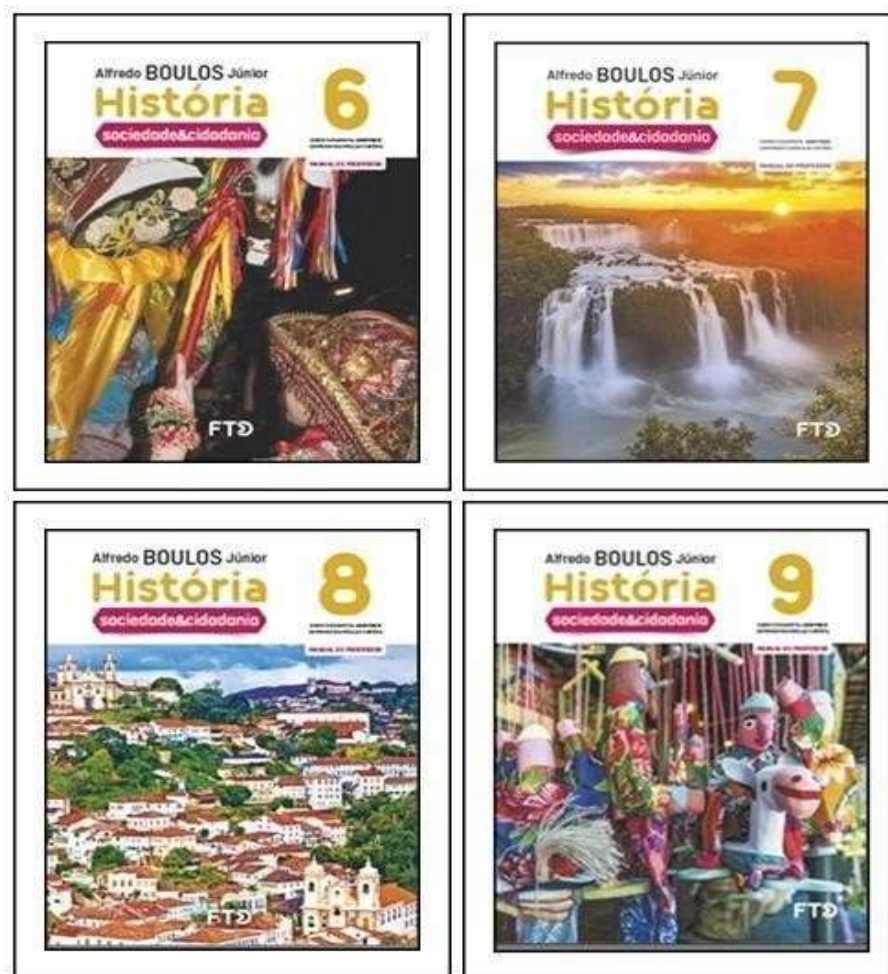
fortaleçam o protagonismo indígena na História do país. Nesse contexto, iremos abordar essa análise nas seções subsequentes.

Ao adentrarmos no aspecto iconográfico da coleção, conforme explicitado no Guia PNLD 2024, a obra é avaliada positivamente pela presença da diversidade étnica e cultural da população brasileira. No entanto, os avaliadores observam a ausência de uma conexão mais estreita entre os textos e as imagens, uma vez que frequentemente as imagens são meramente ilustrativas e não são utilizadas para problematização histórica. Essa responsabilidade recai sobre o professor, que deve fazer essa escolha didática.

Um quesito importante que destacamos no conjunto de elementos que constituem o projeto gráfico-editorial é a capa do livro que, como porta de entrada, não apenas protege e identifica a obra, mas também atua como uma forma de propaganda e convite com a intenção de persuadir e atrair seu público-alvo. No que diz respeito aos elementos que compõem a arte gráfica da capa, White (2006) pontua que sua produção deve atender às exigências de um mercado competitivo. A capa é a “página mais vital” (p. 185) de um livro, responsável por atrair olhares e refletir a identidade da obra. A autora destaca que imagens e fotos são elementos dominantes nessa construção, devendo ser reconhecíveis em diferentes edições. Além disso, a capa precisa ser cativante, magnética e capaz de despertar curiosidade, ao mesmo tempo em que deve ser intelectualmente estimulante, e de fácil leitura visual.

Conforme estudos realizados por Didier Moraes (2010), as capas podem ser classificadas em três categorias: as conteudistas, que focam nos conteúdos abordados, as metafóricas, que empregam associações mais abstratas e indiretas, e as expressivas, que se caracterizam pelo uso de imagens mais livres e predominância de elementos gráficos. Para o autor, a maioria das capas dos livros didáticos de História adotam uma abordagem conteudista, incorporando documentos e ícones tradicionais e oficiais. Essas capas utilizam imagens e fotografias documentais que se relacionam diretamente com o conteúdo proposto em seus volumes.

Figura 1 - Capas da coleção: “História Sociedade e Cidadania” - Ensino Fundamental anos finais



Fonte: Mosaico de capas elaborado pela pesquisadora (2024).

A Coleção didática: “História, Cidadania & Sociedade” apresenta imagens relacionadas aos patrimônios cultural, material, imaterial e natural do Brasil, cujo reconhecimento é dado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O volume do 6º ano exibe a imagem do complexo cultural do “Bumba Meu Boi” do Maranhão, cuja manifestação folclórica brasileira é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade; o volume do 7º ano mostra o Parque Nacional do Iguaçu, Paraná representando o Patrimônio Mundial Natural, o volume do 8º ano destaca a cidade de Ouro Preto-MG, Patrimônio Mundial Cultural da Humanidade e, por fim, o volume do 9º ano apresenta o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, Reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio cultural brasileiro. No entanto, é notável que nenhuma dessas imagens faz referência a aspectos que evidenciem a História e as culturas indígenas.

A coleção didática: "História, Cidadania & Sociedade" apresenta imagens relacionadas aos patrimônios cultural, material, imaterial e natural do Brasil, reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O volume do 6º ano traz a imagem do complexo cultural do Bumba Meu Boi, do Maranhão, uma manifestação folclórica brasileira reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O volume do 7º ano exibe o Parque Nacional do Iguaçu, no Paraná, representando o Patrimônio Mundial Natural. Já o volume do 8º ano destaca a cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, reconhecida como Patrimônio Mundial Cultural da Humanidade. Por fim, o volume do 9º ano apresenta o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio cultural brasileiro.

Sendo assim, as capas analisadas, enquanto elemento gráfico mais importante de um livro, embora retratem paisagens ou pontos e eventos turísticos brasileiros, acabam por falhar em representar os próprios indígenas. Observa-se que essas capas seguem o coro do capital, desvalorizando as culturas, as singularidades e as múltiplas identidades dos povos indígenas brasileiros.

3.2 Analisando as imagens: as representações dos indígenas na coleção “História Sociedade & Cidadania”

Para realizarmos a interpretação e análise das imagens, utilizaremos propostas que envolvem duas abordagens principais. Primeiramente, a taxonomia das imagens no livro didático será analisada à luz dos estudos de Carney e Levin (2002), que elucidam a função das imagens. Em segundo lugar, consideraremos as análises de White (2006) sobre a composição da página e a localização das imagens. Levin e Carney (2002) classificam quatro funções convencionais para as imagens contidas nos textos: decorativa, representacional, organizacional e interpretativa. Além dessas, há uma função não convencional, a transfuncional.

A primeira função, decorativa, a imagem não está diretamente ligada ao texto, sendo usada para embelezar a página ou atrair a atenção do leitor, mas não contribuiu na compreensão textual. Já a função mais comum, a representacional, de maior relevância para nossa pesquisa, ilustra exatamente o conteúdo descrito, facilitando sua compreensão. A função organizacional estrutura a informação, como em gráficos ou diagramas. A função interpretativa vai além da ilustração simples, expandindo a

compreensão do texto. Além dessas funções, há a transfuncional, que inclui elementos mnemônicos para melhorar a lembrança do texto pelo leitor (Carney; Levin, 2002).

Optamos por apresentar as imagens de forma isolada e em sua composição original na página do livro didático, pois acreditamos que essa abordagem, como também a apresentação das imagens em seu contexto original, enriquece nossa análise. As imagens selecionadas representam diferentes contextos e são de autoria de: Lucíola Zvarick, Jean Rotz, Victor Meirelles, Theodore de Bry Joaquim José de Miranda e Fábio Colombini

Lucíola Zvarick é uma fotógrafa e jornalista cuja produção visual inclui um amplo acervo de imagens dedicadas à representação de comunidades indígenas no Brasil, com destaque para os povos da Terra Indígena do Xingu.

Jean Rotz foi um hidrógrafo e navegador escocês do século XVI, cuja produção visual influenciou as representações geográficas de sua época. Sua produção visual reflete os conhecimentos náuticos e as concepções territoriais no período das grandes navegações.

Theodor de Bry, foi um gravurista nascido no século XVI em Liège, exilou-se em Estrasburgo após as guerras religiosas, onde aprimorou suas técnicas de desenho. Tornou-se conhecido por suas representações das primeiras expedições europeias às Américas, elaboradas a partir de relatos de viajantes.

Victor Meirelles foi pintor e professor brasileiro no século XIX, cuja representação artística, retratou cenas históricas e personagens que contribuíram para a construção da memória visual da iconografia do país.

Joaquim José de Miranda foi pintor, no século XVIII, é uma figura enigmática na história da arte brasileira. Segundo Bandejas (2016), há poucas informações sobre sua trajetória, e um hiato temporal separa a produção de suas obras do momento em que foram inseridas no mercado de arte.

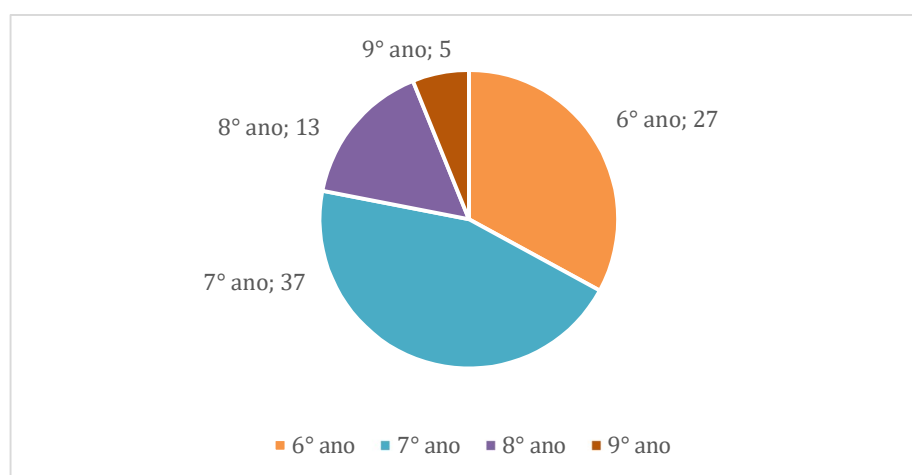
Por fim, Fábio Colombini, arquiteto formado pela USP, é especialista em fotografia de natureza há 35 anos. Seu trabalho se destaca pelo registro de etnias indígenas, além de ecossistemas, arqueologia, arquitetura, artesanato e biodiversidade brasileira.

O uso de imagens nas publicações, como os livros didáticos, tem a intencionalidade de atrair a atenção e despertar a curiosidade dos leitores, funcionando como um gancho para atrair o olhar. De acordo com White (2006), os

leitores frequentemente olham para as imagens antes de buscar a explicação textual, exatamente quando éramos crianças, que buscávamos imagens em livros cuja predominância era apenas textos. A bíblia é um bom exemplo.

Utilizamos o parâmetro de seleção “povos indígenas”, foram identificadas um total de 82 imagens, conforme a distribuição demonstrada em cada livro da coleção (Gráfico 1), na obra “História Sociedade & Cidadania”, destinada aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. São representações imagéticas presentes em diferentes suportes (fotografias, gravuras e pinturas) que remetem aos indígenas nas Américas. Realizamos o levantamento em todos os ME, confira:

Gráfico 1 - Imagens dos povos indígenas na coleção “História Sociedade & Cidadania”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

De modo geral, percebe-se uma baixa proporção de imagens dedicadas aos povos indígenas na obra "Sociedade, Cultura & Cidadania", nos 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental anos finais. Isso reafirma que os estudos relacionados a eles ainda estão predominantemente ligados ao período colonial do Brasil e da História da América, conforme destacado por Bittencourt (2013), conteúdos ministrados nas turmas de 6º e 7º anos. Essa discrepância reflete a ausência de discussões contemporâneas, mantendo as discussões relacionadas a essas comunidades focadas no passado.

Não estava na nossa intenção analisar todas as imagens. Portanto, realizamos um recorte temporal para a turma de 7º ano e, a partir dessas, selecionamos 7 imagens relacionadas às comunidades indígenas, entre as quais estão 2 fotografias,

2 gravuras, um mapa etnográfico, além de duas pinturas. Com esse recorte em mente, passamos para a análise das imagens selecionadas.

A figura 2, capturada pela fotógrafa Lucíola Zvarick da “Pulsar imagens”¹², está posicionada na parte inferior abaixo do texto do capítulo “América e África antes dos europeus”. A imagem retrata cinco crianças, cujo gênero masculino ou feminino, não pode ser identificado, tomando banho no rio durante o dia. Uma delas está sobre um objeto que se assemelha a um tronco de árvore, enquanto três encontram-se encostadas nele. Uma quinta criança observa ao lado. A legenda que acompanha a fotografia descreve as crianças, falantes da língua tupi, se refrescando e se divertindo ao tomar banho no lago Mauiaca, na aldeia Ipavú, localizada no Parque Indígena do Xingu (MT), em 2018.

Figura 2 - Crianças falantes da língua tupi – aldeia Ipavú. Parque indígena do Xingu



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 22).

Figura 3 - Página 22 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 22).

¹²A Pulsar Imagens é uma empresa que atua na área de comunicação visual que comercializa fotografias de diversos profissionais. Em seu site, é possível encontrar imagens de diferentes áreas. Entre eles, estão os da fotógrafa Lucíola Zvarick, cuja produção inclui uma variedade de imagens que retratam comunidades indígenas

A fotografia captura um momento de lazer da meninada enquanto banha-se no rio. A expressão dos sujeitos da imagem transmite alegria, sugerindo um ambiente de brincadeira. A cena revela a forte conexão dessas crianças com a natureza e oferece um vislumbre do seu cotidiano na região onde moram. No entanto, a imagem não especifica a etnia que as crianças pertencem, não apresenta mais informações sobre sua aldeia, ou localidade, apresentando-as apenas de forma generalizada, como “falantes da língua Tupi”.

O texto que acompanha a fotografia faz referência ao século XVI, no período colonial, remetendo à chegada dos portugueses ao território brasileiro. Apresenta características desses povos, antes mesmo do período colonial, e sugere sua origem na região Amazônica. Sem a intervenção adequada do professor, a imagem reforça a generalização atribuída às comunidades indígenas, ao mesmo tempo que as retrata como habitantes de um passado distante, vivendo de maneira selvagem nas florestas. Essa representação estereotipada no tempo e tomada isoladamente, apenas reforça a imagem do indígena “Tupi”, cristalizando o congelamento de suas culturas no tempo (Monteiro, 2001).

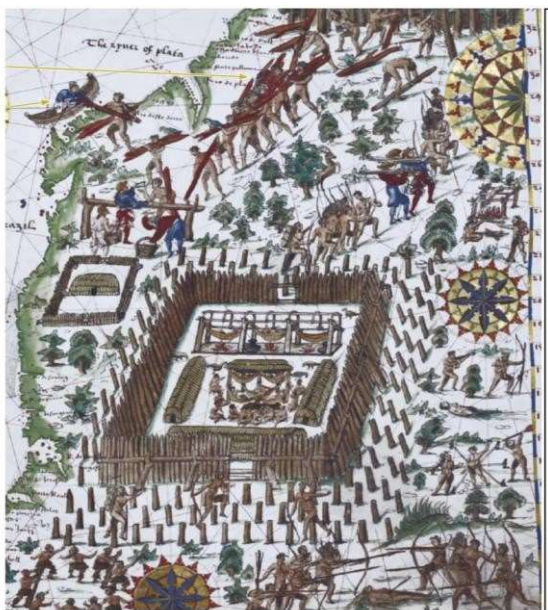
Muitos brasileiros ainda os veem como guardiões das florestas e dos rios, atribuindo-lhes um papel de possíveis salvadores do planeta, de acordo com Luciano (2006). No entanto, também são frequentemente rotulados com termos pejorativos, como preguiçosos e improdutivos, sendo considerados por alguns um obstáculo para o desenvolvimento do país. O autor e indígena analisa que há uma grande diferença entre as comunidades indígenas que estavam presentes na chegada dos primeiros europeus ao Brasil e as que compõem a população brasileira atual. “A diferença não é só de tempo, nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro” (Luciano, 2006, p. 17).

A Figura 4 apresenta uma gravura do “*Boke of Idrography*” ou Atlas de Rotz, criado pelo hidrógrafo e navegador escocês Jean Rotz. A cartografia, produzida em Dieppe¹³ França, no século XVI, foi elaborada para o rei da Inglaterra (Pinto, 2023). A ilustração, incluída no livro didático, é parte do atlas datado de 1.542, cuja

¹³ Na cidade de Dieppe, França, desenvolveu-se uma escola dedicada à produção e elaboração de mapas e atlas marítimos manuscritos, que seguiam características comuns e incorporaram informações náuticas e culturais obtidas nas navegações.

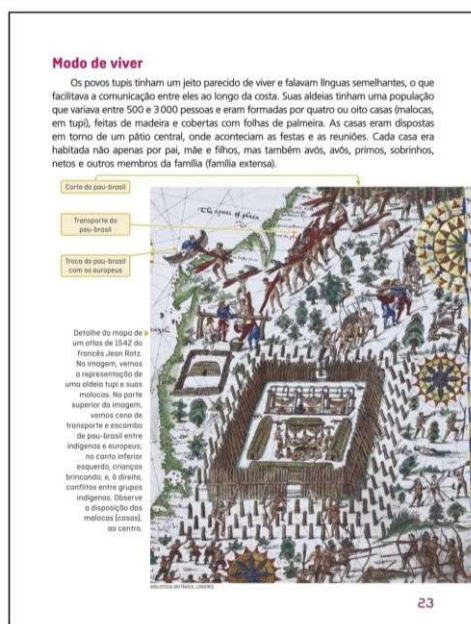
característica exclusiva, era a sua produção manuscrita característica da “Escola de Dieppe”. (Pinto,2023).

Figura 4 - Atlas de 1.542 de Jean Rotz



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 23).

Figura 5 - Página 23 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 23).

A ilustração representativa ocupa em destaque parte do lado direito da página do livro didático, que tem o título “Modo de viver”, em referência aos povos indígenas Tupis, e apresenta a seguinte legenda:

Detalhes de um mapa do Atlas do francês Jean Rotz. Na imagem, vemos a representação de uma aldeia tupi e suas malocas. Na parte superior da imagem, vemos cena de transporte e escambo de pau-brasil entre indígenas e europeus; no canto inferior esquerdo, crianças brincando e à direita conflitos entre os grupos indígenas. Observe a disposição das (casas) ao centro (Boulos Júnior, 2022, p.23).

Mapas como recurso iconográfico não são documentos neutros, conforme de acordo com Pinto (2023). Eles fornecem informações a grupos específicos. Elas têm como destinatários aqueles que tinham interesse na conquista, carregando “significados simbólicos, com discursos que consolidam um domínio ideológico” (Pinto, 2023, p. 23). Na imagem criada por Rotz, os indígenas tupis andam nus pela floresta, encontram europeus, lutam internamente no continente e organizam sua

aldeia. Dessa forma, podem-se contemplar diferentes visões sobre as comunidades indígenas tupis, a partir do olhar eurocêntrico, que os descrevia como arredios e selvagens, justificando assim a intervenção europeia para o domínio sobre seus territórios, corpos e saberes.

De maneira geral, os povos indígenas são representados de forma caricaturada nos materiais didáticos. Embora existam pesquisas acadêmicas, disponíveis em bibliotecas universitárias e sites de associações, que desafiam essas representações estereotipadas, essa imagem continua a ser reproduzida de forma estagnada. Sua imagem foi idealizada por poetas e, ao longo do tempo, passou a ser associada a uma visão de degeneração, promovida pelos intelectuais que refletiram sobre o Brasil no século XIX. No início do século XX, essas comunidades passaram a ser vistas como reflexos dos males atribuídos à mestiçagem, de acordo com as teorias raciais da época (FILHO, 2022).

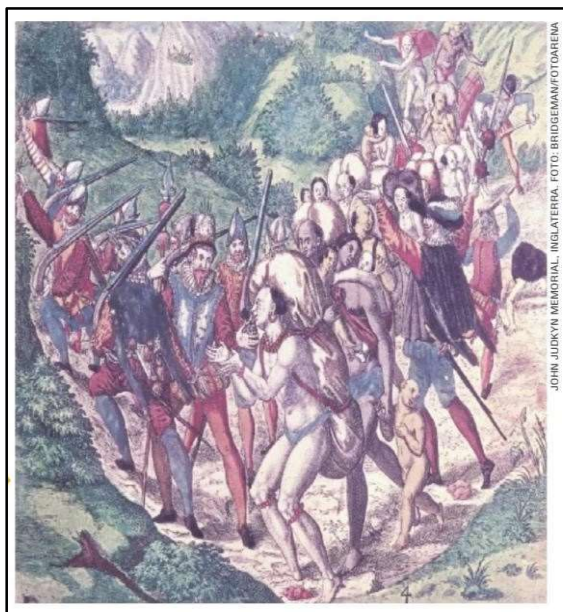
Brito (2009) pontua que é necessário romper com essas representações preconceituosas e estereotipadas, que os consideram um obstáculo à soberania do país e um entrave ao seu desenvolvimento. No entanto, o indígena que deixa sua comunidade e busca inserção na sociedade urbana não é mais reconhecido como indígena 'autêntico' e, ao mesmo tempo, não é aceito como cidadão em igualdade de condições com os demais brasileiros.

Bastos (2019) demonstra a necessidade urgente de estabelecer conexões entre a sociedade não indígena e os povos indígenas, sobretudo diante da crescente presença indígena em espaços urbanos, como, por exemplo, nas universidades. Nesse viés, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem se configurado uma porta de acesso para o ingresso dessa comunidade no ensino superior. Esse processo reforça a importância de evidenciar que a migração e adaptação dessas comunidades ao ambiente urbano não as transformam em comunidades não indígenas. A partir disso, é possível ressaltar aos estudantes aspectos da dinâmica sociocultural contemporânea, que revelam a resiliência identitária dos povos indígenas diante dos desafios urbanos, destacando sua resistência, adaptação e afirmação de sua identidade, mesmo frente aos obstáculos impostos na contemporaneidade.

As figuras 6 e 8 referem-se ao capítulo 8, “Conquista e colonização espanhola da América”. Destacamos as duas obras, de autoria de Theodor de Bry, que retratam o Novo Mundo sob a perspectiva do artista europeu. Portanto, decidimos analisá-las em conjunto.

As obras de Theodor de Bry, representativas do processo de “produção/reprodução da realidade” típico de alguns artistas dos séculos XVI e XVII, foram elaboradas com base em relatos e impressões de viajantes europeus, já que Bry nunca esteve pessoalmente na América (Caixeta,2023). Suas gravuras, muito utilizadas em livros didáticos, criam representações dos indígenas em uma América pelo artista nunca visitada, mantendo assim sua visão e interpretação de como seriam essas comunidades que aqui habitavam. Dessa forma, De Bry vê o “outro” na ausência, criando uma representação que reflete as percepções e concepções europeias em vez da realidade vivida pelos povos indígenas.

Figura 6 - A crueldade de Petrus de Calyce de Théodore de Bry



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 176).

Figura 7 - Página 176 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano

Economia colonial

Durante o processo de conquista, os espanhóis iniciaram também a colonização da América, isto é, a ocupação, a exploração econômica e a administração do território americano.

A mineração

Com a descoberta das ricas minas de prata de Potosí (na atual Bolívia), em 1545, e em Zacatecas (no México atual), no ano seguinte, a mineração se transformou na atividade mais importante na América espanhola. Considerando as minas como suas propriedades, o rei da Espanha mandou distribuir lotes auríferos àqueles que tivessem dinheiro para iniciar sua exploração. Já o penoso trabalho de arrancar a prata do fundo das minas deveria ser feito pelos indígenas.

As duas principais formas de trabalho forçado na América espanhola foram a *mita* e a *encomienda*.

A *mita* era a obrigação que os membros das aldeias tinham de trabalhar para os espanhóis durante quatro meses por ano. Esses trabalhadores (os *mitayos*) recebiam por seu trabalho cerca de um terço do salário de um trabalhador livre daquela época.

A *encomienda* era o direito dado ao colono espanhol (*encomendero*) de explorar o trabalho indígena nas minas, plantações e fazendas por certo período. Em troca do direito sobre o trabalho indígena, o colono devia pagar tributos à metrópole espanhola e dar aos indígenas assistência material e religiosa, ou seja, alimentos e ensinar-lhes a religião católica. Mas os colonos quase nunca cumpriam sua parte: milhares de indígenas morreram por maus-tratos ou de fome e sem nada saber sobre o cristianismo.

A crueldade de Petrus de Calyce
de Théodore de Bry, século XVI.
Indígenas escravizados
trabalham como carregadores
para os espanhóis.

176

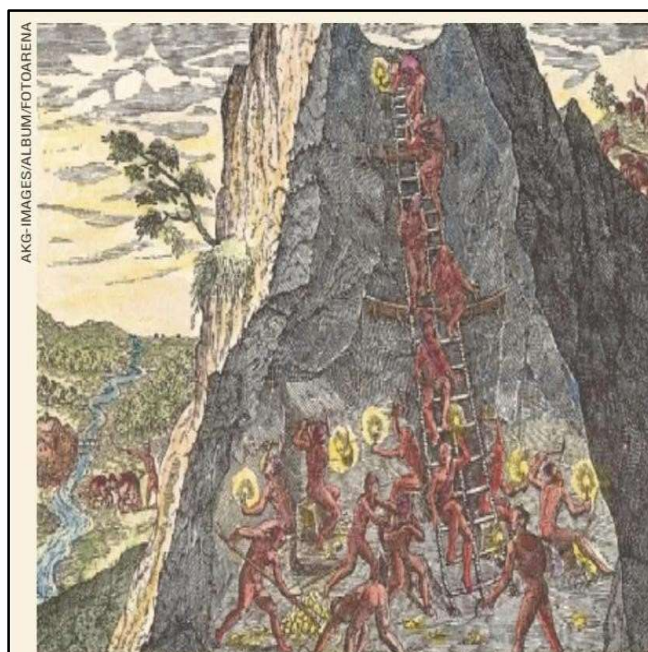
Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 176).

A figura 6, com a legenda “A crueldade de Petrus de Calyce”, está localizada na parte inferior direita da página do livro didático. À luz dos estudos realizados por White (2016), imagens menos relevantes são frequentemente colocadas em áreas menos visíveis, como o pé da página, pois essa parte recebe menos atenção dos leitores. A imagem retrata uma cena entre europeus e indígenas durante a colonização espanhola na América.

Os colonizadores, vestidos com armaduras e roupas típicas do século XVI, estão armados e subjugando os indígenas. Estes, despidos e desarmados, carregam objetos e crianças nas costas. Ao fundo, observa-se um grupo maior de indígenas, com a paisagem e vegetação sugerindo as regiões colonizadas pelos europeus na América do Sul e Central. A figura retrata a escravidão e a subjugação dessas comunidades ao poder colonial, mostrando-os cooperando com relutância. Suas expressões ecoam, um papel de subordinação e de submissão.

A arte da “representação” costuma ser, na maioria das vezes, menos realista do que aparenta ser (Burke, 2004). As comunidades indígenas da América não estavam à disposição dos europeus que chegaram. Muito embora algumas tenham recepcionado os estrangeiros de maneira amistosa, muitas outras agiram de forma arredia e violenta. A representação da conquista e exploração do Novo Mundo, como vemos nas imagens, semeou no imaginário coletivo uma visão dos indígenas que varia de submisso a violento, distorcendo a complexa realidade das interações existentes entre esses povos.

Figura 8 - Indígenas extraem prata na mina de Potosí -Theodore de Bry



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 177).

Figura 9 - Página 177 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano

PARA REFLETIR **Questão**

Potosí: prata, suor e sangue

Um dos exemplos mais cruéis de trabalho forçado em todos os tempos foi o uso dos indígenas nas minas de prata de Potosí, na Bolívia atual. Além de prejudicial à saúde, o trabalho nas minas de Potosí era muito difícil. A galeria que desce para o interior da mina era estreita. Seus escafos eram feitos de madeira e couro. Os trabalhadores desceram de três em três. O primeiro levava uma pequena candeeira, que pouco iluminava. Cada trabalhador devia extrair por dia duas arrobas de prata, isto é, cerca de 30 kg, e subir com o mineral numa bolsa amarrada ao pescoço.

Devido ao baixo salário e às más condições de trabalho, muitos trabalhadores morriam de fome ou doenças, como a pneumonia; outros, de acidentes, como soterramentos e quedas de grandes alturas; muitos, ainda, tornavam-se dependentes do consumo de bebidas alcoólicas. Frei Domingo de Santo Tomás, um padre que viveu na época, escreveu: “Não é prata o que se envia à Espanha, é suor e sangue dos indígenas”.

Dados oficiais sobre a produção de prata em Potosí, em pesos

De 1545 a 1550	227 500 000
De 1551 a 1555	185 500 000
De 1788 a 1803	44 000

Fonte: HICKMAN, Líber. *Carvão: O descobrimento e a América*. São Paulo, Companhia, 2011, p. 38.

a) Qual foi o período áureo de exploração da prata em Potosí? b) De 1556 até 1788.
 b) Em que período a quantidade de prata obtida foi menor? c) De 1788 até 1803.
 c) O que se pode concluir pelos dados da tabela?

d) Pode-se concluir que a produção de prata foi recrudescendo e formar uma ideia dos períodos de crescimento e de declínio dessa produção. Esses dados demonstram a grave situação, que não pagou o trabalho devido a ninguém e ninguém.

Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 177).

A figura 8, intitulada “Índigenas extraem prata na mina de Potosí”, é acompanhada de um texto em uma atividade da seção “Para refletir”. A imagem retrata indígenas trabalhando em uma montanha. Eles utilizam escadas de madeira e carregam objetos brilhantes e circulares, simbolizando ouro ou metais preciosos. A ilustração apresenta os indígenas despidos, trabalhando na mina; ao lado podemos ver alguns indígenas às margens do rio, vegetação verde ao redor e um céu carregado de nuvens. A cena reflete o trabalho e a exploração que essas comunidades sofreram ao longo do domínio colonial, reforçando a ideia da exploração dos recursos naturais pelos colonizadores e a exploração da mão de obra indígena.

Produzidas por Theodor de Bry, as primeiras representações dessas comunidades eram estereotipadas, naturalizando a escravidão e o processo de colonização conforme os moldes europeus. Produzidas no século XVI, essas gravuras traduziram a mentalidade da época, trivializando a escravidão indígena e condicionando essas comunidades a estereótipos ainda presentes na nossa sociedade. De acordo com Stuart Hall (2016), a representação constrói significações sobre o mundo ao nosso redor, e essas imagens exemplificam como a linguagem visual foi maquinada para construir e perpetuar estereótipos e preconceitos a essas comunidades originárias.

Figura 10 - Conquista dos campos de Guarapuava de Joaquim José de Miranda

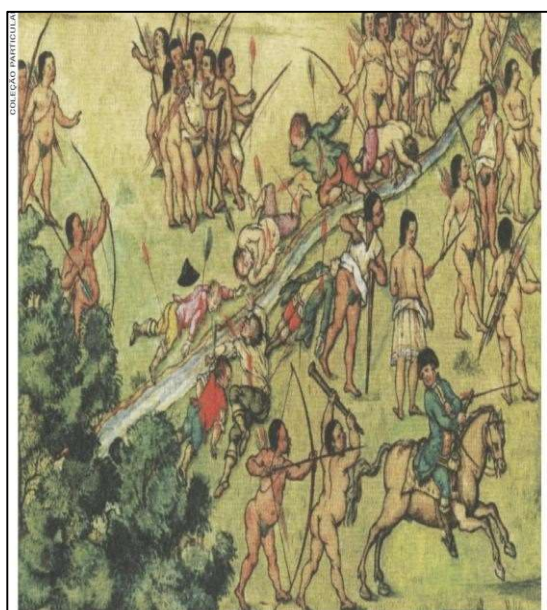


Figura 11 - Página 202 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano

A economia colonial

Para dar início à exploração econômica da América portuguesa, o rei de Portugal escolheu o açúcar de cana. Havia boas razões para essa escolha, como: a) o solo, o clima do litoral nordestino e a existência de floresta para obtenção de madeira (lenha) favoreciam o cultivo e o beneficiamento da cana; b) os portugueses já tinham produzido açúcar nas ilhas da Madeira e de Cabo Verde; c) o açúcar alcançava bons preços na Europa, gerando recursos para a monarquia portuguesa.

Inicialmente, os capitais investidos nos primeiros engenhos foram emprestados por holandeses, italianos e portugueses. Mas, algum tempo depois, os senhores de engenho já produziam açúcar com capitais próprios.

Quanto à mão de obra, a monarquia portuguesa autorizou o Governo-Geral a promover “guerras justas” contra os indígenas a fim de escravizá-los. Isso explica por que os três primeiros governadores-gerais fizeram guerras aos nativos, destruíram aldeias e obtiveram terras e escravizados para os engenhos. Basta ver que, em 1572, no engenho Sergipe do Conde, um dos maiores da Bahia, mais de 90% dos trabalhadores eram indígenas.

Guerra justa: guerra contra indígenas natos aos portugueses e lusitanos. “Guerras justas” por eles.

Conquista dos campos de Guarapuava. c. 1700. Joaquim José de Miranda, século XVIII. O cenário é a luta das tropas indígenas de resistência indígena aos colonizadores. A zona representa os primeiros assentimentos ocupados da serra, onde é hoje o Itararé.

Dialogando Resposta pessoal.
 ● Por que será que as guerras contra os indígenas foram chamadas de “guerras justas”?

202

Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 202).

Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 202).

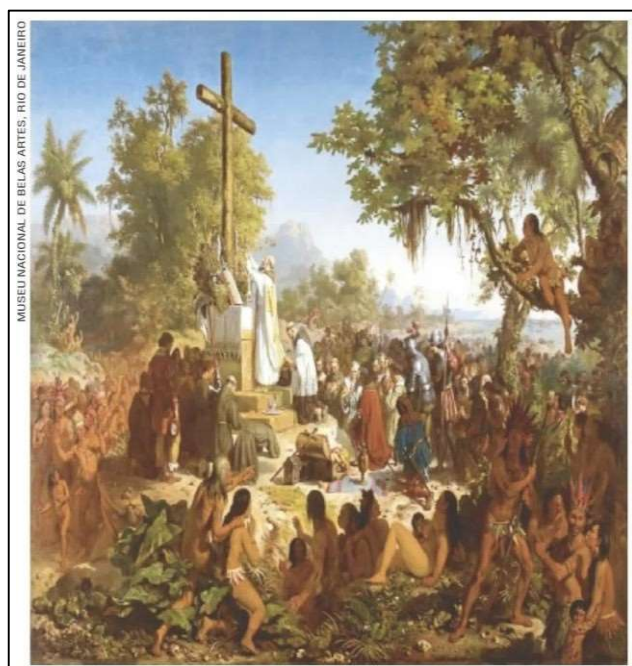
A figura 10 localizada na parte inferior da página é a representação de um conflito armado entre colonizadores europeus e indígenas. A imagem acompanha o texto “A economia colonial” e retrata uma cena que se passa ao lado de um córrego, com árvores à esquerda. Em grupos ou individualmente, os indígenas estão predominantemente nus (alguns usam poucas roupas), a maioria deles estão armados com arcos e flechas, disparando contra os europeus. Os europeus, por outro lado, estão vestidos com roupas típicas do período colonial e alguns estão montados a cavalo. Podemos ver várias figuras caídas no chão, feridas ou mortas.

Retratada pelo artista Joaquim José de Miranda, a obra "Kaingang nos Campos de Guarapuava," faz parte de um conjunto de 36 estampas produzidas pelo autor. A análise de sua narrativa imagética sugere que a obra foi produzida com um propósito específico: retratar os indígenas de forma negativa para a então Rainha de Portugal, D. Maria I.

A imagem representativa, datada do século XVIII, sob um olhar colonial, mostra a violência da parte dos indígenas contra os colonizadores, já que as figuras mortas da tela dão indícios de serem homens brancos, a partir da análise de suas vestimentas. A legenda que acompanha a gravura mostra que o *“desenho é uma das raras imagens de resistência indígena aos colonizadores”*, apresentando um vislumbre decolonial ao destacar a resistência dessas comunidades, mas ainda envolto em um traço permanente da violência contra os indígenas quando não explicita no texto ladeado qualquer ação que evidenciasse o protagonismo indígena.

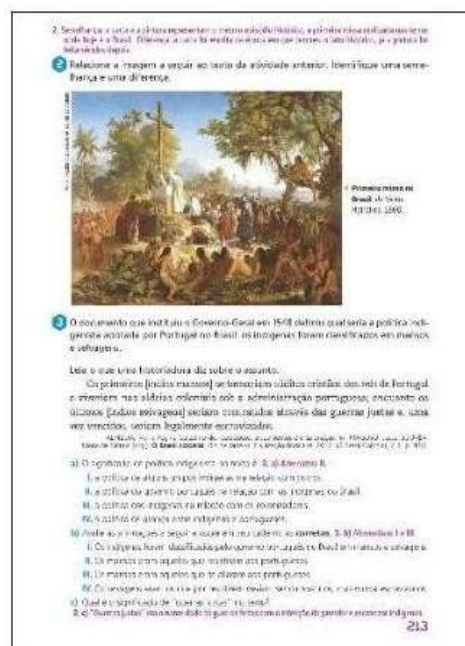
Um dos traços proposto para a ruptura da colonialidade é a adoção de uma nova perspectiva em sala de aula, que, segundo Krenak (2022), não pode estar fundamentada em um olhar antropocêntrico, o qual tudo marca, domina e categoriza, incluindo os “outros”, no caso os indígenas, como quase humanos. Krenak questiona: 'Como considerar uma história da pátria em meio a um cemitério ocidental?' (Krenak, 2022, p. 42). É fundamental trazer narrativas plurais para não haver conflitos ao mencionar diferentes histórias de fundação.

Figura 12 - Primeira Missa no Brasil de Victor Meirelles, 1860



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 213).

Figura 13 - Página 213 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 213).

A figura 12, localizada na parte superior da página do livro, é usada para ilustrar uma atividade do capítulo 9, intitulado “América Portuguesa: Colonização”. A pintura, amplamente utilizada em livros de História, representa a Primeira Missa no Brasil. No centro da imagem, há uma grande cruz simbolizando a religião católica e um altar onde um sacerdote, acompanhado por outros clérigos, celebra a missa. Ao redor, indígenas observam a cerimônia em meio à vegetação e sobre árvores. Muitos indígenas estão sem roupas ou com adereços típicos. À direita e ao fundo, soldados europeus, vestidos com armaduras e roupas da época, também assistem à cerimônia. A tela reflete a visão do século XIX sobre o passado, fundamentada na construção da identidade nacional, retratando a população heterogênea do território exótico e distante das matrizes europeias.

A pintura foi criada pelo artista catarinense Victor Meirelles, pintor e professor no Brasil Império. Utilizando uma abordagem romântica inspirada na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, seu quadro é frequentemente utilizado em livros didáticos para representar a Primeira Missa no Brasil, manifestação artística inspirada nas cartas de Pero Vaz de Caminha. A obra idealiza o evento católico pioneiro no Brasil, demonstrando didaticamente o encontro entre colonizadores e

povos originários de forma não violenta, que o mito fundador do país, presente na historiografia e nas artes do século XIX. De forma acrítica, a imagem mostra povos indígenas em meio a natureza, como meros espectadores, observando pacificamente a cena com um misto de curiosidade, por um evento protagonizado pelos colonizadores.

O indigenismo histórico presente nessa representação, observam Schwarcz e Starling (2015), atribui aos indígenas o papel de símbolo nacional. A obra retrata os povos indígenas de maneira passiva e idealizada, sem alterar a cena em que estavam, como se fossem parte da própria paisagem. A tela apresenta o período colonial como algo harmônico e consensual.

A visão romantizada dos indígenas, forjada por cronistas, romancistas e intelectuais da chegada dos europeus ao Brasil em 1.500, é um ponto que para Luciano (2006) significa o delineamento de uma dicotomia entre a sociedade indígena e a sociedade branca. A concepção concebe o indígena como aquele ser conectado, “ligado à natureza, protetor das florestas, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores” (Luciano, 2006, p. 35).

Figura 14 - Menina indígena Guarani Mbya, 2017



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 278).

Figura 15 - Página 278 do livro “História Sociedade & Cidadania” – 7º ano



Fonte: Boulos Júnior (2022, p. 278).

A Figura 14 apresenta uma imagem realizada pelo fotógrafo paulistano Fábio Colombini, a fotografia exibida na parte superior da página, observamos uma menina indígena Guarani, com cabelos longos e negros, vestindo uma roupa simples de cor clara. Ela segura dois instrumentos tradicionais (maracás) feitos de cabaça e decorados com desenhos geométricos. A expressão da menina é serena e seu olhar está ligeiramente voltado para cima, conferindo-lhe uma aparência contemplativa, talvez relacionada à vergonha ou a carinho.

Como uma imagem representativa, a imagem frisa a multiplicidade de povos que constituiu a formação populacional do Brasil. Sob o olhar colonial, a imagem rotula, reproduz e restringe aspectos importantes desses povos. Apresentando a vestimenta como um dos traços de mudanças, e reforçando ao aluno o olhar folclorizado a essas comunidades, com objetos culturais.

Como traço decolonial, é possível observar a figura feminina indígena no livro didático, e o nome de sua etnia presente na legenda “*Menina indígena Guarani Mybia*”. O texto que segue a imagem, mostra uma sequência linear, da formação étnica da população do país, mostrando indígenas, brancos e negros, porém apresentando de forma superficial, sem referências maiores a povos que constituíram a formação étnico cultural do país.

Sobre a presença de imagens de mulheres indígenas em livros didáticos, as observações realizadas por Caixeta e Arruda (2023) revelam que, apesar do aumento na inclusão de imagens (sejam quadros, pinturas, gravuras ou fotografias) nas últimas décadas, ainda é possível observar que os povos indígenas frequentemente aparecem à sombra dos títulos associados à História única. Esse tipo de abordagem minimiza a representação dos indígenas e, em particular, das mulheres indígenas, atribuindo a estas um lugar subalternizado nessas representações.

Araújo (2024), ao analisar as representações indígenas na coleção *História, Sociedade & Cidadania*, observou que as mulheres indígenas são retratadas geralmente associadas às atividades de colheita e aos cuidados familiares. Tais representações reforçam uma visão reducionista do papel feminino nas sociedades indígenas. Para a pesquisadora, é necessário problematizar tanto as ausências quanto a sub-representação dessas mulheres nos espaços de luta e reivindicação de direitos, sobretudo considerando que, na contemporaneidade, é cada vez mais

comum sua atuação em diferentes contextos, inclusive em posições de liderança dentro das comunidades indígenas.

Como pudemos perceber, por meio da análise crítica das imagens no livro didático 7º ano, está visível a permanência do discurso de natureza eurocêntrica nas representações imagéticas ali veiculadas. Os povos indígenas são inseridos em um contexto histórico que os reduz a simples estereótipos visuais. Essas imagens, acrescidas de valores e juízos, continuam moldando a percepção da sociedade sobre as comunidades indígenas a partir do ensino escolar.

4 ANÁLISE IMAGÉTICA NO COLÉGIO ESTADUAL GIRASSOL ERNESTO BARROS DE COLINAS DO TOCANTINS

O presente capítulo foi desenvolvido amparado na abordagem qualitativa de cunho exploratório, utilizando pesquisa bibliográfica e documental, e tendo como base o método de pesquisa conhecido como pesquisa-ação, especialmente durante a aula-oficina com os estudantes do 7º ano "B" do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, em Colinas do Tocantins, no período entre os dias 06 de setembro a 17 de outubro de 2024.

O capítulo foi dividido em três partes. Na primeira parte, apresentamos o lócus da pesquisa, o Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, localizado na cidade de Colinas do Tocantins, contemplando desde o histórico de sua criação até o desenvolvimento da instituição. Além disso, descrevemos o perfil dos estudantes, com destaque para aspectos referentes à sua condição socioeconômica. Na sequência, abordamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, bem como os principais desafios e conquistas, nele evidenciado.

Na segunda etapa, o foco da pesquisa voltou-se para os sujeitos envolvidos: os alunos do 7º ano "B", com o propósito de compreender como a temática indígena é abordada no ensino da disciplina no contexto escolar colinense. Foram analisados inicialmente os desenhos produzidos pelos estudantes. Nosso objetivo foi identificar e analisar as principais representações sobre os povos indígenas do Brasil, com o intuito de subsidiar atividades que se contrapunham às construções estereotipadas e racistas em relação às comunidades através do uso de imagens. Tais representações manifestaram-se através de imagens produzidos durante o desenvolvimento da primeira fase deste empreendimento científico.

Na última etapa, conduzimos uma aula-oficina intitulada "(Re)conhecendo a História e cultura do povo Krahô Mehi através das visualidades", na qual os estudantes analisaram imagens que retratam o povo Krahô Mehi. O agrupamento humano indígena em questão está localizado ao noroeste do Tocantins na Terra Indígena de Kraolândia, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, cuja população é superior a 3 mil indígenas espalhados em mais de 30 aldeias (Krahô, L. 2019). Geograficamente, é a comunidade indígena mais próxima da cidade de Colinas, o equivalente a pouco mais de 200 km.

Para a construção da aula-oficina, a hipótese preliminar dava conta que as representações sobre os povos indígenas presentes no imaginário dos estudantes estavam relacionadas ao ambiente em que foram formados: experiências familiares, ensino escolar, mídias sociais. Observou-se que muitos desconheciam a temática, especialmente a presença dos povos indígenas no Estado, em particular o povo Krahô, comunidade que se avizinha a eles. Na oportunidade, foram realizadas análises de fotografias que retratam a história da comunidade, com o objetivo de fomentar discussões sobre suas culturas, tradições e desafios contemporâneos. A atividade teve como foco a leitura e interpretação de imagens, buscando não apenas a identificação e análise por parte dos estudantes, mas também sensibilizá-los quanto à valorização das multiplicidades étnicas e culturais presentes no contexto local. Considerou-se que, na contemporaneidade, tais percepções e narrativas impactam diretamente a maneira como os estudantes se relacionam com as comunidades indígenas.

4.1 Lócus da pesquisa

Fundado em 27 de julho de 1977, conforme a Lei de Criação nº 8.274, durante a gestão do prefeito Manuel Francisco de Miranda, o Colégio Estadual Girassol Tempo Integral Ernesto Barros encontra-se no município de Colinas, a 274 km da capital, Palmas, ao norte do Tocantins. Quem lhe empresta o nome é o senhor Ernesto Ballas Barros, um imigrante de nacionalidade húngara, que se estabeleceu na cidade de Colinas. O estrangeiro ocupou a função de administrador do Hospital Santa Rosa e durante sua jornada na cidade, também foi tesoureiro da prefeitura na década de 60. Homem branco, europeu, de família tradicional na cidade (Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, PPP, 2024, p. 06).

O município de Colinas do Tocantins, conforme o último censo (Ibge, 2022) contabiliza uma população que não ultrapassa 35 mil habitantes, e onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no município está na casa de 0,701¹⁴ (Ibge, 2010).

¹⁴ O IDH da cidade de Palmas é 0,788. O de Araguaína é 0,752 e o de Gurupi é 0,759, Paraíso é de 0,749 e Porto Nacional 0,750 (Ibge, 2010). Todas essas cidades são consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Vale destacar que Colinas é o sexto município mais populoso do estado do Tocantins.

A instituição de ensino está situada na Rua Presidente Dutra, nº. 39, nas imediações da Prefeitura Municipal, fórum, clínicas, escolas e do centro comercial do município. Segundo dados obtidos junto à direção, em 2024, a escola ofertou em sua estrutura o Ensino Integral do 5º ao 9º ano e contabilizou uma média de 262 alunos, distribuídos entre o 5º ano dos anos iniciais e do 6º ao 9º dos anos finais do Ensino Fundamental. Até a defesa da presente pesquisa, a unidade contava com 58 servidores, distribuídos na equipe administrativa e pedagógica (Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, PPP, 2024).

Figura 16 - Mapa da localização geográfica da cidade de Colinas–TO



Fonte: Mapa elaborado pela pesquisadora (2024)

Figura 17 - Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros



Fonte: Registro feito pela pesquisadora 2024.

Segundo Brasil (2009, p. 23), o Decreto nº. 6.253/07 define que a “educação básica em tempo integral” se caracteriza por uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, ao longo de todo o período letivo. Essa estrutura inclui o tempo total que um aluno permanece na escola ou participa de atividades escolares, conforme especificado no Art. 4º do decreto.

A partir da Resolução CEE/TO nº. 078, de 20 de março de 2024 (DOE nº 6.626, de 5 de agosto de 2024), que estabelece novas diretrizes para a organização do ensino integral nas escolas da rede estadual do Tocantins, a estrutura curricular desse regime corresponde a uma carga horária anual de 7.200 horas, distribuídas ao longo de 200 dias letivos, e na qual cada hora-aula equivale a 50 minutos. Para Pinho, Silva e Santos (2018), da Universidade Federal do Tocantins, o tempo ampliado dedicado à aprendizagem nas escolas do gênero possibilita maior integração dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, favorecendo a integralidade da formação humana.

O componente curricular de História, inserido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta uma carga horária que pode variar conforme o ano escolar. Para as turmas do 6º ao 8º ano, são oferecidas 5 aulas semanais, somando 200 horas anuais. No 9º ano, último do Ensino Fundamental II, a carga horária foi reduzida para 4 aulas semanais, totalizando 160 horas anuais. Deste modo, ao final

do Ensino Fundamental Anos Finais, o estudante terá completado um percurso de carga horária total de 760 horas dedicadas ao estudo de História.

Figura 18 - Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental- Anos Finais de Tempo Integral

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO

Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, S/N
Palmas - Tocantins - CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400/1413
www.seduc.to.gov.br

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL										
Vigência: a partir de 2024						Dias letivos anuais: 200				
Turno: Diurno						Semanas Letivas anuais: 40				
Regime: Anual						Duração da hora-aula: 50 minutos				
Carga Horária total: 7200h/a						Dias letivos semanais: 05				
Entrada: 7h						Saída: 16h 30min				
Área do conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal				Carga Horária Anual				Carga Horária Total
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	280	280	280	280	1120
	Arte	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Língua Inglesa	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Língua Brasileira de Sinais - Libras	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Educação Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
Matemática	Matemática	7	7	6	6	280	280	240	240	1040
Ciências Humanas	História	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Geografia	3	3	3	3	120	120	120	120	480
Ciências da Natureza	Ciências	4	4	4	4	160	160	160	160	640
Ensino Religioso	Ensino Religioso*	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Parte Diversificada	Acompanhamento da Aprendizagem**	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	Eletivas	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Eletivas Esportivas ou Culturais	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Pensamento Científico	-	-	1	1	-	-	40	40	80
	Práticas Experimentais - Matemática	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	Práticas Experimentais - Ciências	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Estudo Orientado	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Protagonismo	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Projeto de Vida	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
TOTAL DE AULAS		45	45	45	45	1800	1800	1800	1800	7200

Fonte: Secretaria do Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, 2024.

Os estudantes do Colégio pesquisado são provenientes da área urbana do município. Segundo o PPP, o público atendido é predominantemente de nível sociocultural e econômico baixo - aproximadamente 80% das famílias têm o perfil de baixa renda e a renda familiar média não ultrapassa um salário-mínimo. A escola atende estudantes que são filhos de agricultores, prestadores de serviços ou trabalhadores informais. Os pais, em maioria, não têm o Ensino Médio completo, porém residem em casas adquiridas em programas habitacionais (Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, PPP, 2024).

Entre os pontos positivos do Colégio Girassol estão a gestão escolar e a presença de profissionais qualificados, todos com pós-graduação, atuando em suas áreas de especialização. Para cada área de conhecimento da base curricular comum, a escola conta com coordenação específica, que implementa o acolhimento diário temático para os alunos. O documento salienta que a equipe pedagógica está mobilizada no processo educacional, além de promover a participação dos alunos em atividades externas, como olimpíadas brasileiras de diferentes áreas de conhecimento. Sua orientação escolar é reforçada pela presença de uma equipe multiprofissional, incluindo profissionais de psicologia e assistência social. Adicionalmente, a infraestrutura da escola é consideravelmente boa, com quadra de esportes coberta, laboratório de informática e salas climatizadas (Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, PPP, 2024).

Em relação aos maiores desafios e dificuldades, o PPP destaca a inexistência de um conselho escolar, a desmotivação e descompromisso de alguns estudantes e a rotatividade de profissionais, em parte devido à resistência à aplicação da avaliação formativa. Além disso, menciona a dificuldade de substituição de professores em caso de faltas, a insuficiência no domínio tecnológico por parte de alguns docentes e a inexpressiva participação das famílias durante as avaliações externas (Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, PPP, 2024).

Ao realizar uma busca da palavra “indígena” no PPP da instituição escolar, foram encontradas somente cinco referências. Quatro dos resultados estão relacionados à ação de abril, em referência ao Dia dos Povos Indígenas, nova nomenclatura para o antigo e antiquado “Dia do Índio”, cuja mudança foi instituída pela Lei nacional 14.402/22, contemplando melhor a multiplicidades desses povos.

A ação proposta no PPP inclui o acolhimento aos alunos, em referência ao dia dos indígenas, e sugere atividades como criação de cartazes, pesquisas sobre os povos atuais, dança e teatro¹⁵. O objetivo é exemplificar aos alunos a importância dos

¹⁵ A temática indígena, embora tenha sido contemplada pela Lei 11.645/2008, ainda é tratada de maneira pontual no contexto escolar, com foco principalmente em datas comemorativas e de forma “folclorizada”, especialmente durante o mês de abril. Nesse período, ainda é possível ver estudantes vestidos como indígenas e músicas como “Brincar de Índio”, da Xuxa, sendo utilizadas, o que perpetua estereótipos que não refletem a real multiplicidade étnica e cultural desses povos. Entretanto, a inclusão da História e das culturas indígenas no currículo escolar deve ser um processo contínuo, ao longo de todo o ano letivo. Para isso, é fundamental convidar os próprios indígenas para compartilhar suas experiências, palestrar sobre seu cotidiano e suas vivências, promovendo um diálogo intercultural. Isso contribuirá para valorizar e respeitar as diversas identidades e as importantes contribuições desses povos à sociedade.

povos na construção histórica do Brasil, sendo essa ação coordenada por professores e o coordenador de Ciências Humanas. A quinta palavra trata da meta da unidade escolar em viabilizar o direito à educação a todos os estudantes, incluindo aqueles em situações especiais, com deficiência, privados de liberdade ou pertencentes a comunidades indígenas ou tradicionais.

Como evidenciado, a unidade ainda apresenta um projeto superficial em relação à temática indígena e à aplicabilidade da Lei n.º 11.645/2008, demonstrando claramente a necessidade de avanços na prática de professores e estudantes. À cultura escolar, ao longo do tempo, influenciou diretamente a forma como os conteúdos são abordados e transmitidos dentro das instituições educativas. Para Veiga (1995), todo plano educativo da instituição educacional é intencional e está articulado a um projeto educativo estreitamente relacionado aos interesses sociopolíticos, concretos e coletivos da maioria da população.

Ainda que o PPP elaborado pela escola aponte para a BNCC, como instrumento norteador da elaboração do seu currículo, e considere importante a valorização da diversidade étnico-cultural presente no estado, urge a necessidade de uma abordagem que faça a ruptura com estigmas e preconceitos, desdobrados em eventos pontuais que insistem em manter tais comunidades, em pequenos espaços simbólicos, relegando-os a um lugar subalternizado e estigmatizado no espaço escolar.

4.2 Os caminhos da pesquisa

A aplicação dos questionários e atividades desenvolvidas junto aos estudantes iniciou-se com a visita ao colégio pesquisado. A pesquisadora foi recebida pela direção da escola, que designou a coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no acompanhamento da pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho transcorreu durante as aulas de Ensino Religioso, sob o acompanhamento da coordenadora da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao longo de todo o processo.

Quadro 1 - Roteiro de atividades desenvolvidas

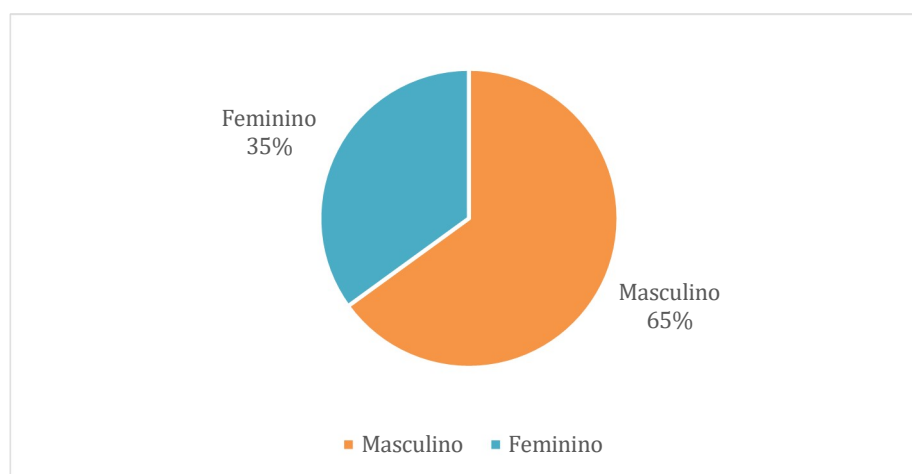
Atividades desenvolvidas	Total de aulas	Procedimentos
Contextualização	01	1. Apresentação da pesquisa aos estudantes. 2. Preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) pelos estudantes. 3. Envio do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) aos Pais, solicitando seu assentimento para a participação de seus filhos na pesquisa.
Aplicação da pesquisa	01	4. Aplicação do questionário socioeconômico dos estudantes 5. Atividade de produção de imagens: criação de imagens pelos alunos para representar os povos indígenas (modo individual).
Aula Oficina	02	Aula- Oficina: (Re)conhecendo a História e cultura do povo Krahô Mehi Avaliação da Oficina (modo individual).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

4.2.1 Os estudantes do 7º ano “B”: conhecendo as primeiras impressões sobre os povos indígenas

A turma do 7º ano “B” do Colégio Estadual de Tempo Integral Ernesto Barros é composta por 20 estudantes, sendo a maioria do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 16 anos. A grande maioria deles frequenta a unidade escolar desde as séries anteriores.

Gráfico 2 - Gráfico com o quantitativo dos estudantes do 7º ano “B”



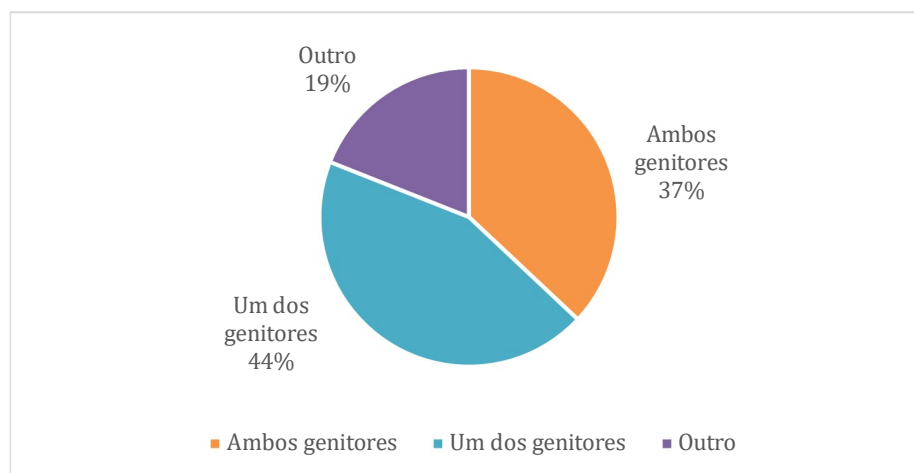
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O primeiro encontro com a turma teve a presença de 16 estudantes em sala. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, o cronograma a ser desenvolvido e foram entregues as solicitações de autorizações dos pais ou responsáveis aos alunos.

A impressão geral da turma pareceu positiva, uma vez que os estudantes demonstraram boa receptividade ao tema e pertinentes questionamentos sobre os objetivos da pesquisa. Após o retorno das autorizações familiares, foi possível a participação de 12 estudantes na aula-oficina. Antes, foi necessário retornar ao colégio em três momentos distintos, a fim de recolher os formulários solicitados. Nesse interstício, a coordenação, preocupada com a baixa adesão inicial, acompanhou todo o fluxo de autorizações e a realização da oficina.

No primeiro momento realizamos a aplicação de um formulário, com o intuito de conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes e sua composição familiar. O conhecimento da composição familiar dos estudantes, soma-se à pesquisa, uma vez que essa instituição é responsável pela primeira identidade social do sujeito. Vygotsky (1994) ressalta que a relação familiar proporciona à criança, desde cedo, a formação de hábitos e culturas, contribuindo para sua formação identitária. Ao longo do tempo, essa instituição social passou por diversas transformações, mas, em articulação com a escola, continua formando estudantes conforme as estruturas dominantes, moldando também a maneira como percebem os povos indígenas.

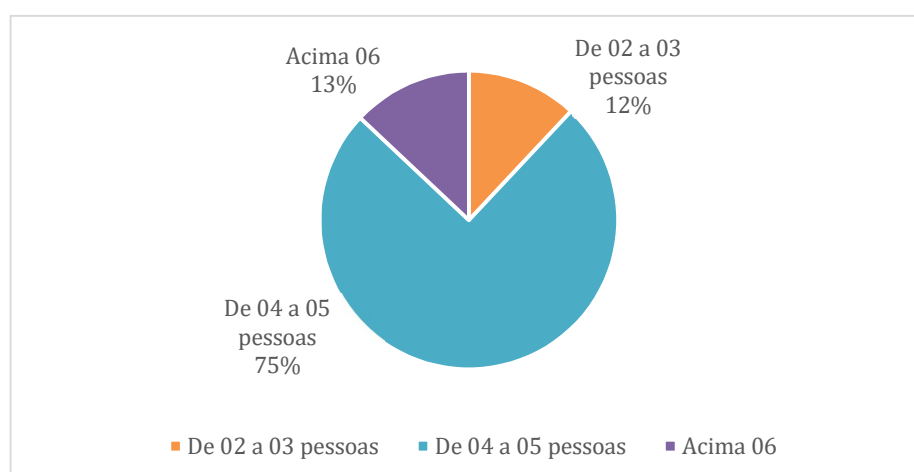
Gomes (2007) identifica que, ao longo da vida, estamos envolvidos em diversas aprendizagens provenientes de diferentes fontes. Esse processo de interação, que muitas vezes ocorre de forma estereotipada, começa na instituição familiar e se caracteriza pela contínua relação entre o ser humano e o ambiente em que vive. Nesse contexto de relações sociais, são formados nossos valores, nossa identidade e nossas representações. No entanto, muitas vezes as pessoas acabam por ser consideradas como “produtos” passivos do meio no qual estão inseridas, com pouca ou nenhuma capacidade de reflexão ou questionamento sobre os estereótipos e preconceitos que as moldam.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A composição familiar dos estudantes da turma do 7º ano “B” é majoritariamente formada de 4 a 5 pessoas, sendo que, em grande parte, apenas um dos genitores atua como responsável e provedor da família. Quanto à ocupação dos responsáveis, os dados apontam que parte deles trabalha de forma autônoma, outros possuem emprego formal (carteira assinada) e alguns exercem funções como servidores públicos. Contudo, as informações fornecidas pelos estudantes destoam do perfil delineado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar.

Gráfico 4 - Gráfico com o número de moradores na residência dos estudantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No que se refere às condições de moradia, a maioria dos estudantes residem em casas alugadas, com acesso a água encanada, energia elétrica, rede de esgoto e coleta de lixo. Todos os estudantes informaram ter acesso à internet em suas residências e o dispositivo mais utilizado para atividades escolares é o celular.

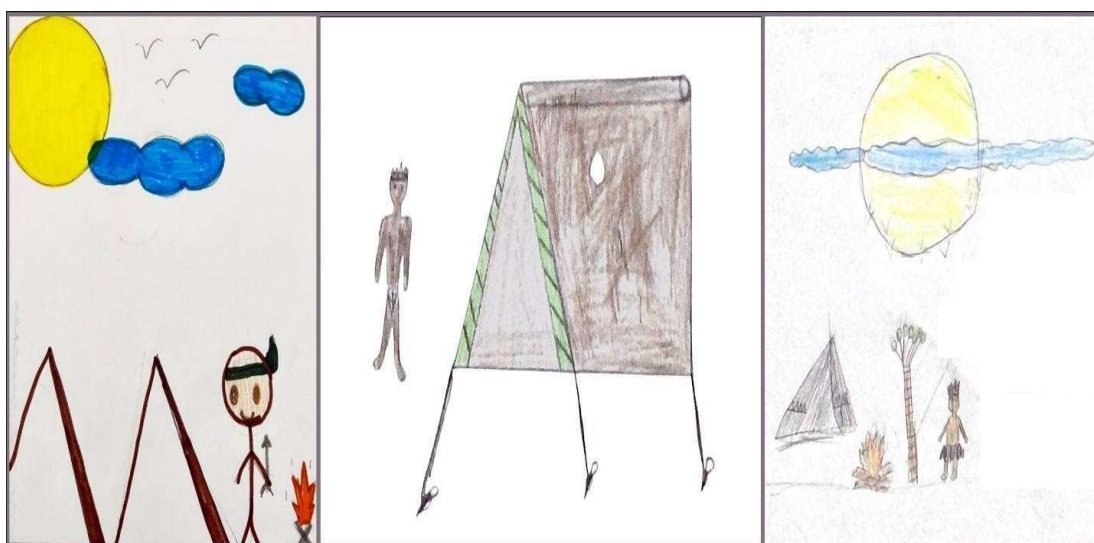
No que diz respeito às representações dos povos indígenas na perspectiva dos estudantes, propomos investigar suas percepções iniciais, considerando que o livro didático “História Sociedade & Cidadania”, adotado na unidade escolar, já tratou da temática indígena no primeiro semestre de 2024. No capítulo 1, intitulado "Povos Indígenas: Saberes e Técnicas", os estudantes tiveram contato com aspectos fundamentais dos povos indígenas da América Latina, incluindo aqueles que vivem no Brasil e até o final do semestre estudaram as grandes navegações (cap. 7). No segundo semestre os alunos darão sequência aos estudos, passando pelos capítulos 9 e 12, que tratam da colonização da América portuguesa e sua formação, respectivamente, possibilitando uma análise mais profunda dessas temáticas nas aulas de História.

A primeira atividade aplicada aos estudantes consistiu na produção feita por eles de um desenho, cujo objetivo foi identificar como os estudantes veem e representam os povos indígenas do Brasil. Como pensou Miras (1999), essa abordagem permite a formação de um quadro geral dos elementos conceituais presentes nas percepções dos alunos, orientando, assim, o planejamento da aula-oficina.

A utilização de análise de desenhos produzidos por estudantes não é uma metodologia recente, sendo adotada por diversos pesquisadores em seus estudos. Fonseca (2020), em sua pesquisa no programa de Mestrado Profissional ProfHistória, investigou as principais representações dos povos indígenas em escolas públicas estaduais de Ponta Porã (MS) e descobriu que essas construções realizadas pelos estudantes, muitas vezes se mantêm distantes da realidade dos povos indígenas.

Os estudantes foram convidados a representar os povos indígenas do Brasil por meio de desenhos. Selecionamos três produções elaboradas pelos alunos e alunas do 7º ano “B”. Esses desenhos compartilham elementos visuais semelhantes, o que nos possibilitou realizar uma análise conjunta.

Figura 19 - Desenhos dos estudantes do 7º ano “B” do Ensino Fundamental- Anos Finais representando os povos indígenas do Brasil



Fonte: Mosaico elaborado pela pesquisadora, 2024.

As três representações produzidas pelos estudantes do 7º ano “B” apresentam figuras masculinas, posicionadas em um ambiente ao ar livre, com paisagem natural.

Em todas as imagens, o indígena é retratado com cocar na cabeça. No entanto, há variações nas vestimentas: uma das figuras aparece sem nenhuma vestimenta com uma flecha em uma das mãos; outra é representada usando uma tanga e a terceira com uma saia de penas. Essas representações reforçam uma visão cristalizada e estereotipada do indígena, associando-o a um contexto primitivo e distante da contemporaneidade, invisibilizando as multiplicidades culturais dessas comunidades.

Funari e Piñon (2022), ao conduzir uma pesquisa sobre as representações dos indígenas por estudantes em escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal, nos sextos aos nonos anos do Ensino Fundamental II, verificaram, por meio da análise de desenhos produzidos, que essas representações ainda se restringem a características superficiais, como corte de cabelo, vestimentas e uso de instrumentos, como arco e flecha. Com base nos argumentos dos autores, pode-se afirmar que as produções dos estudantes não incluem “os demais aspectos, como a riqueza cultural indígena (cestaria, pinturas rupestres, pinturas corporais), que não mereceram destaque” (Funari; Piñon, 2022, p. 106). Essa limitação também se projeta nas representações dos povos indígenas elaboradas pela turma do 7º ano “B”.

Outro elemento presente nas imagens produzidas pelos estudantes é a recorrência de ilustrações que fazem referência à moradia dos indígenas,

representadas de diferentes maneiras, mas geralmente em formato triangular. Ao lado de duas das imagens, é possível observar a presença de uma fogueira, enquanto em uma delas também está representada uma árvore. Um detalhe que chama a atenção na composição é a preocupação dos estudantes em evidenciar a cor da pele dos indígenas, utilizando tonalidades que variam entre mais clara e mais escura, sugerindo diferentes interpretações pessoais da figura retratada.

Essas representações estão frequentemente associadas aos povos indígenas, refletindo uma construção generalista presente no imaginário social e perpetuada por meio do ensino escolar. Silva (2023), em seu artigo “Quem disse que ‘os índios estão acabando’? Respostas indígenas ao discurso do ‘fim dos índios’ no ensino de História” aponta que essa perspectiva reflete a atual situação da Educação Básica nas escolas não-indígenas. Apesar da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas ter se tornado uma realidade, pesquisas acadêmicas evidenciam que os estereótipos do “índio genérico” persistem no imaginário dos estudantes.

Lima (2016), ao analisar as principais representações dos povos indígenas nos livros didáticos do Ensino Fundamental, destacou que o discurso imagético nos materiais didáticos tem reforçado uma visão do indígena associada a um passado distante. O pesquisador observou que o livro de História prioriza a representação de cenas e eventos históricos antigos, enquanto os fatos mais recentes são tratados de forma superficial. Isso contribui pouco para a desconstrução das imagens cristalizadas pela historiografia brasileira. Essa abordagem, enraizada no imaginário de professores, alunos e, de maneira geral, na sociedade brasileira, dificulta a compreensão da multiplicidade e da presença atual dos povos indígenas.

Bicalho e Karajá (2022) destacam que o desconhecimento sobre quem são e como vivem os povos indígenas permanece uma realidade inquestionável. A visão de que “o índio vive na mata”, isolado de qualquer interação com o meio urbano, ainda prevalece no imaginário coletivo de grande parte da população brasileira, reforçando o preconceito e a desinformação sobre esses povos. Essa percepção, enraizada no período colonial, é frequentemente reproduzida nas escolas tanto por meio dos livros didáticos e das práticas de ensino dos professores, onde a imagem dos indígenas continua a ser apresentada de maneira estereotipada e desatualizada, perpetuando uma compreensão simplificada e desconectada da realidade contemporânea desses povos no Brasil. Conforme agregam Bicalho e Karajá (2022, p. 63)

O racismo e o preconceito estão presentes nesta percepção estereotipada – O ÍNDIO VIVE NA MATA –, por que reforça um grande equívoco quanto à realidade e a atualidade dos povos indígenas, afinal, centenas deles vivem também nas grandes e pequenas cidades, principalmente nas periferias delas, devido à desapropriação e à invasão de seus territórios ancestrais.

Ao associar de forma preconceituosa os indígenas exclusivamente à mata, floresta ou selva (Bicalho; Karajá, 2022), os alunos são levados a enxergá-los como povos estagnados no tempo. Silva (2023) evidencia que, até meados de 2022, o ensino de História ainda se mantinha preso a práticas tradicionais e estereotipadas, tais como as festividades do “Dia do Índio”. Além disso, as representações dos povos indígenas, frequentemente tratadas como o “indígena generalizado”, baseiam-se em biotipos característicos da região amazônica e do Xingu, reduzindo a multiplicidade desses grupos a um conjunto homogêneo, fundamentado nos Tupis do século XVI e estagnado no passado, com base em narrativas coloniais.

Essa perspectiva reducionista no ensino de História sobre a temática indígena, que ainda persiste mesmo após a implementação da Lei 11.645/08, tem sido evidenciada em pesquisas desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental da educação básica. Um exemplo é a pesquisa realizada por Fonseca (2020) no Mestrado Profissional em ensino de História, no estado de Mato Grosso do Sul, com estudantes do 6º ao 9º ano, que constatou que “as representações em relação aos indígenas dentro do ambiente escolar ainda são muito negativas e que desconstruir estereótipos e estigmas construídos em séculos de negação e invisibilidade das populações indígenas não é tarefa fácil” (Fonseca, 2020, p. 93).

O ato de identificarmos e analisarmos as principais representações dos estudantes sobre os povos indígenas possibilitou direcionar o planejamento e a execução da nossa aula-oficina, uma vez que propiciou uma maior compreensão sobre os estudantes veem e entendem a temática indígena.

Os estudantes possuem uma formação limitada se considerarmos seu contexto social de origem e as relações que estabelecem no dia a dia, ficando a cargo da escola essa formação de uma outra mentalidade/realidade. A partir do reconhecimento dessas representações, foi possível desenvolver atividades que desafiam estereótipos e ampliam o conhecimento sobre as multiplicidades e as riquezas culturais dos povos indígenas, especialmente no contexto local, próximo à realidade dos estudantes e dos professores.

4.3 A aula oficina: (Re)conhecendo a História e cultura do povo Krahô Mehi através das visualidades

A oficina “(Re)conhecendo a Histórias e cultura do Povo Krahô Mehi através das visualidades” foi pensada com o objetivo de promover, entre os estudantes, a leitura de imagens que apresentam representações dos povos indígenas em variados panoramas. A proposta visa contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos identificados no início da pesquisa em relação aos povos originários, e ainda presentes no imaginário dos estudantes. A partir da análise das imagens, buscamos (re)apresentar aos alunos a relevância histórica, protagonismo e a contemporaneidade do povo Krahô Mehi, localizado na região nordeste do Tocantins, cuja escolha se justifica pela proximidade geográfica com a comunidade escolar.

O povo Krahô Mehi ocupa a Terra Indígena de Kraolândia, que compreende 322.000 hectares, no estado do Tocantins. Eles são falantes da língua Jê, do tronco linguístico Macro-Jê (Krahô, L. 2019). Os Krahôs se identificam como Mehi, um termo que representa a valorização de sua autodeterminação e identidade própria. O uso dessa autodenominação endossa a importância de respeitar a forma como os povos indígenas se definem. Por isso, ao longo da nossa atividade, explicamos aos estudantes o uso das duas designações, Krahô Mehi, reconhecendo tanto o seu nome exógeno quanto a identidade autodeterminada pela própria comunidade.

O planejamento da aula oficina fora fundamentado na proposta de Barca (2004), que concebe o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse modelo teórico, o papel do professor é orientar e facilitar a exploração, reflexão e análise dos conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo um processo de construção ativa do saber. Ancorada na perspectiva construtivista, essa abordagem ressalta a importância de uma aprendizagem onde os estudantes desenvolvem significados e compreensões a partir de suas experiências e da interação com o conhecimento.

Nosso critério para a curadoria das imagens utilizadas nesta proposta, está relacionado ao objeto do conhecimento já explorado no primeiro bimestre do ano letivo de 2024, no ensino de História do livro didático, da turma em questão, no conteúdo “Povos Indígenas: Saberes e Técnicas”. Esse objeto do conhecimento teve como objetivo proporcionar aos estudantes uma compreensão sobre a organização social dos povos indígenas do grupo Tupi, explorando seus saberes e práticas. Assim, nossa

escolha reforça a continuidade pedagógica dos estudos sobre os povos indígenas, agora de forma mais próxima à realidade dos estudantes, permitindo ampliação do conhecimento sobre a temática indígena por meio da leitura das imagens.

Didi-Huberman (2015) evidencia que, ao nos colocarmos diante de uma imagem, estamos também diante do tempo, pois as imagens são compostas por camadas que refletem múltiplas temporalidades. Elas nos permitem acessar, de forma representativa, a percepção dos alunos sobre a figura do indígena. Como o autor ressalta, “diante dessa imagem, nosso presente pode, de repente, ser capturado e, ao mesmo tempo, revelado na experiência do olhar” (Didi-Huberman, 2015, p. 09).

Com isso, selecionamos quatro imagens de diferentes períodos, a fim de promover interseções entre presente e passado. A seleção das imagens foi fundamentada na argumentação de Burke (2004), para quem “uma série de imagens oferece um testemunho mais confiável do que imagens individuais” (p. 237) e que também observou que “as imagens não dão acesso diretamente ao mundo social, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo” (p. 236). Consequentemente, os estudantes foram apresentados a uma sequência de representações visuais, entre as quais destacamos a tela *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*, de Oscar Pereira, e três fotografias atribuídas a Vincent Carelli (1983), Creuza Krahô (2017) e Leopoldo Silva (2022).

Tomando como base o conceito de diálogo intercultural apresentado por Candau (2008), que propõe uma educação capaz de reconhecer o “outro” em suas multiplicidades e de fomentar o diálogo entre diferentes grupos sociais, reconhecendo e respeitando suas pluralidades de saberes, incorporamos os trabalhos acadêmicos dos intelectuais indígenas do povo Krahô (Krahô, C., 2017; Krahô, R., 2017; Krahô, L., 2019). Esses autores, da perspectiva indígena Krahô, fornecem elementos essenciais para a compreensão da história e da cultura de seu povo, e essa fundamentação embasou a elaboração de um produto acadêmico sobre a História e Cultura do Povo Krahô Mehi, que será apresentado, ao final desta dissertação.

Quadro 2 - Pesquisadores do Povo Krahô Mehi

Nome do Autor	Ano	Título da Pesquisa	Instituição	Temática
---------------	-----	--------------------	-------------	----------

Creuza Prumkwyj Krahô	2017	Wato ne hômpu ne kâmpa: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè)	Universidade de Brasília - UnB, Dissertação de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais - MESPT, Centro de Desenvolvimento Sustentável	Sustentabilidade, Povos e Territórios Tradicionais
Renato Yahé Krahô	2017	Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril - Araguaína-TO	Universidade Federal do Tocantins - UFT, Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL	Educação Indígena, Currículo e Ensino
Letícia Jôkâhkwyj Krahô	2019	Pjê Ita Jê Kâm Mã Itê Ampô Kwy Jakrepêj: Das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô	Universidade Federal de Goiás - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social	Etnopolítica, Resistências e Transformações Epistemológicas

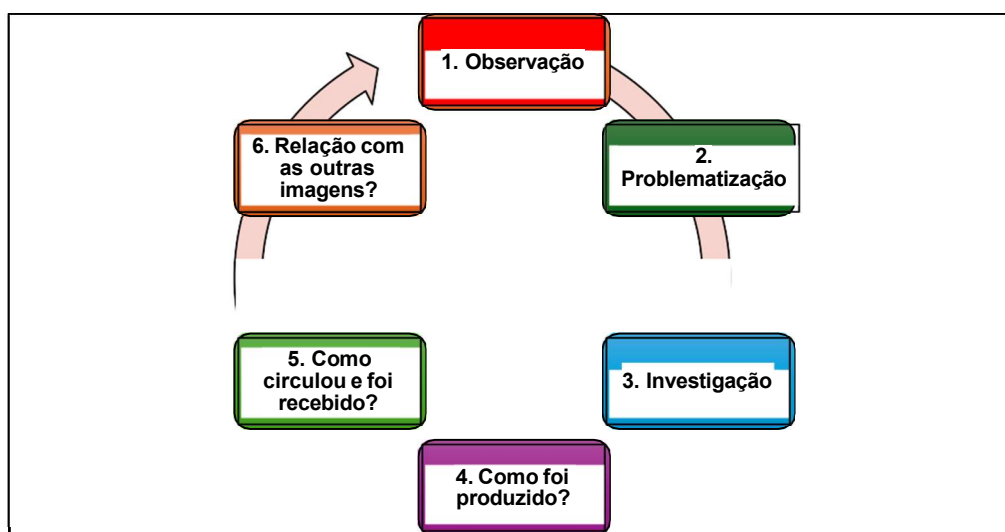
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A bibliografia produzida por intelectuais indígenas oferece valiosas contribuições, que desafiam o ensino em que o foco permanece atrelado a um modelo centralizado e eurocentrado de conhecimento. As produções indígenas (Krahô, C., 2017; Krahô, L., 2019; Krahô, R., 2017) questionam as perspectivas tradicionais ao apresentarem suas próprias visões de mundo, o que nos possibilita o diálogo intercultural na análise das imagens. Ao nos basearmos nesses trabalhos, reconhecemos o lugar de fala dessa comunidade e a necessidade de contestar a colonialidade do poder que permeia nossa sociedade. Por isso, priorizamos o respeito ao protagonismo e à autonomia dos saberes indígenas, valorizando suas histórias, experiências, culturas e cosmologias. É papel também do pesquisador reconhecer as múltiplas falas que circulam no mundo e propiciar novos olhares sobre ele. Os intelectuais indígenas são, portanto, conforme a compreensão apresentada por Zapata (2008)

Sujeitos de origem indígena, cuja produção intelectual gira em torno do compromisso com seus coletivos culturais de origem, que reconhecem o peso das circunstâncias históricas em seu trabalho e se constituem como sujeitos intelectuais ao seu redor. Sujeito complexo em termos sociais e culturais, que, no entanto, optou em determinado momento de sua vida por uma identidade étnica e por um projeto histórico de libertação para o qual busca contribuir por meio da escrita (Zapata, 2008, p.116).

Com base nas orientações de Capel, Fernandes e Machado (2023), estabelecemos um conjunto de ações a serem mediadas com os estudantes, ao organizar as atividades aplicadas na aula-oficina em uma sequência metodológica composta por diferentes etapas. A primeira delas, denominada “Observação”, inicia o contato com a imagem. Em seguida, na “Problematização”, levantamos questões críticas relacionadas à imagem exibida. Na terceira fase - “Investigação” - buscamos informações adicionais sobre o momento em que a imagem foi produzida, seguida pela etapa de “Produção”, que analisa os processos envolvidos na elaboração da imagem. Posteriormente, a penúltima fase, de “Circulação e Recepção”, examinou como a imagem foi disseminada e recebida pelo público. Por fim, na etapa de “Relação com outras imagens”, estabelecemos conexões e comparações com outras representações visuais, permitindo a análise e contextualização dos ícones.

Figura 20 - Sequência metodológica para leitura de imagens



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No dia 17 de outubro de 2024, realizamos a aula-oficina “(Re)conhecendo a História e cultura do povo Krahô Mehi através das visualidades”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, na cidade de Colinas (TO), com a turma do 7º ano “B”, composta por 20 estudantes. Desses, 13 participaram ativamente da pesquisa, enquanto os demais, estiveram presentes apenas como ouvintes, por não apresentarem a autorização dos responsáveis.

Para a realização da atividade, a coordenação disponibilizou duas aulas de 50 minutos, nos dois últimos horários do período matutino, que ocorreu na sala de aula da turma em questão. Após apresentarmos o objetivo da oficina, iniciamos com uma atividade em que eles foram convidados a mencionar a primeira palavra que lhes viesse à mente ao ouvir “indígena”.

Os estudantes fizeram diversas associações, compartilhando palavras como “oca”, “tradição”, “caçadores”, “FUNAI”, “tribo”, “índio”, “índios”, “trabalhadores”, “Krahô”, “cuidadores”, “natureza”, “dança” e “cultura”. Dentre elas, “índio” foi a mais repetida.

Um momento que chamou atenção ocorreu quando um estudante mencionou “índio” e foi imediatamente corrigido por um colega, que demonstrou discordar do uso da nomenclatura. Esse gesto pode indicar uma compreensão diferenciada sobre a terminologia ou, talvez, um incômodo com sua repetição ao longo da atividade.

As associações feitas evidenciaram uma compreensão ainda limitada sobre os povos indígenas, frequentemente reduzidos a estereótipos, sem considerar seu protagonismo, resistência e suas múltiplas formas de existência na contemporaneidade. Com base nessas respostas, trabalhamos o poema “Índio Eu Não Sou” (Kambebe, 2021).

Figura 21 - Associação de palavras pelos estudantes do 7º ano “B”: Percepções sobre o indígena



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pela pesquisadora utilizando o WordArt, 2024.

A partir da reflexão do poema, apresentamos aos estudantes a etimologia de termos genéricos como “índio” e “tribo”, incentivando-os a refletir sobre a construção e o significado dessas designações, que foram criadas sob uma perspectiva

ocidentalizada e etnocêntrica. Ao chegarem ao território que hoje conhecemos como Brasil, diz Cunha (2012), os povos europeus realizaram uma “atividade adâmica”, na qual os colonizadores atribuíam nomes à terra, aos lugares e aos povos que já habitavam esse território. Logo, destacamos a importância de utilizar o termo “indígena” ou o nome específico do povo ao qual nos referimos, assim como a palavra “aldeia”, como uma forma de conhecer, respeitar e valorizar a multiplicidade cultural dessas comunidades.

Nesse momento, uma estudante exclamou: “Então, estamos falando errado! É indígena!”. A partir dessa fala, explicamos que o ideal é nomear cada povo pelo seu nome sempre que possível ou, quando isso não for viável, utilizar o termo “indígena” como forma de respeito às suas identidades.

Para estimular essa análise, convidamos os estudantes a mencionarem nomes de diferentes povos indígenas do Brasil. Entre as respostas, citaram os povos Pataxó, Guarani e Krahô. No entanto, além do Povo Krahô, nenhum outro agrupamento indígena do Tocantins foi citado. Isso sinalizou um primeiro movimento em direção ao reconhecimento da multiplicidade indígena, ainda que de maneira parcial.

Na sequência, apresentamos um quadro com dados populacionais dos povos indígenas no Brasil, no estado do Tocantins e no município de Colinas, baseando-nos em informações de fontes oficiais recentes. Os estudantes expressaram surpresa diante dos números apresentados, o que reforçou nossa hipótese sobre o desconhecimento em relação aos povos indígenas e um relativo desinteresse quanto às informações sobre suas realidades em âmbito local.

A partir da reflexão desse diagnóstico preliminar, iniciamos as primeiras indagações sobre o conhecimento dos estudantes a respeito da comunidade Krahô Mehi. Perguntamos aos estudantes se conheciam ou já tinham ouvido falar sobre essa comunidade. Apenas dois deles relataram saber algo, pois haviam residido no município de Itacajá, situado na área circunvizinha ao território da Kraolândia.

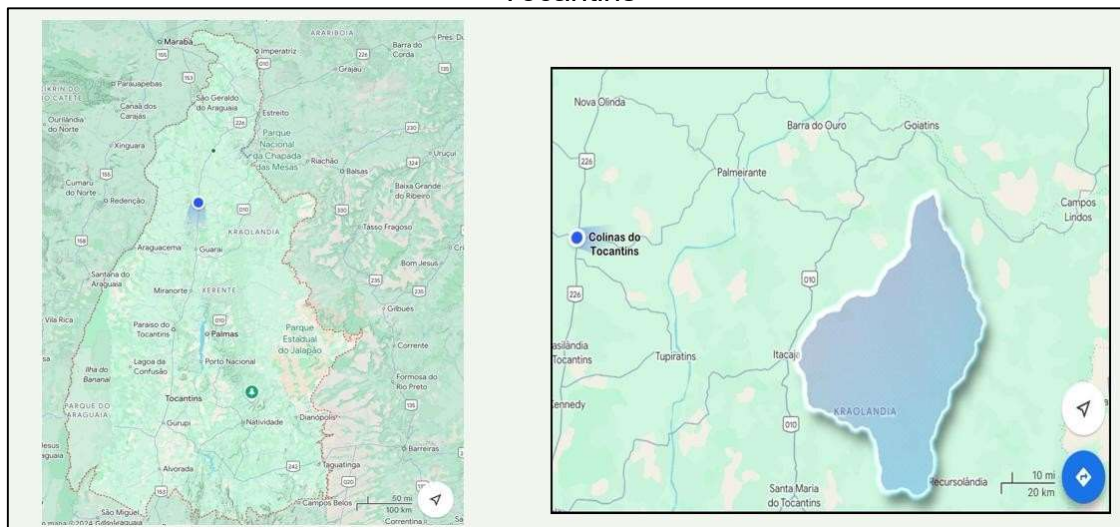
Um comentário feito por um dos estudantes chamou a atenção da turma ao afirmar: “Os indígenas da comunidade Krahô usam celulares da marca Apple”. Sendo essa marca de telefone amplamente conhecida e desejada pelos estudantes, a declaração gerou estranheza, gerando um burburinho na sala de aula. De imediato os estudantes também começaram a questionar o uso de aparelhos celulares pelos povos indígenas, principalmente dispositivos tecnológicos de última geração.

Esse entendimento revela que, na percepção dos estudantes, os povos indígenas estariam associados ao “atraso”, ao “isolamento” e vinculados a uma visão “congelada” de suas culturas. Para contrabalançar essa ideia, reforçamos a contemporaneidade das comunidades indígenas, destacando que elas não apenas estão inseridas no mundo atual e utilizam tecnologias, como celulares e outros meios de comunicação, mas também muitos membros dessas comunidades estão produzindo conteúdos nas redes sociais.

A discussão gerou um ambiente de curiosidade, preparando o terreno para o ponto central da nossa atividade. Como explicam Lima e Júnior (2023), ao contrário do que o senso comum acredita, o contato dos povos indígenas com as tecnologias desenvolvidas pelos não indígenas não implica a perda de sua ancestralidade ou a ruptura com seus modos de vida tradicionais. A conversa contribuiu para desmistificar ideias pré-concebidas, mostrando que os povos indígenas, incluindo os Krahô Mehi, mantêm suas tradições e culturas, independentemente do uso desses dispositivos tecnológicos - ao contrário, por vezes, os aparatos tecnológicos móveis potencializam a comunicação para propagar sua cultura e amplificar sua cosmovisão de mundo.

Na sequência, exibimos um mapa da Terra Indígena Kraolândia, possibilitando que os estudantes identificassem a proximidade com o município de Colinas, cidade onde se localiza o Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros. Ao perceberem quão próxima essa terra indígena está de seu município, alguns estudantes demonstraram interesse em saber mais sobre o povo Krahô Mehi, especialmente em relação ao seu modo de vida, ao formato de suas casas e às suas vestimentas. Concluindo a parte introdutória da nossa aula-oficina.

Figura 22 - Mapa do Território de Kraolândia e localização do município de Colinas, Tocantins



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Google Maps, 2024.

Na segunda aula, realizamos uma breve explanação sobre o uso de imagens como documentos históricos, destacando sua relevância na construção do conhecimento. Em seguida, propusemos algumas questões: *O que é uma imagem? Qual é sua importância para a sociedade?* Após as respostas dos estudantes, explicamos que as imagens atuam como registros visuais de memória, ideias e contextos, auxiliando na compreensão de diferentes aspectos da realidade. Além disso, enfatizamos a necessidade de desenvolver uma análise crítica ao examinar as imagens, considerando o contexto histórico e cultural em que foram produzidas. Nesse aspecto, para Kossoy (2002), a imagem fotográfica é sempre uma construção que envolve aspectos técnicos, estéticos, culturais e ideológicos. Ele argumenta que o chamado testemunho fotográfico não é neutro, uma vez que a fotografia representa a realidade a partir da perspectiva e das ideologias de seu autor. Dessa forma, cada imagem representa uma interpretação do real, que se reflete através do olhar individual e das influências culturais de quem a cria.

Figura 23 - Aula Oficina – “(Re)Conhecendo a História e Cultura Krahô Mehi através das visualidades” com o 7º Ano “B”



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

As imagens apresentadas aos estudantes foram exibidas de forma isolada, permitindo que tivessem um tempo para visualizar cada imagem em sua totalidade. Subsequente a isso, foram levantadas questões como: qual a época em que as imagens foram criadas? quem as produziu? e qual mensagem o autor pretendia transmitir? Em seguida, solicitamos que os estudantes descrevessem os elementos visíveis nas imagens e refletissem sobre as sensações que elas evocavam, principalmente em relação aos povos indígenas. Ao final, discutimos as possíveis intenções do autor (fotógrafo ou artista) ao realizar a representação imagética.

A pintura em tela *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500*, de Oscar Pereira da Silva, foi finalizada em 1900, foi a primeira imagem exibida aos estudantes. O autor da tela se baseou na narrativa histórica da carta de Pero Vaz de Caminha, transformando-a em uma representação visual da chegada dos colonizadores ao Brasil. Schenatto (2023) acrescenta que as obras desse pintor do neoclassicismo brasileiro ocuparam um papel importante na construção do imaginário histórico nacionalista. A pintura retrata o encontro entre colonizadores e a população indígena, datado de 1500 pela História oficial. A escolha da obra se deu por sua

correspondência com as representações predominantes já identificadas pelos estudantes durante o desenvolvimento da pesquisa sobre os povos indígenas.

Oscar Pereira da Silva, natural de São Fidélis (RJ), iniciou sua formação artística na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, orientado por mestres brasileiros de renome, como Victor Meirelles. Nesse contexto, desenvolveu um estilo monumental voltado para temáticas histórico-nacionalistas, com o objetivo de consolidar um imaginário patriótico acerca de eventos e figuras políticas de destaque (Schenatto, 2023).

Figura 24 - Pintura de tela o Desembarque de Pedro Álvares Cabral, em 1500 de Oscar Pereira da Silva



Fonte: Schenatto, 2023

O primeiro elemento percebido na pintura pelos estudantes foi a representação dos indígenas. Eles detalharam suas vestimentas e os objetos que seguravam, como arpões, associando a imagem à chegada dos portugueses ao território que hoje compõe o Brasil. Afirmaram ainda que a pintura retratava um evento ocorrido em 1500. Quando questionados sobre a autoria da obra, a maioria atribuiu a pintura a Pedro Álvares Cabral, refletindo a percepção comum de que o “descobridor” do Brasil também teria registrado artisticamente esse momento.

Optamos por transcrever algumas falas dos estudantes ao serem questionados sobre a mensagem que o autor desejava transmitir por meio de sua produção artística.

As interpretações dos alunos A, B, C, D, E, F, G e H¹⁶, refletem diferentes percepções sobre a cena, indicando tanto o repertório histórico dos estudantes quanto suas concepções acerca do encontro entre europeus e povos indígenas, representada na pintura.

A pintura mostrou o comércio dos portugueses com os indígenas. (Informação verbal)¹⁷

A chegada do homem branco quando descobriu o Brasil, em 1500, na região da Bahia. (Informação verbal)¹⁸

Os indígenas “vão” todos morrer. (Informação verbal)¹⁹

Os povos indígenas estavam ali na praia, como forma de proteger o lar deles, com armas na mão. (Informação verbal)²⁰

Os portugueses “tava” ali pra fazer comércio com os indígenas, atrás da madeira que vinha do pau-brasil. (Informação verbal)²¹

Além desse entendimento, os estudantes destacaram a ambientação litorânea, caracterizada pela faixa de terra, o mar e a presença de grandes árvores, que identificaram como pau-brasil. Os arpões nas mãos dos povos originários foram interpretados por alguns alunos como símbolos de celebração e troca, sugerindo que os indígenas estariam “felizes” em receber os europeus para realizar transações comerciais. Outros, no entanto, entenderam que os indígenas estavam se preparando para proteger seu território da chegada dos colonizadores, na região que hoje corresponde ao estado da Bahia.

Após esse ponto, destacamos que a obra *Desembarque de Pedro Álvares Cabral*, de Oscar Pereira da Silva, foi produzida em 1900 e retrata um evento ocorrido há mais de 400 anos, sendo assim uma interpretação artística e idealizada do encontro, entre colonizadores e os povos originários. Embora represente o início do século XVI, a pintura foi concluída no final do século XIX, o que reflete os valores e os

¹⁶ As falas transcritas dos estudantes foram identificadas por letras (A, B, C, D, E, F, G, H), conforme os princípios éticos da pesquisa, para proteger a identidade dos participantes, garantindo a confidencialidade dos dados.

¹⁷ Informação fornecida pelo estudante A do 7º ano “B” no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

¹⁸ Informação fornecida pelo estudante B do 7º ano “B”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

¹⁹ Informação fornecida pelo estudante C do 7º ano “B”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

²⁰ Informação fornecida pelo estudante D do 7º ano “B”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

²¹ Informação fornecida pelo estudante E do 7º ano “B”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

imaginários do autor da obra, influenciados pelo distanciamento temporal e, sobretudo, pelas concepções de sua época.

Nesse momento, foi apresentada a narrativa histórica dos povos indígenas Krahô Mehi, do grupo Timbira, com base no relato de Krahô, L., (2019). O relato revela que a trajetória de seu povo teve início às margens do rio Balsas, no sul do estado do Maranhão, onde viviam em harmonia com a natureza, preservando suas tradições e modos de vida. No entanto, ao final do século XVIII, os Krahô Mehi estabeleceram os primeiros contatos com os colonizadores portugueses. As expansões territoriais e a criação de gado pelos portugueses resultaram em invasões às terras do povo Krahô Mehi. Apesar da resistência e bravura desse povo, a luta foi desigual, culminando no deslocamento forçado da comunidade. Contudo, após anos de mobilização, a resiliência dos Krahô prevaleceu, permitindo que se estabelecessem na Terra Indígena Kraolândia, hoje demarcada e reconhecida pelo Governo Federal e localizada no estado do Tocantins.

Foi mostrado aos estudantes que a narrativa estava sendo contada, a partir dos relatos dos próprios intelectuais indígenas, destacando quem são esses autores e o lugar de fala que ocupam na sociedade contemporânea. Os estudantes demonstraram surpresa ao tomar conhecimento da presença indígena em espaços acadêmicos, como as universidades. Os trabalhos acadêmicos produzidos pelos intelectuais do povo Krahô Mehi ofereceram uma perspectiva outra sobre a História de seu povo, permitindo-nos destacar aspectos de sua cultura e tradições. Esse momento foi importante para ajudar os alunos a entenderem que os povos indígenas podem ocupar diferentes áreas da sociedade, se assim o escolherem.

A segunda imagem foi uma fotografia de autoria do francês Vincent Carrelli. Produzida na década de 1980, a imagem integra o projeto “Vídeo nas Aldeias”, que teve como proposta a formação audiovisual e a produção colaborativa de filmes com diversos povos indígenas do Brasil.

Vincent Carrelli é fotógrafo, indigenista e documentarista que, na década de 1970, foi um dos fundadores do Centro de Trabalho Indígena (CTI) juntamente com um grupo de antropólogos e outros indigenistas, com o objetivo de promover a preservação cultural e estabelecer um diálogo contínuo entre as comunidades indígenas e a sociedade brasileira. Carrelli (2013) destaca que, sua iniciativa pioneira contribuiu para a difusão e valorização das culturas indígenas por meio das mídias audiovisuais no país.

Figura 25 - Fotografia Aldeia Pedra Branca, Terra Indígena Kraholandia Vídeos na Aldeia, de Vincent Carelli



Fonte: Instituto Socioambiental, 2017.

Na primeira leitura da Figura 30, os estudantes identificaram cinco indígenas, vistos de costas, no topo de um morro, observando a paisagem diante de uma mata. A partir dessa primeira impressão, alguns estudantes descreveram a cena por meio de falas como:

Os indígenas, “tão” num morro, olhando a mata! (Informação verbal)²²
 É o território dos indígenas! (Informação verbal)²³ Eles [os indígenas] estão olhando a terra e tudo que têm! (Informação verbal)²⁴

Mostramos aos estudantes, que o território indígena, para as comunidades originárias, transcende a mera garantia da sobrevivência física, constituindo um componente fundamental para a continuidade identitária e cultural desses povos (Luciano,2008). Nesse sentido, Krahô C. (2017) postula que, para o povo Mehi, “manter a cultura tradicional, não basta ter alimentos; é preciso ter território, pois o

²² Informação fornecida pelo estudante A do 7º ano “B” no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

²³ Informação fornecida pelo estudante E do 7º ano “B” no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

²⁴ Informação fornecida pelo estudante F do 7º ano “B”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

território é muito importante para a vida de uma sociedade" (p. 25). Assim, o território do povo Mehi não se restringe à garantia de sua sobrevivência, mas também assegura a preservação dos elementos constitutivos de sua identidade.

Prosseguindo com a análise, um dos estudantes questionou: "Índigenas não vestem roupas?", enquanto outro respondeu: "Nos dias de hoje, vestem sim!". Nesse momento, precisei realizar a seguinte intervenção, explicando que a questão das vestimentas nas aldeias varia de um povo para outro. No caso da comunidade Krahô Mehi, por exemplo, é costume utilizar a parte inferior da roupa como vestimenta, razão pela qual os indígenas retratados na imagem estavam usando shorts.

Com uma observação mais cuidadosa, os estudantes identificaram as pessoas na fotografia como sendo quatro crianças e um homem adulto, concluindo que a imagem havia sido capturada nos dias de hoje. Durante a discussão, um dos alunos levantou a hipótese de que a fotografia poderia ter sido tirada por um homem branco, sugerindo que a postura dos indígenas, voltados para o lado oposto, refletiria uma aversão ao fotógrafo. Outro grupo, porém, discordou, acreditando que a imagem teria sido produzida pelos próprios indígenas, já que mostrava-os olhando para o seu território.

Com base na leitura da imagem, destacamos o formato circular²⁵ da organização das aldeias do povo Krahô Mehi, onde as casas são dispostas ao longo desse círculo. Krahô, C., (2017) complementa que é no pátio da aldeia, todos os dias pela manhã, que as atividades são planejadas e anunciadas, informando o que cada pessoa irá fazer ao longo do dia. A importância do pátio na aldeia é evidenciada, pois, como afirma a pesquisadora, "o pátio produz união, a festa, saber sobre os resguardos comparece" (p. 78). Esse espaço, portanto, é fundamental para a organização social e cultural do povo Krahô Mehi.

A terceira imagem apresentada é uma fotografia do repórter fotográfico brasileiro Leopoldo Silva, que integrou o acervo da exposição *Brasil Krahô - Filhos do Cerrado*, a amostra reuniu imagens realizadas do povo Krahô Mehi entre os anos

²⁵ Dentro de uma cosmovisão antropológica, a aldeia Krahô pode ser entendida como um espaço que simboliza a continuidade dos costumes e práticas culturais herdadas dos antepassados. Para Mellati (1976), a forma circular da aldeia reflete a solidariedade entre os moradores, cujos laços estreitos e contínuos são fundamentais para a organização social. Assim, a organização da aldeia em formato circular está diretamente relacionada à manutenção das tradições e à interdependência social que caracteriza a comunidade Krahô.

de 2010 e 2018. O jornalista registrou aspectos das festas e do cotidiano do povo Krahô Mehi.

Figura 26 - Fotografia Terra indígena Krahô de Leopoldo Silva



Fonte: Correio Brasiliense, 2022.

Na leitura da figura 31, os estudantes observaram a presença de vários indígenas do sexo masculino, adultos e crianças. Também destacaram uma criança do sexo masculino e uma adolescente do sexo feminino, posicionados em frente a dois troncos de madeira. Descreveram a cena como ocorrendo na aldeia, identificando as árvores ao fundo, além das vestimentas e das pinturas em preto e vermelho que adornavam os corpos dos indivíduos. A maioria dos estudantes concluiu que a imagem havia sido capturada recentemente, sugerindo que o fotógrafo não era indígena, pois perceberam que os indivíduos na foto pareciam “sérios”. Levantaram, inclusive, a hipótese de que, se o fotógrafo fosse outro indígena, os indivíduos estariam sorrindo e mais descontraídos diante da lente da câmera.

Um estudante, com conhecimento prévio sobre o povo Krahô, explicou o significado da imagem, ao relatar que presenciou um momento semelhante ao representado. Conforme relatado pelo estudante,

Eu já vi acontecer esse negócio, onde morei. É uma corrida na qual os indígenas levam essa madeira (tronco) nas costas. É difícil, pesado; eles saem correndo. Quando eu morei em Itacajá (TO), presenciei essa atividade no dia de uma festa lá onde eles moram. (Informação verbal²⁶)

Melatti (1976) observa que a corrida de tora está sempre vinculada a algum rito específico. Dependendo do rito em questão, variam os grupos participantes da corrida, as características das toras e até mesmo o caminho a ser percorrido. As corridas vindas de fora da aldeia geralmente ocorrem no final da tarde, quando o povo Krahô Mehi retorna de alguma atividade coletiva.

Lima, Krahô e Aldé (2020) ressaltam que as corridas de tora desempenham um papel essencial na movimentação das festas realizadas na aldeia. Feitas de madeira de Buriti, essas toras são associadas a seres não-humanos. Rodrigues e Sousa (2022) reforçam essa visão ao explicar que as corridas de tora possuem também um valor espiritual. Durante o luto, por exemplo, a tora é usada para homenagear a pessoa falecida, representando, em algumas ocasiões, os espíritos dos mortos nas corridas de revezamento. Assim, essa prática transcende o ato cultural, refletindo aspectos da espiritualidade do povo Krahô Mehi.

A quarta imagem apresentada foi retirada da dissertação de Creuza Krahô (2017), indígena nascida na aldeia Galheiros, no município de Itacajá, no atual estado do Tocantins. Em sua pesquisa, intitulada *Wato ne hômpu ne kâmpa: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè)*, a autora explora aspectos da vida cotidiana de seu povo.

Figura 27 - Fotografia do Povo Krahô, de Creuza Krahô (2017)



²⁶ Informação fornecida pelo estudante do 7º ano “B”, no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

Fonte: Krahô, 2017.

Ao analisarem a figura 32, os estudantes observaram a presença de um homem segurando um instrumento, que identificaram como um “chocalho”, e sugeriram que ele estaria cantando. Conforme o relato dos estudantes,

São os jogos dos indígenas! (Informação verbal)²⁷
 O cacique está cantando e as mulheres dançando! (Informação verbal)²⁸
 É uma festa, na aldeia! (Informação verbal)²⁹

Outrossim, também destacaram duas mulheres indígenas, com a parte superior do corpo descoberta, usando saias e colares, e mencionaram ao fundo a presença de outras pessoas, incluindo mulheres e crianças, observando a cena à distância.

Os estudantes observaram que a paisagem ao fundo inclui construções que alguns estudantes reconheceram, destacando serem comuns na região e feitas de palha de palmeira e barro. Além disso, foi apontado que as pessoas na imagem pareciam estar à vontade, cantando e dançando, o que levou alguns dos estudantes a sugerir que a fotografia poderia ter sido tirada pelos próprios indígenas do povo Krahô Mehi.

Conforme explica Krahô, C. (2017), o maracá é um instrumento tradicional tocado pelos pajés da aldeia Krahô Mehi, contendo sementes que, ao serem agitadas, emitem um som característico. A sonoridade caracteriza-se por convocar homens, mulheres, crianças e idosos para o pátio da aldeia, onde são realizados cânticos e histórias são contadas. Segundo Melatti (1976), entre esses cânticos, há os destinados ao início da noite e aqueles próprios para a madrugada. Além disso, os cânticos dividem-se em dois grupos: os que podem ser acompanhados por danças e os que não devem ser.

Ao final da atividade, reservamos um momento para que os alunos expressassem suas impressões e pudessem comparar as diferentes imagens que lhes foram apresentadas. Em relação à comunidade Krahô, os alunos destacaram

²⁷ Informação fornecida pelo estudante F do 7º ano “B” no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

²⁸ Informação fornecida pelo estudante A do 7º ano “B” no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

²⁹ Informação fornecida pelo estudante B do 7º ano “B” no Colégio Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, Colinas (TO), em 17 de outubro de 2024.

aspectos como as vestimentas, a disposição circular da aldeia, a proximidade do território com o município, as pinturas corporais e a tradicional corrida de tora.

Como forma de avaliar o conhecimento, realizamos uma nova atividade para identificar como os povos indígenas do Brasil são (re)conhecidos pelos estudantes após a intervenção pedagógica. Os educandos elaboraram novos desenhos que expressaram suas compreensões, assim como na atividade realizada no início da pesquisa. Nos desenhos, foi possível observar uma mudança na representação dos povos indígenas do Brasil, que agora incluía elementos como pinturas corporais, instrumentos musicais e vestimentas específicas do povo Krahô Mehi.

Figura 28 - Representações dos povos indígenas do Brasil elaboradas pelos estudantes do 7º ano “B”



Fonte: Mosaico elaborado pela pesquisadora, 2024.

Embora o tempo tenha sido limitado, a produção final dos estudantes, em sua maioria, sugeriu alguns dos aspectos da cultura do povo Krahô Mehi, trabalhados na aula-oficina e expressos por meio da produção dos desenhos. Neles, é possível identificar elementos como pinturas corporais, tipos de vestimentas e artefatos utilizados pelos indígenas no dia a dia, além de aspectos culturais tradicionais dessa comunidade. Isso evidenciou o desenvolvimento, de forma pontual, de um novo olhar sobre a comunidade indígena em questão, embora saibamos que a visão desses estudantes é continuamente influenciada pelos aspectos culturais e sociais nos quais estão inseridos.

Por tudo que apresentamos neste capítulo, é inegável o potencial pedagógico do uso das imagens no ensino de História. Mais do que elementos atrativos, quando bem trabalhadas, elas podem atuar como uma ferramenta importante para contextualizar e dialogar com a História e as culturas indígenas na sala de aula. Contudo, é imprescindível reconhecer que o simples uso das representações visuais não garante, por si só, a superação de narrativas estigmatizantes, generalistas e subordinadoras que ainda permeiam o imaginário social dos estudantes sobre as comunidades indígenas.

O livro didático e suas visualidades, objeto central da pesquisa na instituição onde esta análise foi realizada, apresentam um caráter ideológico que os afasta da neutralidade. Sendo o recurso didático mais utilizado na sala de aula, no ensino de História, é necessário repensá-lo tanto em termos de conteúdo quanto de metodologias. As imagens e narrativas dos povos indígenas presentes nesse material seguem, em sua maioria, referindo-se às representações do período colonial, embora seja possível perceber mudanças pontuais em cumprimento à Lei 11.645/2008. No entanto, ainda não oferecem subsídios suficientes para um rompimento consistente com as narrativas hegemônicas. Essas representações, como foi constatado, são marcadas por abordagens genéricas, superficiais e eurocêntricas, o que limita o potencial pedagógico desse recurso em fomentar um ensino que privilegie o respeito às multiplicidades culturais e o protagonismo indígena.

Diante do exposto, a presença da História e das culturas indígenas na escola ainda é algo desafiador, pois essa temática está circunscrita a momentos pontuais ao longo do ano letivo. Ao ser trabalhada, permanece vinculada a moldes tradicionais que não contribuem para promover mudanças na visão crítica dos estudantes. Cabe à instituição escolar, mesmo sendo um aparelho mediador de saberes e uma arena de disputas epistemológicas, ter o compromisso de ultrapassar as barreiras do senso comum e das representações distorcidas que ainda se mantêm resguardadas na memória e no imaginário dos estudantes. Esse posicionamento exige o desenvolvimento de uma prática pedagógica que favoreça a interculturalidade entre os povos, especialmente considerando a proximidade geográfica local, o que possibilita buscar e fortalecer esse diálogo.

Por fim, o papel do professor de História, assim como de todos os profissionais nas áreas das ciências sociais aplicadas, é decisivo nesse processo. Cabe a este profissional, munido de preparo teórico e metodológico, especialmente no letramento

imagético, incorporar as imagens de forma transversal no currículo, tratando-as não apenas como representações visuais, mas também como fontes históricas. Dessa forma, o professor pode ampliar os enfoques propostos pelos livros didáticos, incentivando os estudantes a reconfigurarem suas percepções sobre os povos indígenas, por meio de leituras que valorizem a linguagem imagética através de documentos, como fotografias, pinturas, obras de arte e outros tipos de representações.

É sabido que os professores possuem a consciência crítica e política necessária para superar os descompassos existentes na educação escolar. No entanto, essa capacidade é frequentemente limitada pela ausência, por vezes, de uma formação inicial e continuada que os habilite e incentive a romper com o conformismo, de forma a promover mudanças concretas nas comunidades em que atuam. Isso é notório no caso dos grupos minoritários, como os das comunidades indígenas, que continuam a ser marginalizadas dentro do currículo escolar. Dessa forma, torna-se imperativo a adoção de ações que provoquem a subversão desse modelo, visto que no contexto atual, existe uma vasta bibliografia disponível sobre a temática indígena, que pode apoiar e orientar nesse processo de mudança. É premente, que os educadores adotem uma postura que vá além da simples transmissão de conteúdos, buscando também contribuir para a formação crítica dos estudantes, de modo que estes sejam capazes de questionar e transformar as realidades sociais, culturais e históricas com as quais se deparam, fundamentando assim a construção de um modelo educativo que esteja alinhado com a perspectiva decolonial.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: (RE)CONHECENDO A HISTÓRIA E CULTURA DO POVO KRAHÔ MEHI



Jesmary Dantas Macedo

(Re)conhecendo
a História e Cultura
do povo Krahô "Mehi"

Araguaína
2025



Esse projeto foi elaborado pelo autora. Desde o projeto gráfico, capa, edição e revisão estética.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com auxílio da IA Canva, 2025.

1.	INTRODUÇÃO	7
2.	Quem é o povo Krahô "Mehi"	09
3.	O território da Kraolânida	12
4.	Organização social e política	17
5.	Cultura e tradições "Mehi"	20
6.	(Re)conhecendo o povo "Mehi"	24

Referências



APRESENTAÇÃO

Caro(a) estudante,

É com grande alegria que apresentamos o paradidático “(Re)conhecendo a História e a cultura do Povo Krahô "Mehi”. Este material foi produzido especialmente para você, visando ampliar seus conhecimentos sobre os povos indígenas do Brasil, em particular sobre uma das comunidades que habitam no estado do Tocantins.. Essa produção integra a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em História (ProfHistória) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), no contexto da dissertação "As Visualidades Indígenas no Livro Didático (PNLD 2022-2024)".

Esperamos contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais sensível e atento às múltiplas identidades étnicas, históricas e culturais dessas comunidades em nosso país. Assim o material foi produzido como forma de reivindicar e reconhecer as vozes indígenas no espaço escolar, reconstruindo narrativas a partir da perspectiva dos povos colonizados. O objetivo central é apresentar uma história valorativa que contemple os conhecimentos, narrativas e suas trajetórias, sob a ótica dos intelectuais da etnia, que embora não participem diretamente na produção do material, são referenciados como principais interlocutores.

Para isso, convidamos você a conhecer o povo Krahô 'Mehi', pertencente ao tronco linguístico Jê e ao grupo Timbira. Habitantes ao noroeste do estado do Tocantins, no Território Indígena Kraolândia, que envolve as cidades de Itacajá e Goiatins, o percurso deles é marcado pela resistência e pela reafirmação identitária.

A escolha dessa comunidade justifica-se pela proximidade geográfica com o município de Colinas do Tocantins onde a pesquisa foi desenvolvida, tornando-a mais próxima da realidade dos estudantes.

Ao explorá-lo, você terá a oportunidade de (re)conhecer novas histórias, fazer descobertas e aprofundar seus conhecimentos sobre essa comunidade.

- A autora

ATIVANDO OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

REFLEXÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS



- Reflita agora e deixe suas ideias fluírem!
- Logo abaixo, preencha o espaço com **palavras ou desenhos** do que vem a mente quando você pensa nos povos indígenas.
- Lembre-se: O importante é expressar o que vem à sua mente neste momento.





1 INTRODUÇÃO

O que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil? Já parou para pensar em como vivem, em suas culturas e histórias? Muitas pessoas ainda sabem pouco e acabam acreditando em ideias equivocadas, carregadas de estereótipos e preconceitos, sobre essas comunidades. Isso mostra o quanto ainda precisamos aprender sobre nossa própria história e sobre a multiplicidade de povos que formam este vasto território chamado Brasil.

Você sabia que existem mais de **300 povos indígenas** no Brasil, que falam cerca de **270 línguas** em diferentes regiões do país? Atualmente, essa população soma **1,7** milhão de pessoas, representando 0,83% dos habitantes. Além disso, em nove a cada dez cidades brasileiras há moradores dessas comunidades, demonstrando sua presença em todo o território nacional.

No estado do Tocantins, localizado na região Norte, mais de **20 mil** pessoas se autodeclararam indígenas, representando **1,32%** da população estadual. Entre esses povos, o povo Krahô possui uma população superior a **3 mil pessoas**, distribuídas em mais de **30 aldeias** na região noroeste do estado. Sua trajetória histórica, aspectos culturais e políticos serão apresentados a seguir, mas antes disso, é importante que você saiba duas coisas importantes sobre os povos indígenas:

1. O termo "índio" não é adequado

Esse nome foi dado pelos colonizadores e não representa a multiplicidade dos povos indígenas. Cada povo tem seu próprio nome e identidade. Sempre que possível, use o nome da etnia, como Xerente, Apinajé, Krahô, Munduruku. Quando não for possível, prefira os termos "indígenas" ou "povos originários".

2. O termo "tribo" não representa a multiplicidade indígena

O termo "tribo" foi uma denominação também imposta pelos colonizadores e não reflete a realidade dos povos indígenas. Eles possuem diferentes formas de organização: alguns vivem em aldeias, outros são nômades e muitos moram em cidades.

Ao longo deste trabalho, você terá acesso a imagens, textos, atividades e outros recursos que mostram o povo Krahô “Mehi”. As imagens são fontes históricas que transmitem ideias e significados. Para facilitar essa experiência, elaboramos um roteiro com questões importantes sobre como fazer a leitura das imagens que mostram essa comunidade:

LEITURA DE IMAGENS



Passo a passo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com auxílio do Canva, 2025.

2 QUEM É O POVO KRAHÔ “MEHI”

Figura 1: O povo Krahô “Mehi”



Documento: fotografia

Local: aldeia Cachoeira - Goiatins - TO

Origem: Manoel Júnior - SEPOT/Governo do Tocantins

Data: 21 a 24 de setembro de 2023.

Créditos: Manoel Júnior



Foco na imagem

- 1 - O que você percebeu primeiro ao olhar para essa imagem? Quais cores, objetos ou pessoas chamam mais sua atenção?
- 2 - Que história essa imagem parece contar, sobre a cultura e os costumes da comunidade Krahô “Mehi”?



Autodenominação
é o ato ou efeito de se nomear, designar ou identificar a si mesmo.

Pertencente ao grupo sociocultural dos Timbira, o povo Krahô é um dos diversos agrupamentos indígenas do Brasil, reconhecendo-se como falante da língua Jê. Eles habitam a Terra Indígena Kraolândia, localizada na região noroeste do estado do Tocantins, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, nos municípios de Goiatins e Itacajá.

A identidade do povo Krahô está diretamente relacionada à sua **autodenominação**. Eles se reconhecem como “Mehi”, que significa “filho da ema”. Por outro lado, o nome “Krahô” foi atribuído por um etnólogo alemão na década de 1930 e interpretado como “pêlo de paca”, uma tradução contestada pela comunidade ao longo do tempo.

Um entendimento complementar ao significado de “Mehi” mostra que, segundo a tradução realizada pelos próprios indígenas, o termo também pode significar “nós mesmos” ou “nossa carne”. Esse termo contrasta com “cupen”, atribuído aos não indígenas, cuja tradução corresponde a “os que não são eu” ou “não têm minha carne”.

A trajetória histórica desse povo é marcada por diversas situações de imposição dos não indígenas, mas todas elas mal-sucedidas na tentativa de anular os traços culturais da comunidade. O povo Krahô tem buscado conservar sua cultura e memória, tentando manter vivos seus ritos relacionados à vida social, econômica e espiritual.

Explorando outras fontes



Vídeo:
Título: Índio eu não sou
Autora: Márcia Kambeba
Disponível em:
<https://youtu.be/-PMTkfPYpdw>
Acesso em: 02 set. 2024



Vivemos no cerrado e temos um amplo conhecimento e relacionamento com os animais, plantas, raízes e frutos desse ambiente. Mantemos relação com o denominado meio ambiente, que para nós, Krahô, está cheio de criaturas que devem ser respeitadas como respeitamos uma pessoa, assim, pedimos licença para entrar na casa ou território de uma planta ou de um tatu. Portanto, para plantar, colher, caçar, pescar, estabelecemos uma relação com os seres que dominam esses mundos. Desse modo, nossas narrativas e rituais contam com a presença de todos os seres do universo (Krahô, C., , 2017, p.17).



As terras ocupadas pelo povo "Mehi" foram concedidas pelo governo de Goiás em 1944, mas sua demarcação oficial ocorreu apenas em 1990, com a homologação pelo Decreto-Lei nº 99.062.

O primeiro contato do povo Krahô "Mehi" com os não indígenas transcorreu, na região de fronteira entre os estados do Maranhão e Goiás (atual Tocantins), as margens dos rios Tocantins, Farinha, Alto Itapecuru, Parnaíba, Perdida e Sono. Embora nunca tenham ocupado toda a extensão desse território, o povo "Mehi" deslocaram-se forçadamente dentro dele por mais de 150 anos, formando aldeias próximas umas das outras. À base da sobrevivência da comunidade estava alicerçada na pesca, na lavoura e na coleta de frutos, práticas que garantiam a subsistência, mas também a manutenção de seus modos de vida tradicionais e a relação com a terra e os rios.

A região ocupada pela comunidade não possuía especiarias ou minerais preciosos, mas despertava interesse econômico no homem branco. Nesse contexto, houve duas frentes de povoamento que se estabeleceram com o propósito de apropriação territorial: uma de caráter agrícola, vinda do Maranhão e do Pará, e outra de perfil pastoril, originária da Bahia. Ambas tinham como objetivo a exploração econômica das terras situadas ao redor dos rios, avançando sobre a área ocupada tradicionalmente pelo povo "Mehi".

Dessa forma, os ancestrais da comunidade passaram por um longo período migratório até ocupar definitivamente a Terra Indígena Kraolândia, atualmente demarcada pelo Governo Federal. Os embates impulsionam a luta para que a cultura Krahô se mantenha viva, especialmente a partir da transmissão dos conhecimentos tradicionais aos mais jovens nas aldeias

O processo de deslocamento até as terras atualmente delimitadas foi marcado pela resistência à violência, perda de vidas, alianças e pela imposição de diferentes frentes externas, fatores determinantes para a construção da trajetória histórica e cultural do povo "Mehi". Sob essas circunstâncias, a comunidade precisou ajustar-se a novos contextos, resistindo ao avanço sobre suas fronteiras territoriais, ao mesmo tempo em que buscava novas formas de ocupação e reafirmava sua identidade.



FOCO NO TEXTO

1 - O que o nome "Mehi", autodenominação do povo Krahô, revela sobre a forma como eles se percebem? O que ele simboliza para a comunidade Krahô?

3 O TERRITÓRIO DA KRAOLÂNDIA

Figura 2: A Kraolândia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com o auxílio do Google Maps, 2025



Foco na imagem

- 1 - Observe a imagem e identifique a distância aproximada entre o município em que você reside e o território da Kraolândia, no estado do Tocantins.
- 2 - Realize uma pesquisa sobre as principais etnias indígenas presentes no seu estado. Em seguida apresente aos colegas.

A Kraolândia, território tradicional do povo “Mehi”, está situada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no estado do Tocantins. Sua área, que se estende por 322.000 hectares, é contornada pelos rios Manoel Alves Pequeno e Manoel Alves Grande

Durante a década de 1970, havia sete aldeias no território da Kraolândia. No entanto, nas últimas décadas, esse número cresceu exponencialmente, impulsionado pelas constantes migrações da população entre aldeias e por questões políticas internas.

Atualmente, a população Krahô está estimada em 3.672 pessoas (Ibge, 2022), distribuídas em mais de 30 aldeias. Entre as principais, destacam-se: Aldeia Nova, Nova Aldeia, Aldeia Mãkrarè, Aldeia Bacuri, Aldeia Capitão do Campo, Aldeia Sol, Areia Branca, Rio Vermelho, Cachoeira, Pedra Branca, Manoel Alves, Água Fria, Pé de Coco, Riozinho, Forno Velho, Serra Grande, Santa Cruz, Pedra Furada, Morro do Boi, Barra Funda, Campos Lindos, Galheiros e Macaúba. Algumas dessas aldeias possuem estruturas físicas como escolas, poços artesianos, luz elétrica, internet e posto de saúde para atender às necessidades da comunidade.

O nome atribuído às aldeias está relacionado ao local onde estão estabelecidas ou de onde foram originadas. É comum que uma mesma aldeia seja conhecida por diferentes denominações ao longo do tempo, refletindo mudanças territoriais e históricas.

Explorando outras fontes



Vídeo:

Título: Índio ou indígena?

Autora: Daniel Munduruku

Disponível

em: <https://youtu.be/4Qcw8HKFQ5>

E?si=TOVlo85tjTvfHm3J

Acesso em: 02 jan.2025



Devido às imposições daqueles que queriam dominar os indígenas e a se apossar de suas terras, com objetivo de expandir as suas criações de gados, tivemos que nos deslocar, mesmo sendo os indígenas Krahô hábeis guerreiros e lutadores não resistiram por muito e tiveram suas terras invadidas e sendo expulsos. (Krahô, L., 2019, p. 16)

AS ALDEIAS NO FORMATO DO SOL

As aldeias “Mehi” seguem o formato circular, com caminhos que partem de cada moradia em direção ao centro do território. A arquitetura das casas segue o padrão da região, sendo construídas com palha de palmeira e rebocadas com barro, com o telhado duas águas, sem janelas e sem divisões internas.

Figura 3: A aldeia “Mehi”



Título – A aldeia Krahô “Mehi”

Documento: fotografia

Local: Território da Kraolândia

Origem: Vicent Carelli

Data: 1983

Fonte: CARELLI, Vicent.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%c3%b4>.

Acesso em: 20 nov. 2024.



Foco na imagem

- 1** - Descreva o cenário da imagem e identifique o autor, a data, o local e o tipo de documento.
- 2** - Quais sensações o autor da imagem pretendia transmitir? Justifique sua resposta com base nos elementos visuais presentes.
- 3** - Depois de observar todos elementos que compõe a fotografia, qual é sua conclusão sobre o que essa imagem representa?



Foco no texto e nas imagens

Leia o texto e analise as imagens, em seguida responda:



Da mata também são retiradas matéria-prima para fazer os artesanatos, por exemplo, as sementes de Tiririca-acà, que são utilizadas para a produção de adornos como pulseiras e colares. Também as folhas das palmeiras de Buriti, Babaçu, Tucum Rasteiro, que são usadas para a confecção de cestos e balaios. Além de algumas palmeiras serem utilizadas para a produção dos telhados das moradias e alguns outros utensílios, retiram-se ainda as fibras e embiras que são usadas como cordões para a confecção de colar de tiriricas e, linhas para costurar os artesanatos. (Krahô, L., 2016, p.16).

Figura 4: Arte “Mehi”



Título – Arte “Mehi”

Documento: Mosaico de fotografias elaborado pela pesquisadora com PhotoScape, 2025.

Local: aldeia Manoel Alves Pequeno

Origem: Helena Ahkräkwyi Krahô

Data: fevereiro de 2025.

Fonte: KRAHÔ, Helena.

Disponível em: acervo pessoal.

- 1 - Quem tirou essa fotografia, quando ela foi registrada e qual foi a intenção do(a) fotógrafo(a) ao capturá-la?
- 2 - Quais são as principais matérias-primas retiradas da mata pelo povo Krahô “Mehi” para a produção de artesanatos, e de que forma elas são utilizadas em sua cultura?
- 3 - O que achou da arte do povo “Mehi”?

4 ORGANIZACAO SOCIAL E POLÍTICA

Figura 6 - Festividade na Kraolândia



Título - Festividade na Kraolândia
Documento: fotografia
Local: aldeia Cachoeira - Goiatins - TO
Origem: Manoel Júnior - SEPOT/Governo do Tocantins
Data: 21 a 24 de setembro de 2023.
Créditos: Manoel Júnior



Foco na imagem

- 1 - Observe e descreva os principais elementos visuais presentes na imagem, como vestimentas, expressões faciais, objetos, cenários e interações entre as pessoas.
- 2 - O que o fotógrafo quer transmitir sobre a sociedade "Mehi"? Explique como a imagem revela aspectos da cultura, dos costumes, da organização social e dos valores desse povo.



Ancestralidade é a conexão de uma comunidade com seus antepassados, preservando saberes e tradições

Identidade é o que define cada pessoa ou grupo, envolvendo cultura, história e modo de viver.

Mito é uma narrativa criada por diferentes culturas para explicar a origem do mundo, seus costumes, crenças e fenômenos naturais.

Para iniciarmos nossa conversa sobre a organização social e política do povo “Mehi”, vamos conhecer o **mito** da estrela Caxekwýj, transmitido oralmente entre gerações, que revela aspectos sobre **ancestralidade**, **identidade** e visão de mundo dessa comunidade.

Na aldeia, vivia um jovem que, durante as noites quentes de verão, costumava dormir no pátio. Certa noite, enquanto estava deitado sob o céu estrelado, observava as estrelas Caxekwýj e mantinha conversas imaginárias com elas. Em meio a seus devaneios, refletiu consigo mesmo: "Ah, se eu pudesse me casar com uma dessas estrelas."

Na mesma noite, enquanto cochilava, uma pequena rã saltou sobre sua barriga. Assustado, o jovem a pegou e a lançou para longe. Contudo, não demorou muito para que a rã retornasse, saltando novamente sobre sua barriga. Ele a jogou fora mais uma vez, mas, para sua surpresa, a pequena rã se transformou em uma bela mulher.

A mulher, então, começou a conversar com o jovem indígena e pediu que ele a escondesse dentro de uma cesta, onde apenas ele poderia vê-la e falar com ela. Atendendo ao pedido de Caxekwýj, o jovem guardou o segredo e seguiu suas instruções com dedicação.

(Adaptado de Krahô, L., 2019).

O relato sobre a estrela Caxekwýj revela a importância da linhagem materna para a comunidade “Mehi”. A partir da história narrada pela pesquisadora indígena, observa-se que a sociedade “Mehi” valoriza o papel das mulheres, que ocupam uma posição de destaque na comunidade. São elas as responsáveis pela preservação das histórias de vida e dos saberes tradicionais de seu povo.

A casa pertence à família e é o lugar onde as mulheres criam os filhos e realizam atividades domésticas, como cozinhar, fiar algodão, trançar cestos e confeccionar enfeites. Após o casamento, elas continuam próximas às suas mães, com suas casas construídas ao lado, mantendo a organização familiar e reforçando os laços maternos.

Entre os “Mehi”, é tradição que os rapazes e meninos durmam no pátio, enquanto as casas são consideradas espaços femininos. Para os anciões, a prática fortalece os homens, pois dormir ao relento, enfrentando o frio e o sereno, os prepara para se tornarem guerreiros e caçadores habilidosos.

Para a comunidade “Mehi”, é comum a prática do bilinguismo, ou seja, o uso cotidiano de duas línguas: o Krahô e o português. Além disso, a localização afastada dos grandes centros urbanos favoreceu a preservação do “Mehi Jarkwa” a língua falada pelo povo “Mehi”. Os jovens e adultos da aldeia são, em sua maioria, bilíngues, enquanto muitas crianças ainda são monolíngues. Isso ocorre porque sua língua materna é usada no dia a dia, enquanto o português é necessário apenas para a comunicação com os “cupen”.

A sua sociedade está organizada em duas metades sazonais: Catãmjê, correspondente ao inverno (época chuvosa), e Wacmêjê, associado ao verão (época seca). Essas denominações refletem a estrutura sócio cosmológica do povo, com cada partido representando um clã. A filiação a um dos grupos é determinada pelo nome atribuído ao indivíduo ao nascer, definindo sua pertença ao partido do verão ou do inverno.

A organização dos partidos é responsável pela realização de todas as atividades comunitárias, festas, como rituais, caçadas, pescarias, cultivo de roças e competições de corrida com toras, entre outras atividades que acontecem dentro da comunidade “Mehi”.

No que se refere a questão política, o povo “Mehi” se organiza em hierarquias e lideranças transmitidas entre gerações ou assumidas por indivíduos com espírito de liderança. Os líderes são escolhidos por sua influência e respeito na comunidade, exercendo a função sem remuneração, tendo como maior recompensa o reconhecimento e o respeito coletivo.

Na sua estrutura política, há dois prefeitos responsáveis por coordenar as atividades diárias da aldeia, além de um líder chamado Pàtre, encarregado dos rituais. Cada aldeia também conta com um conselho informal, composto por homens mais velhos e respeitados por suas habilidades, como a oratória, o conhecimento das tradições e a sabedoria, sendo conhecidos como “pacificadores”. Eles têm a função de orientar os prefeitos, discutir os problemas da comunidade e apaziguar conflitos que possam surgir.



FOCO NO TEXTO

- 1** - O que você achou do relato da estrela Caxekwýj? De que forma essa narrativa nos mostra a valorização da linhagem materna na sociedade “Mehi”?
- 2** - Quais são os dois partidos do povo Krahô “Mehi” e quais períodos eles representam?

5 CULTURA E TRADIÇÕES

“MEHI”

Figura 7: A corrida de tora



Título - Festividade na Kraolândia
Documento: fotografia
Local: aldeia Cachoeira - Goiatins - TO
Origem: Manoel Júnior - SEPOT/Governo do Tocantins
Data: 21 a 24 de setembro de 2023.
Créditos: Manoel Júnior



Foco na imagem

- 1 - Você já viu uma cena semelhante antes? Caso afirmativo, onde e em qual contexto?
- 2 - O que acha que o povo “Mehi” está fazendo na imagem?
- 3 - Quais sensações essa cena lhe transmite? Descreva.
- 4 - Como você acha que as pessoas reagiram ao ver essa fotografia?

O povo "Mehi" é conhecido por sua forte tradição festiva, realizando diversas celebrações ao longo do ano. Além dessas festividades, promovem atividades de lazer, como corrida com tora, corrida com flecha, futebol, pesca, caça, músicas e danças. A realização dessas festas não apenas preserva suas tradições, mas também proporciona momentos de confraternização entre os indígenas de diferentes aldeias.

As festas tradicionais começam na seca, em abril, e exigem fartura de alimentos para receber visitantes de outras aldeias. Tais celebrações preservam a identidade cultural, transmitem conhecimentos ancestrais e fortalecem os laços sociais, essenciais para a sustentabilidade da comunidade. Por meio dessas manifestações, os conhecimentos, valores e práticas ancestrais são reafirmados e transmitidos às gerações mais novas.

Uma das principais celebrações do povo Krahô é a Festa da Batata. Realizada anualmente, o evento cultural tem duração de aproximadamente quatro dias, e sua importância está na reunião de diversas manifestações tradicionais: casamentos, cortes de cabelo, pinturas corporais, corridas com toras, a preparação do *paparuto* (bolo tradicional de mandioca), além de cantorias, danças e a presença do *Hôxwa* (palhaço tradicional Krahô).

Dentre os costumes mantidos culturalmente pelo povo "Mehi", a corrida de toras é um dos momentos mais importantes das celebrações, sendo uma competição tradicional entre os jovens Krahô, cujas características variam conforme a ocasião.

A corrida acontece com a participação de integrantes dos dois partidos, Wacméjê e Katámjê, iniciando-se sempre de fora para dentro da aldeia. Os integrantes do grupo, com auxílio dos seus companheiros, colocam a tora sobre os ombros e começam a corrida, seguidos pelos demais competidores. Durante o percurso, quando um corredor fica cansado, a tora é repassada a outro integrante, sucessivamente, até o término da atividade, que ocorre no pátio central ou em uma das casas reservadas para receber visitantes de outras aldeias, bem como visitantes não indígenas.

Mulheres e crianças da aldeia também participam das corridas, embora isso aconteça com menor frequência. As toras destinadas a esses grupos são confeccionadas levando em consideração suas capacidades físicas, sendo mais leves e apropriadas às suas condições corporais.

Para esse desafio, eles se preparam ao longo do ano, pois apenas os mais fortes conseguem carregar as toras, que podem pesar cerca de 150 kg. Essa celebração reafirma a identidade cultural do povo Krahô.

A corrida de tora está sempre associada a um rito específico, variando os grupos participantes, o tipo das toras utilizadas e o percurso realizado. Normalmente, as corridas iniciadas fora da aldeia acontecem ao final da tarde, quando o povo Krahô "Mehi" retorna de atividades coletivas.

Essas corridas têm grande importância nas festas realizadas na aldeia. As toras são feitas com madeira de buriti e possuem um significado ligado a seres não-humanos, envolvendo também aspectos espirituais. Durante o luto, por exemplo, as toras são utilizadas como homenagem à pessoa falecida, podendo simbolizar, em algumas ocasiões, os espíritos dos mortos nas corridas de revezamento. Assim, a corrida de tora transcende o aspecto cultural, destacando a espiritualidade do povo Krahô "Mehi".



Cosmovisão representa o sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do Universo, concepção do mundo.

◆ Antes da corrida, é feito um ritual de cerimonial da toras, no qual somente os conhecedores da cantiga podem participar desse momento. Após isso, é liberada a corrida, ou seja, é permitida a largada. O partido que chegar primeiro no pátio da aldeia é considerado o campeão do ano. Essa corrida é muito importante para os Krahô, os jovens se preparam o ano todo para essa competição (Krahô,R., 2017, p. 50).

A crença e as festividades do povo "Mehi" estão diretamente ligadas aos mitos de origem e a **cosmovisão** de ver e entender o mundo "Mehi", pois é por meio dessas narrativas orais que os valores, ensinamentos e formas de organização social são transmitidos aos mais jovens da aldeia.

A história de "Wythy" faz parte da cosmovisão do povo "Mehi", transmitindo saberes e orientando sua forma de vida e relação com o mundo. Essa narrativa é contada oralmente pelos mais velhos da aldeia e pode variar em sua forma de transmissão.

Segundo os relatos, no passado, existia uma aldeia habitada por animais que percorriam a terra e voavam pelos céus, vivendo de maneira organizada e hierárquica. Esse modelo de organização teria servido de inspiração para a estrutura social do povo "Mehi".

Em uma dessas narrativas, conta-se que um "Mehi", ao sair para caçar, encontrou a aldeia dos animais e permaneceu ali por alguns dias. Com os ensinamentos recebidos, seu povo aprendeu sobre organização social, festividades e a divisão dos partidos, e as corridas de tora.

Entre as comidas tradicionais do povo “Mehi” está o paparuto, preparado em momentos de festa, como casamentos, nascimento de crianças e fim de resguardos. Seus principais ingredientes são mandioca e carne. Mas o prato pode ser feito em porções menores, existindo variações de preparo, dependendo da ocasião.

Figura 8: O paparuto

Título - O paparuto

Documento: Mosaico de fotografias elaborado pela pesquisadora

Local: Aldeia Cachoeira - Goiatins - TO

Origem: Manoel Júnior - SEPOT/Governo do Tocantins

Data: 21 a 24 de setembro de 2023.

Créditos: Manoel Júnior



Foco na imagem

- 1** - Quais elementos chamam mais a sua atenção nas imagens?
- 2** - Quem são as pessoas estão participando do preparo do paparuto? Descreva as imagens.
- 3** - Quem você acha que tirou essa fotografia e por qual motivo ela foi feita?

Fonte: Mosaico elaborado pela pesquisadora com PhotoScape, 2025.



FOCO NO TEXTO

- 1 - Qual a importância das festividades para o povo "Mehi"?
- 2 - Como os mitos de origem influenciam as festividades do povo "Mehi" e de que forma essas celebrações ajudam a preservar sua identidade cultural?



INDICAÇÃO DE FILMES, DOCUMENTÁRIOS E VÍDEOS

-Aura Krahô (2022)

Mini documentário sobre a etnia Krahô, povo indígena do Tocantins, Brasil. Duração: 18min.

Por: Elizabeth Reizinger

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w7KmwIErwGk>

-Hotxuá (2011)

Documentário sobre o povo indígena Krahô, destacando sua cultura e a importância da alegria. Duração: 1h 10min.

Por: Caliban | Cinema e Conteúdo

Ano: 2011

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=po5nkwrN4mY>

-Flor do Buriti (2024)

Filme sobre o povo indígena Krahô, retratando sua cultura, resistência e relação com a terra. Duração: 2h 03min.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u6rJG8E6gtg>

6 (RE)CONHECENDO O POVO "MEHI"

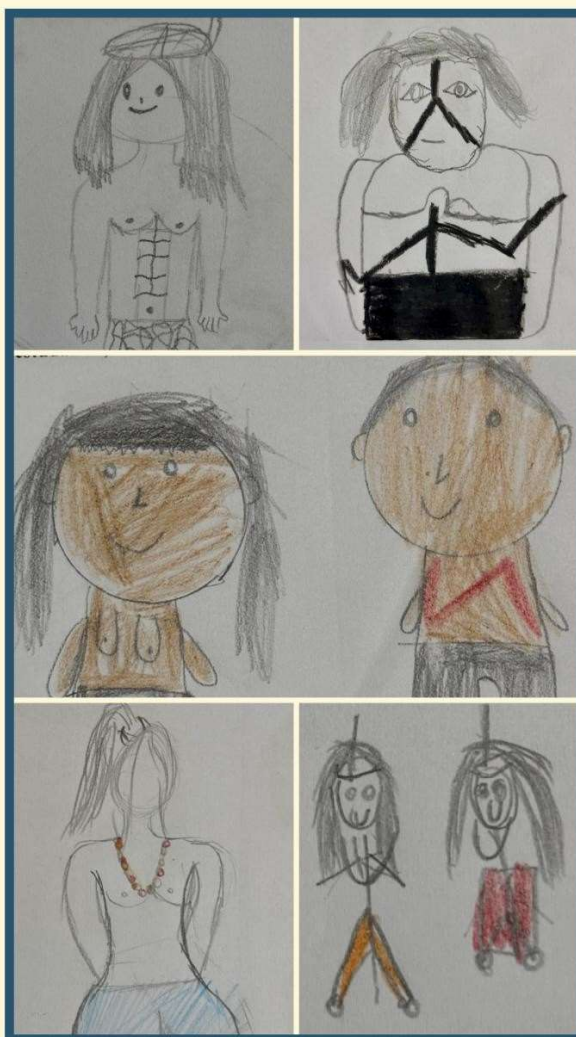
Figura 9: Representação dos estudantes 7º ano "B"

Estamos concluindo a jornada sobre a História e cultura do povo Krahô "Mehi". Esperamos que tenha ampliado seus conhecimentos sobre os povos indígenas por meio dos textos, imagens e atividades deste material.

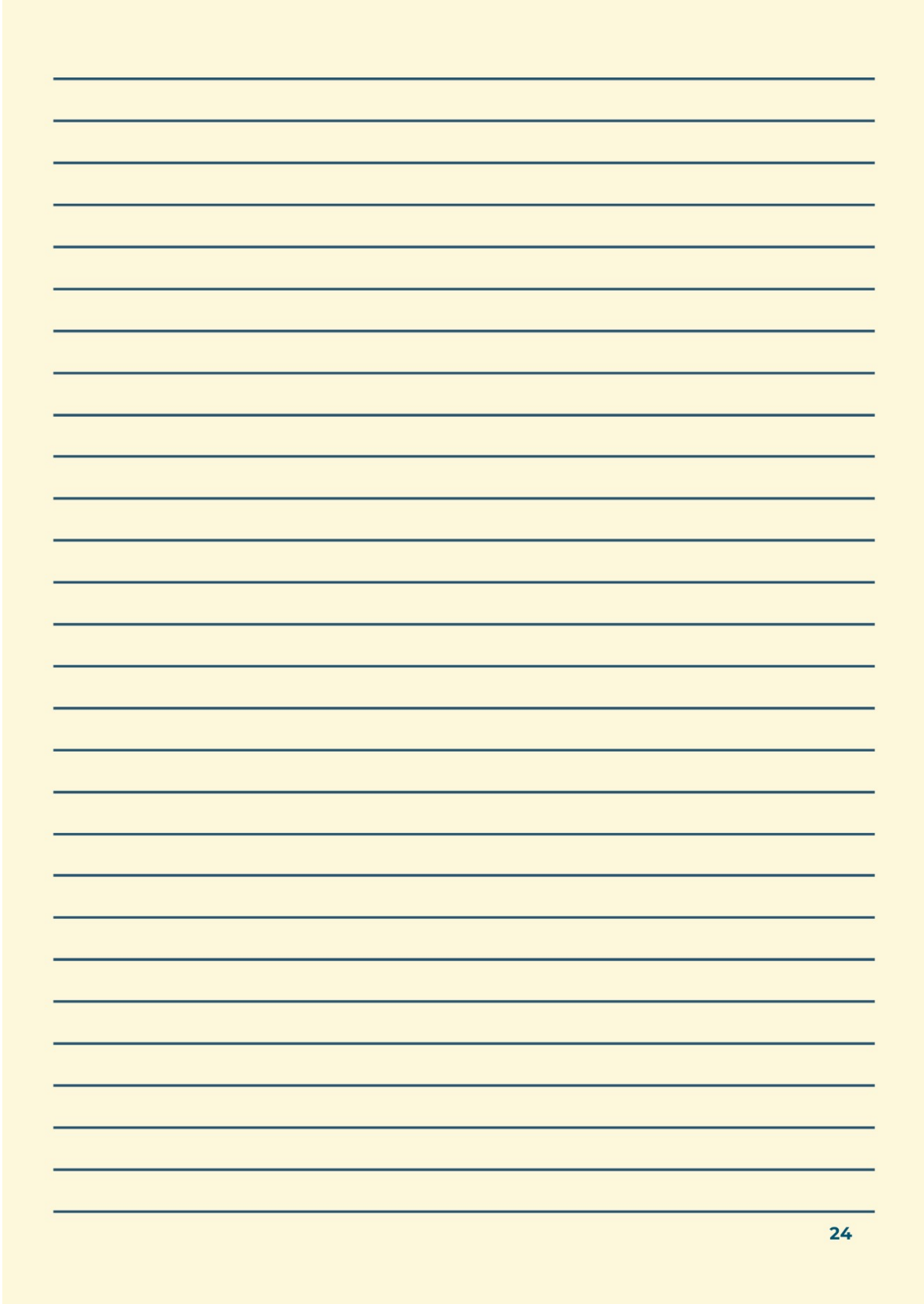
Ao lado, veja os desenhos produzidos pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, de Colinas – TO, sobre a comunidade "Mehi".

Analise os desenhos e relacione com o que aprendeu sobre essa comunidade.

Em seguida, escreva um texto sobre a importância da memória histórica, da organização social e política, dos rituais e tradições para a conservação e o fortalecimento de sua identidade, destacando como suas vozes devem ser ouvidas, reconhecidas e valorizadas hoje.



Fonte: Mosaico elaborado pela pesquisadora, 2025.







Caro estudante,



“Por tudo isso, o Brasil e o mundo precisam olhar com mais carinho para os povos indígenas e vê-los não como vítimas ou coitadinhos pedindo socorro, mas como povos que, além de herdeiros de histórias e de civilizações milenares, ajudaram a escrever e a construir a história do Brasil e do planeta com seus modos de pensar, falar e viver.” (Luciano, 2006, p. 219)



Com a reflexão realizada pelo antropólogo e indígena Luciano, também conhecido por Gersẽm Baniwa, chegamos ao final desta jornada de conhecimentos! Esperamos que você tenha adquirido novos aprendizados sobre os povos indígenas do Brasil.

O povo Krahô “Mehi” é apenas um dos muitos que compõem a grande multiplicidade étnica e cultural do nosso país. Ao longo da nossa história, esses povos têm resistido e lutado para manter vivas suas histórias, identidades, culturas, tradições e cosmologias. O povo Krahô “Mehi” é um exemplo dessa resistência, pois, mesmo diante de inúmeros desafios, segue firme, preservando sua língua, seus costumes e seus conhecimentos.

Por meio das atividades, imagens e textos apresentados ao longo deste material, buscamos demonstrar outras narrativas indígenas e, assim, romper com uma historiografia tradicional que os subordinou a papéis secundários na formação da História do nosso país.

Dessa forma, esperamos que essa experiência tenha contribuído para ampliar sua compreensão do mundo e de outras culturas diferentes da sua, além de ajudá-lo(a) a reconhecer, respeitar e valorizar outras formas de ver e enxergar a realidade.

Waha ma ra mõi (Já estou indo, tchau – em Krahô).



REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo; ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. Aspectos históricos do povo indígena Krahô: um breve relato sobre o contato com a sociedade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 132, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/78352>. Acesso em: 5 dez. 2025.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.O.U. de 11 de março de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUSC, 2004.

CAIXETA, Vera Lúcia. A iconografia indígena nos livros didáticos de história. In: **Anais – XIII Colóquio de História e Imagens: imagens que ensinam**. Goiânia: GEHIM – Grupo de Estudos de História e Imagens; GT de Ensino de História e Educação da ANPUH/GO, 2024. p. 312-328.

CAPEL, Heloísa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. **Interpretar imagens: desafios para o(a) professor(a)** [E-book]. Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

CARELLI, Vicent. **A aldeia Krahô "Mehi"**. 2017. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Histórias de povos e terras indígenas no novo Google Earth. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/isa-apresenta-historias-de-povos-e-terras-indigenas-no-novo-google-earth>. Acesso em: 7 nov. 2024.



COSTA, Elisa Augusta Lopes; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Corrida de toras: jogo didático para um ensino intercultural. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas v. 22, n. 1, p. 220-238, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/16066>. Acesso em: 10 jan. 2025

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 12 jan. 2024.

JÚNIOR, Manoel. **(Re) conhecendo a História e cultura do Povo Krahô "Mehi"** (Imagem da capa). [Fotografia]. Aldeia Manoel Alves Pequeno, setembro de 2023. Cedida por Manoel Júnior e pelo SEPOT/Governo do Tocantins mediante autorização para fins meramente científicos e educativos

JÚNIOR, Manoel. **A corrida de Tora**. [Fotografia]. Aldeia Manoel Alves Pequeno, setembro de 2023. Cedida por Manoel Júnior e pelo SEPOT/Governo do Tocantins mediante autorização para fins meramente científicos e educativos.

JÚNIOR, Manoel. **Festividade na Kraolândia**. [Fotografia]. Aldeia Manoel Alves Pequeno, setembro de 2023. Cedida por Manoel Júnior e pelo SEPOT/Governo do Tocantins mediante autorização para fins meramente científicos e educativos.

JÚNIOR, Manoel. **O paparuto**. [Fotografia]. Aldeia Manoel Alves Pequeno, setembro de 2023. Cedida por Manoel Júnior e pelo SEPOT/Governo do Tocantins mediante autorização para fins meramente científicos e educativos.

JÚNIOR, Manoel. **O povo Krahô "Mehi"**. [Fotografia]. Aldeia Manoel Alves Pequeno, setembro de 2023. Cedida por Manoel Júnior e pelo SEPOT/Governo do Tocantins mediante autorização para fins meramente científicos e educativos.

KAMBEBA, Márcia. **Índio eu não sou**. Instituto Nova Era, 2022. Disponível em: <https://youtu.be/-PMTkFYPdw>. Acesso em: 2 set. 2024.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. **Wato ne hômpu ne kâmpa**: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè). Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2017.

KRAHÔ, Helena Ahkräkwyi. **Arte "Mehi"**. [Fotografia]. Aldeia Manoel Alves Pequeno, fevereiro de 2025. Imagem cedida para fins educativos e científicos.



KRAHÔ, Letícia Jôkâhkwyj. **História e cultura do povo Krahô**: um estudo sobre sua cosmogonia por meio dos “mitos” de origem. 2016. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2016.

KRAHÔ, Miguelito Cawkre et al. **A preparação do paparuto**: povo indígena Krahô. Planaltina, DF: Embrapa, 2005. Documento, 146. 21 p. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/570879/1/doc146.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

KRAHÔ, Renato Yahé. **Proposta do projeto político pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, Araguaína, 2017.

LADEIRA, Maria Elisa. **Cultura viva Timbira nossas coisas e saberes**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

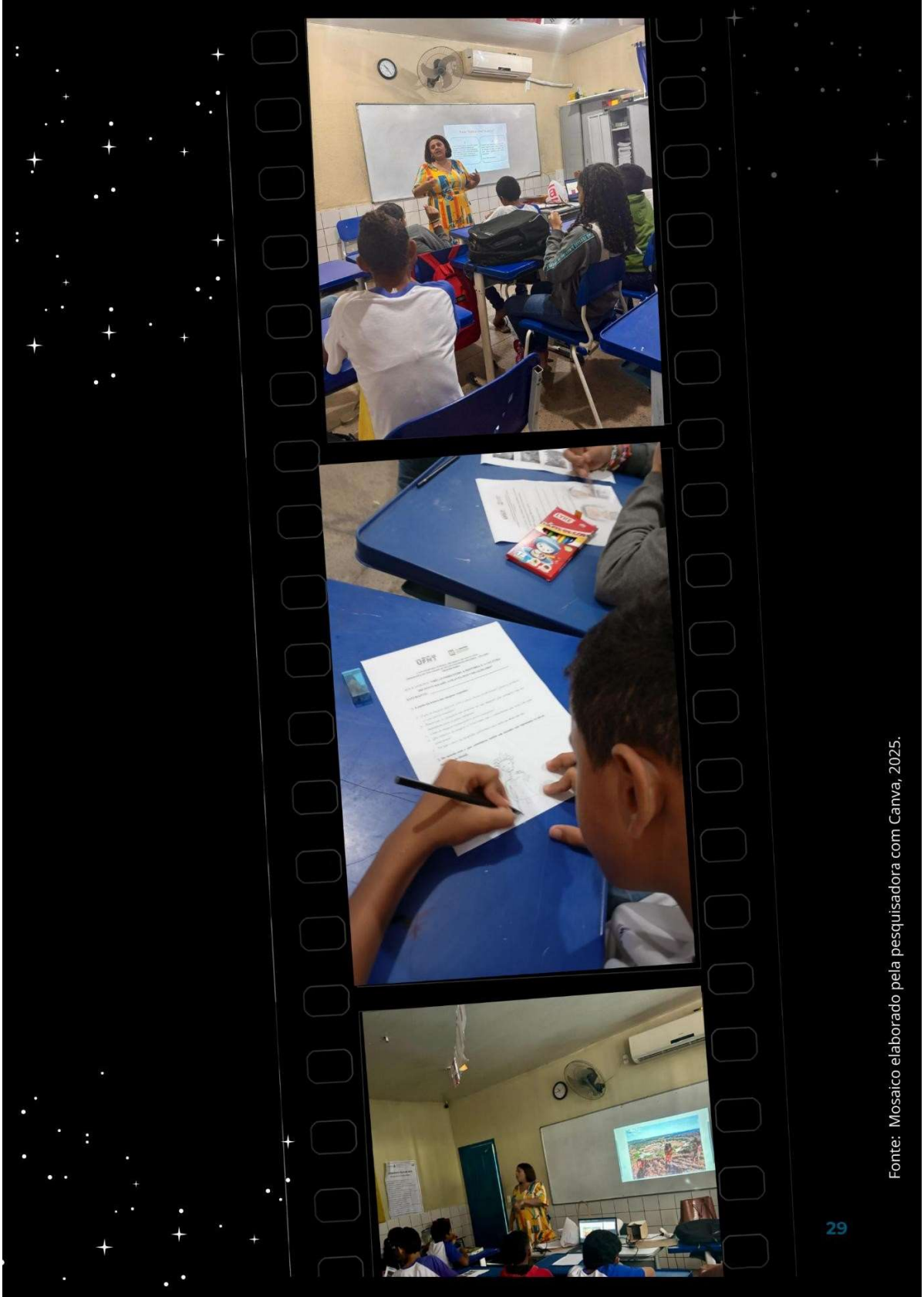
MELATTI, Julio Cezar. **Índios e criadores**: a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins. Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Sociais da UFRJ, 1967.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-236

NIMUENDAJU, Curt. **The eastern Timbira. Berkeley and Los Angeles**: University of California Publications in American Archeology and Ethnology, 1946. v. 41

PACKER, Ian; HIKU, Elton; KOC, José Miguel. Mẽ aquêtjê jakâmpê- No lugar dos teus antepassados: um chamado ao pátio krahô. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 231-270, 2019. Disponível em : <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/998>. Acesso em: 24 jan.2025.

SMITH, Linda Tuhiwai. 2018. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas; Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2021.



Fonte: Mosaico elaborado pela pesquisadora com Canva, 2025.

AUTORA



JESMARY DANTAS MACEDO

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História (UFNT, 2025). Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2011) e em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil Minas Gerais (FIBMG, 2025). Graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA, 1999) e em Pedagogia pela FIBMG (2024). Servidora efetiva da rede estadual de ensino do Tocantins desde 2004, atua no Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, no município de Colinas do Tocantins (TO).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso enfoque esteve voltado para as representações imagéticas dos povos indígenas no livro didático de História, nosso objetivo era analisar iconografia dos povos indígenas presentes no livro didático em uma escola pública do Ensino Fundamental II, em Colinas–TO.

Compreende-se que essas representações presentes na coleção didática constituem construções sociais, produzidas e compartilhadas ao longo do tempo por uma determinada cultura, as quais revelam modos específicos de pensar, perceber e interpretar e moldar determinadas realidades.

No decorrer da pesquisa, realizamos a análise de sete imagens presentes na coleção “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos, publicada pela Editora FTD, como o objetivo de responder como o ensino da temática indígena estava sendo visto, concebido e transmitido aos estudantes através da iconografia disposta no material didático.

A partir do aporte teórico e da análise crítica das fontes, constatamos que, apesar da mudança de perspectiva iniciada na década de 1970 com a Nova História Indígena e seus desdobramentos, os quais se materializam no campo educacional com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, o livro didático investigado ainda se distancia de apresentar o protagonismo dessas comunidades.

As imagens que retratam os povos indígenas na coleção didática “História Sociedade & Cidadania” apresentam uma baixa incidência e, quando presentes, reproduzem estereótipos. Esses povos são frequentemente representados sem vestimentas, com ornamentações específicas, vivendo em locais isolados, em situação de trabalho para os colonizadores e, quando retratados na contemporaneidade, aparecem em cenas isoladas que reforçam uma visão generalista dessa comunidade. Essas representações não abarcam as multiplicidades étnicas dos povos que compõem a diversidade indígena no Brasil, nem valorizam suas culturas, histórias, narrativas e cosmologias.

Tais estereótipos, amplamente difundidos na sociedade brasileira e reforçados por seus principais “dispositivos civilizatórios” [a escola, o Estado e os meios de comunicação], continuam a perpetuar assim, uma visão reducionista dessas comunidades. Nesse contexto, suas cosmovisões são frequentemente apresentadas

como opostas aos valores da sociedade branco-ocidental, que norteiam tanto a cultura escolar quanto a produção dos materiais didáticos.

Concluimos que as imagens, enquanto construções, são atravessadas não apenas por aspectos técnicos e estéticos, mas também por elementos culturais e ideológicos. Seu testemunho não é isento de influências, pois ao serem apresentadas aos estudantes, cada imagem não apenas reproduz a realidade, mas a interpreta, refletindo sob um olhar individualizado e a partir das influências culturais de quem a produz.

Assim, o livro didático, enquanto instrumento de materialização do currículo escolar, não é um campo neutro. As representações iconográficas nele presentes refletem tanto as dinâmicas do mercado educacional, que frequentemente privilegia determinados conteúdos e enfoques em detrimento de outros, quanto a influência do mercado editorial, que, por meio da arte e do design, busca ilustrar e atrair a atenção dos leitores.

Como foi demonstrado ao longo do segundo capítulo, embora o espaço escolar, lócus de nossa investigação, se alinhe às diretrizes legais, como a BNCC, os DCTs e outras normativas, ainda são necessários avanços para que a História indígena não seja tratada apenas de forma pontual, como no “Dia dos Povos Indígenas”. Essa prática reduz essas comunidades a espaços simbólicos, perpetuando sua marginalização e reforçando sua posição subalternizada no contexto escolar.

As observações realizadas com os estudantes, por meio da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, revelaram que, embora possuam algum conhecimento sobre os povos indígenas nos âmbitos local, regional e nacional, esse saber ainda é permeado concepções equivocadas e estereotipadas.

Os desenhos elaborados pelos estudantes evidenciaram, na análise inicial da aplicação da pesquisa, a persistência de uma visão primitivista, que os retrata como “moradores de ocas, ao lado de uma fogueira”, reforça a figura de um “índio genérico”, desconsiderando a multiplicidade étnica e cultural dos grupos indígenas do país. Essas percepções, ainda remanescentes de uma historiografia “tradicional”, nortearam o planejamento da aula-oficina, possibilitando um trabalho mais direcionado para a superação dessas concepções cristalizadas pelos estudantes.

No terceiro capítulo, ao apresentar e trabalhar a leitura imagética sobre a temática indígena, os estudantes mobilizaram um imaginário constituído por suas percepções particulares, influenciadas por suas experiências, referências culturais e

pela cultura escolar. Essa problematização possibilitou uma análise crítica das representações visuais, cujas intervenções levaram a uma reflexão crítica sobre a história e a cultura desses povos.

Ao apresentar imagens de uma comunidade indígena próxima à localidade dos estudantes, foi possível estabelecer trocas que privilegiaram o protagonismo e as narrativas produzidas pela própria comunidade. Esse enfoque permitiu que os estudantes se conectassem às representações indígenas, promovendo um diálogo baseado na troca de conhecimentos, na desconstrução de ideias preconcebidas e na valorização dos saberes. No entanto, destacamos como uma das principais limitações da pesquisa foi o tempo reduzido, disponibilizado pela escola para a aplicação e execução das atividades, o que restringiu a possibilidade de uma análise mais detalhada do assunto.

Dessa forma, considerando os resultados obtidos na pesquisa e os apontamentos realizados nos parágrafos anteriores, nos propusemos a elaborar um material didático sobre a comunidade indígena Krahô Mehi, visando contribuir para futuras discussões sobre a História indígena e o letramento imagético nas aulas de História. Inicialmente, pretendíamos coletar imagens diretamente na aldeia, contudo, em razão das limitações temporais da pesquisa e do calendário de atividades culturais da comunidade, essa etapa não pôde ser realizada, ficando para um momento futuro.

Em suma, para uma professora da educação básica que, por muito tempo, hesitou em abordar a temática indígena por sentir-se incapaz de conduzir os estudantes à compreensão das multiplicidades étnico-culturais, este trabalho indicou caminhos possíveis, por meio das visualidades, para rompimento de uma narrativa que insiste em reduzir a presença indígena na sociedade brasileira. Não buscamos encerrar a discussão, mas sim propor perspectivas que estimulem novas reflexões e práticas, reforçando a necessidade de uma educação comprometida com o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas na construção de novas formas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 28-41.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALMEIDA, Mauro Willian B. de. **O racismo nos livros didáticos**. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-71.
- AMOROSO, Marta; VIA SAEZ, Oscar Cala. Filhos do norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.237-256,1995.
- ARAÚJO, Aline Cândida de. **As representações dos povos indígenas nos livros didáticos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, e a produção de uma animação sobre a "Guerra dos Bárbaros"**. Nazaré da Mata, 2024. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Pernambuco, 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf> Acesso em: 10 nov. 2023.
- BANDEIRAS, Toni Juliano. **Relatos, memórias e narrativas na construção do imaginário do povo Kaingang**: as estampas de Joaquim José de Miranda na conquista dos Campos de Guarapuava. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
- BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9-32, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035>. Acesso em: 5 maio 2024.

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 (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131–144.

BASTOS, Iva. **O índio nas percepções de discentes e docentes e nas representações de livros didáticos de História da Escola Unidade Integrada Municipal Governador Archer em Codó/MA**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Humanas/História) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2018.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rogério. Entre dilemas e possibilidades: A BNCC e os povos indígenas. **Revista X**, Paraná, v. 18, n. 1, p. 113-142, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88080>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; KARAJÁ, Vanessa Hätxu de Moura. Índio vive na mata. *In: BICALHO, Poliene Soares dos Santos (org.). Desconstruindo o racismo contra os povos indígenas no Brasil*. Curitiba: CRV, 2022. p. 63-64.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva; MACHADO, Márcia. “Mas eles são índios de verdade?”: representações indígenas na sala de aula. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rNFkv6dF3DpRhygnppWPLQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas. *In: PEREIRA, Amílcar Araújo. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 105-116, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

BITTENCOURT, Maria Circe. O que é livro didático. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LEITURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES*, 2., 1995, São Paulo. **Anais Eletrônicos [...]**. São Paulo: Faculdades Teresa Martin, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5F3qZ8T4ttSXqkpC9bYyPLb>. Acesso em: 17 maio 2024.

BONIN, Iara. Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos. *In: RANGEL, Lúcia Helena (coord.). Violência contra os Povos Indígenas no Brasil*: dados de 2014. Brasília: CIMI, 2014. p. 40-42.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**: 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**: 7º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: FTD, 2022.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**: 8º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: FTD, 2022.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**: 9º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: FTD, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D.O.U. de 11 de março de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.402, de 28 de dezembro de 2022. **Altera a nomenclatura do "Dia do Índio" para "Dia dos Povos Indígenas"**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14402.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do PNLD 2024**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_ata_escolha. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, aprovado em 11

de novembro 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. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103-120, 2015.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 59-72, 2009.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUSC, 2004.

CAIXETA, Vera Lúcia. A iconografia indígena nos livros didáticos de história. In: **Anais – XIII Colóquio de História e Imagens**: imagens que ensinam. Goiânia: GEHIM – Grupo de Estudos de História e Imagens; GT de Ensino de História e Educação da ANPUH/GO, 2024. p. 312-328.

CAIXETA, Vera Lúcia; ARRUDA, Daniel Leda de. Imagens de mulheres indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial. **Escritas**: Revista do curso de História de Araguaína, Araguaína, v. 15, n. 1, p. 187-209, 2023.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/373764137_IMAGENS_DE_MULHERES_INDIGENAS_NO_LIVRO_DIDATICO_UMA_ABORDAGEM_DECOLONIAL Acesso: 13 jun, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. x, p. 45-56, 2008.

CAPEL, Heloisa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. **Interpretar imagens**: desafios para o(a) professor(a) [E-book]. Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). Goiânia: Cegraf UFG, 2023. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1202/o/2._Interpretar_Imagens_Desafio_para_o_Pesquisador.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

CARELLI, Vincent. Video nas aldeias, una propuesta de seducción cultural. **Revista Chilena de Antropología Visual**, Santiago, v. 21, p. 51-63, 2013. Disponível em:

https://clacpi.org/wp-content/uploads/2024/07/CLACPI_VINCENT-CARELLI-1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

CARNEIRO, Vinícius Aguiar Vasconcelos. **O índio como um discurso**: sentidos nas narrativas do ensino de História. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

CARNEY, Russel; LEVIN, Joel. Pictorial illustrations still improve students' learning from text. **Educational Psychology Review**, Alemanha, v. 14, n. 1, p. 5-26, 2002.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI**: a diversidade em debate. Curitiba: Editora Appris, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022016000100245&lng=pt. Acesso em: 28 set. 2024.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**. Trad. Maria Helena Carnara Bastos. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 30 abr. 2024.

COELHO, Ana Célia; SEIDEL, Roberto Henrique. **De autóctone exótico, bárbaro inculto a guerreiro canibal**: Representações da alteridade na literatura e no cinema nacional. Disponível em: <http://anais-semic.uefs.br/anais/xv/upload/2011/2011XV-016ANA983-220.pdf>. Acesso em: 20 set.2024.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Saberes e práticas docentes**: interfaces entre formação e profissionalização. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLÉGIO ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL ERNESTO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Colinas do Tocantins, 2024.

COLOMBINI, Fábio. **Biografia – Fotografia da natureza há 35 anos**. Fábio Colombini Fotografia, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fabiocolombini.com.br/br/biografia.php>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CORREIO BRAZILIENSE. Exposição fotográfica Brasil Krahô tem programação especial até domingo. 2022. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/diversao-e-arte/2022/06/5014211-exposicao-fotografica-brasil-kraho-tem-programacao-especial-ate-domingo.html>. Acesso em: 7 out. 2024.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFUGUEL, Ramón. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**: Brasília, v. 31, n. 1, p.15–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CRIPPA, Liara Bernuci. **A temática indígena nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Prof.^a Denise Cardoso de Albuquerque**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Ch'ixinakax Utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DAMASCENO, Chrislaine Janaina. Theodor de Bry: Publicação e Apropriação no Ensino de História. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar**, Humaitá, v. 4, n. 2, p. 306-337, 2020.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/2008**: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. Curitiba: Appris, 2021.

FILHO, Fernando Souza Cruz. **Os habitantes invisíveis dos livros didáticos**: Contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Catalão, Programa de Pós-Graduação em História e Ciências Sociais, Catalão, 2022.

FONSECA, Glauca Michelin Lescano. **Entre práticas e representações**: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

FRANCO, Roberto Keneddy Gomes. A Consciência étnica do trabalho docente indígena (1988-2018). **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 131-152, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53151>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREIRE, Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. 2002. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B->

mxG8pZGRDQOGI3YzA4ZDgtNzlwMC00NGZmLWI2ZGltMmExNDIzNmY2MGMy/e dit?resourcekey=0-PtY3MBC6IPqrosv8qF13MQ. Acesso em: 01 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2022.

FURET, François. **A oficina da história**. Trad. Felipe Jarro. Lisboa: Gradiva, 1986.

FUTEMA, Jéssica.; CHAVES, Ananda; LOPES, Isabela Soares; SILVA SJOBOM, Ingrid. Entrevista com Gersem Baniwa. **Primeiros Estudos: Revista de Graduação em Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 81-102, 2022. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/198602/182711>. Acesso em: 24 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1935/1074>. Acesso em: 20 maio.2024.

GUIMARÃES, Selva. O estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. *In*: **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizado. Campinas: Papirus, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 12 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso

em: 20 maio.2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Histórias de povos e terras indígenas no novo Google Earth**. 2017. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/isa-apresenta-historias-de-povos-e-terras-indigenas-no-novo-google-earth>. Acesso em: 7 nov. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Índio eu não sou. *In*: GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

KAYAPÓ, Edson. Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História. *In*: SOUZA, Rosemeire de Oliveira. **Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 39-54.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KRAHÔ, Creuza Prumkwj. **Wato ne hômpu ne kãmpa**: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mãkrarè). Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KRAHÔ, Letícia Jôkàhkwyj. **Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej**: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019.

KRAHÔ, Letícia Jôkàhkwyj. **História e cultura do povo Krahô**: um estudo sobre sua cosmogonia por meio dos “mitos” de origem. 2016. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2016.

KRAHÔ, Renato Yahé. **Proposta do projeto político pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, Araguaína, 2017.

KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

LIMA, Afonso dos Santos; Junior, Gilson Cruz. Entre a ancestralidade e a cibercultura: um estudo de revisão sobre tecnologias digitais e povos indígenas. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 55-76, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373034246_ENTRE_A_ANCESTRALIDADE_E_A_CIBERCULTURA_UM_ESTUDO_DE_REVISAO SOBRE_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_E_POVOS_INDIGENAS. Acesso em: 03 maio.2024.

LIMA, Ana Gabriela Morim de; KRAHÔ, Creuza Prumkwj; ALDÉ, Veronica. As festas do milho krahô: cantando sementes e semeando cantos. Brasília: **Anuário**

Antropológico, v. 45, n. 3, p. 106-126, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/34465>. Acesso em: 02 set.2024.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Bogotá: **Tabula Rosa**, n. 9, p. 75-101, 2008, Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>. Acesso: 28 jun. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p.27-53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. *VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte*. Brasília: Editora Brasil, v. 8 nº 1, p 33-39, 2009.

MAUAD, Ana Maria; LOPES Marcos Felipe de Brum. 2014. Imagem, história e ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi [Ciências Humanas]**, Belém, v. 9, n. 2, p. 283-286, 2014.

MELATTI, Julio Cezar. Corrida de Toras. **Revista de Atualidade Indígena**, Brasília: ano I, nº 1, p. 38-45, 1976. Disponível em: <https://juliomelatti.pro.br/artigos/artigos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

MELATTI, Julio Cezar. **Por que a aldeia é redonda?** Informativo FUNAI, Brasília: ano III, n. 11/12, p. 34-41, 1974. Disponível em: <https://juliomelatti.pro.br/artigos/pqaldeiaredonda.pdf>. Acesso em: 20.set.2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 03 Set.2023.

MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos**: os conhecimentos prévios. O Construtivismo na sala de aula. São Paulo, Editora Ática, 1999.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-236.

MONTEIRO, John. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-131616/en.php>. Acesso em: 6 nov 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. Bras. Hist. Educ**, Maringá, v.12, n. 03, p.179-197, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072336/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 8.dez.2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indigenista (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2022.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. *In*: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2021. p.27. 158.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

NASCIMENTO, Alan Marcionilo do. **História e Direitos Humanos**: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira. Dissertação (Mestrado – em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NEVES, Macdone Ramos. **História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da lei nº 11.645/08**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cáceres, 2021.

NOSELLA, Maria de Lourdes da Conceição Daros. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos livros didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77041, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 12 jul. 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2016.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Contexto, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 99-122.

PINTO, Luciana de Queiroz. Atlas Vallard: Uma narrativa francesa da América em meados do século XVI. **Revista del Instituto Riva-Agüero: RIRA**, Perú, v. 8, n. 2, p. 15-38, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/649614>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado de. **Representações culturais da América indígena**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: **Clacso**, 2005. p. 107-126. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232729/mod_resource/content/1/Quijano.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

RODRIGUES, Wallace; SOUSA, Jane Guimarães. Reflexões sobre alguns aspectos sócio-históricos e saberes tradicionais do povo Krahô. Rio de Janeiro: **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25, 2022. Disponível em: <https://granrio.emnuvens.com.br/magistro/article/view/6718/3700>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RUFINO, Ângela Maria dos Santos; SENNA, Luiz Antônio Gomes; OLIVEIRA, Igor Soares de. Os Povos Indígenas, o Livro Didático e equivalente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1710-1728, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54208>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SALES, Nívia Alves. **O ensino de História e as representações sobre os povos indígenas Krahô: ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4397/1/N%c3%advia%20Alves%20Sales%20UFT.pdf>. Acesso em: 12.dez.2023.

SCHENATTO, Júlia. **Análises não invasivas de pinturas de cavalete do artista Oscar Pereira da Silva pertencentes ao acervo do Museu Paulista da USP.** Dissertação (Mestrado em Ciências) Universidade de São Paulo, Instituto de Física, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/43/43134/tde-17102023-215949/publico/Dissertacao_J_Schenatto_2023_final.pdf. Acesso: 13 mar.2024.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Adriane Costa da. **Versões didáticas da história indígena (1870-1950).** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís DB. Introdução: educação e diversidade. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau.** Brasília. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Clebson Gomes da; PINHO, Maria José de; SANTOS, Joana D.'Arc Alves. Tempo e espaço na escola de tempo integral: da escola do acolhimento à escola do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 48, p. 30-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21408>. Acesso em: 29 set. 2024.

SILVA, Edson Hely. O ensino de história Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48/38>. Acesso em: 31 maio 2023.

SILVA, Edson. A temática indígena e o ensino: reflexões históricas e antropológicas. **Antropologia & Sociedade - Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE**, Recife, v. 1, n. 1, p.22-37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/antropologiaesociedade/article/view/257832>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. Educação infantil e ensino da temática indígena: abordagens a partir da Lei nº 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais.** Maceió: Olyver, 2021. p.76-98.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei (b). Quem disse que “os índios estão acabando”? Respostas indígenas ao discurso do “fim dos índios” no ensino de História. São Luís: **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, São Luís, v. 20, n. 36, p. 220-248, 2023. Disponível em:

https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/1020. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, Kalina Vanderlei Paiva da. Currículo de História, ensino de História indígena e direitos humanos: refletindo sobre o lugar indígena no ensino dez anos após a promulgação da DNEDH. Palmas: **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 3, p. 28-39, 2023(a). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8438>. Acesso em: 20 jun.2024.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da História e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Revista Crítica Cultural**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 245-254, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329794972_Uma_Abordagem_Decolonial_da_Historia_e_da_Cultura_Indigena_Entre_Silenciamentos_e_Protagonismos. Acesso em: 20 set.2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. 2018. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas; Tradução. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2021.

STRÖHER, Carlos Eduardo. De olho nas figuras: uma análise funcional das imagens da história recente nos livros didáticos. **Revista Práxis**, v. 2, p. 27-36, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/50831512/DE_OLHO_NAS_FIGURAS_UMA_ANALISE_FUNCIONAL_DAS_IMAGENS_DA_HISTORIA_RECENTE_NOS_LIVROS_DIDATICOS. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

TELLES, Norma. **A imagem do índio no livro didático**: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-99.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOCANTINS. **Resolução CEE/TO nº 078, de 20 de março de 2024**. Dispõe sobre as novas diretrizes para a organização do ensino integral nas escolas da rede

estadual do estado do Tocantins. Diário Oficial do Estado do Tocantins, Palmas, nº 6626, 05 ago. 2024.

TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura. **Povos Indígenas do Tocantins**. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/povos-indigenas-do-tocantins/3x97nwzq1030>. Acesso: 10 out 2023.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Documento Curricular do Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; DA SILVA, Marcela Guarizzo. Educação Escolar Indígena em Contextos Urbanos: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Tellus**, Campo Grande, v. 20, n. 43, p. 11-32, 2021. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/682/759>sta do Educação escolar indígena em contextos urbanos: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. Acesso em: 10 set. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VON MARTIUS, Karl Friedrich Philipp. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 389-411, 1845. Disponível em : VON https://docs.google.com/file/d/0B_KmZofvEaVoSi16UHZaeGFqZIU/view?resourcekey=0-JcY3TtlHyp3oawr70ZFpQ MARTIUS, Como se deve escrever a história do Brasil.pdf - Google Drive. Acesso em: 24 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. In: WALSH, C. Pedagogias decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Ayala, 2013. v. 1, p. 23-68.

WHITE, Jan Vinita. **Edição e Design: para designers, diretores de arte e editores: o guia clássico para ganhar leitores**. São Paulo: JSN Editora, 2006.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d) e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de História: memória, movimento e educação**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais Eletrônicos [...]. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf. Acesso em: 20.nov.2023.

APÊNDICE A – Roteiro da aula-oficina

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA ROTEIRO DA AULA OFICINA: (RE) CONHECENDO A HISTÓRIA E CULTURA DO POVO KRAHÔ MEHI PELAS VISUALIDADES

Temática: Ensino da História e culturas indígenas

Turma para aplicação: 7º ano “B” do Ensino Fundamental II

Faixa etária: Jovens de 12 a 13 anos de idade.

Tempo de duração: 02 aulas (50 minutos cada)

Área Curricular: História

Conteúdo: Povos indígenas do Brasil - O Povo Krahô “Mehi”

APRESENTAÇÃO

O uso de imagens no ensino de História contribui para a construção do conhecimento na sala de aula. As imagens podem oferecer duas versões aos estudantes: a meramente ilustrativa e a transmissora de informações, o que reforça a importância de que eles aprendam a lê-las e interpretá-las criticamente diante de uma sociedade da convergência imagética. Quando desenvolvem tais habilidades e as utilizam como referência ao compará-las com outros materiais, estão, assim, produzindo conhecimento (Guedes; Nicodem, 2017).

Ao explorar as imagens como fonte histórica, Burke (2004) problematiza que, embora as visualidades sejam frequentemente interpretadas como reflexos visíveis do mundo social, elas podem, na verdade, distorcer mais do que refletir a realidade. A partir dessa perspectiva, o autor ressalta a importância do desenvolvimento de um olhar investigativo e questionador por parte dos historiadores ao utilizarem tais representações visuais como documentos históricos.

Para Mauad (1996), a fotografia, como fonte histórica, não é apenas um elemento passivo da realidade, “mas demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica” (p. 08). Cabe ao professor considerar esses documentos como ferramentas de análise e reflexão sobre as principais representações dos estudantes a respeito dos povos indígenas.

A partir da discussão sobre o uso das imagens em sala de aula e tomando como base o diálogo intercultural (Candau, 2008), nossa proposta apresenta os saberes, conhecimentos e cosmologias do povo Mehi por meio do diálogo com a produção acadêmica dos próprios intelectuais da comunidade. Desse modo, selecionamos quatro imagens fotográficas encontradas na internet, cuja representação possibilita o diálogo com a história, cultura, saberes e cosmologias da comunidade Mehi.

O planejamento para a aplicação e elaboração da aula-oficina está fundamentado no modelo teórico proposto por Barca (2004), no qual o papel do educador é orientar e contribuir para a exploração, reflexão e análise dos estudantes, permitindo que estes sejam compreendidos como agentes do próprio conhecimento.

Sugerimos que, ao aplicar tal atividade, sejam utilizadas as orientações apresentadas por Capel, Fernandes e Machado (2023), estabelecendo-se uma sequência metodológica a ser seguida com os estudantes.

-
- No primeiro momento inicia-se com a “Observação”, que corresponde ao primeiro contato com a imagem. Em seguida, na fase da “Problematização”, são levantadas questões relacionadas à imagem analisada.
 - No terceiro momento, a da “Investigação”, onde são formuladas hipóteses sobre o contexto em que a imagem foi produzida, buscando informações adicionais além do que está apresentado. Em sequência, segue a fase da “Produção”, na qual são analisados os processos que levaram à criação e elaboração da imagem.
 - Posteriormente, ocorre a fase da “Circulação e Recepção”, que examina como a imagem foi recebida e disseminada pelo público. Por fim, na etapa “Relação com outras imagens”, busca-se estabelecer conexões e comparações com outras representações visuais.
-

OBJETIVO GERAL

Nosso objetivo é promover, entre os estudantes, a leitura de imagens que representam os povos indígenas em variados panoramas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos ainda presentes em suas percepções.

Busca-se reforçar uma perspectiva histórica que evidencie o protagonismo indígena, sobretudo no estado do Tocantins, através do Povo Krahô “Mehi” reconhecendo, valorizando e respeitando as múltiplas expressões culturais dessa comunidade na contemporaneidade.

JUSTIFICATIVA:

No decorrer da pesquisa “As visualidades indígenas nos livros didáticos de História da Educação Básica (PNLD 2022-2024)”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), foi possível identificar e analisar as principais representações dos povos indígenas do Brasil nas imagens inclusas nos livros didáticos. A partir dessa análise e da aplicação de uma aula-oficina com os estudantes do 7º ano B em uma escola pública do Tocantins, observou-se a necessidade de produzir um material didático, como sugestão, que contrapusesse às construções generalistas e estereotipadas identificadas sobre as comunidades indígenas, continuamente presentes no espaço escolar.

HABILIDADES BNCC:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A AULA OFICINA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover e estimular o desenvolvimento da análise crítica da leitura de imagens pelos estudantes;
- Contextualizar a História dos povos indígenas Krahô, conectando seus passados às realidades contemporâneas e destacando a presença, a resistência e o protagonismo dessa comunidade indígena em nossa sociedade;
- Desconstruir estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas, promovendo uma visão das multiplicidades históricas e culturais dos povos indígenas do Brasil, com ênfase na comunidade indígena Krahô “Mehi”, localizada na região norte do estado do Tocantins na Terra Indígena de Kraolândia.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Material impresso; Data show; Notebook; Caixa de som; Folha A4 ;Lápis e borracha; Lápis de cor.

TEMPO DE DURAÇÃO: 02 aulas (de 50 minutos cada)

MOTIVAÇÃO PRÉVIA: Poema: Índio eu não sou (Márcia Kambeba)

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:**Primeiro momento:**

Professor (a), inicie a aula-oficina com a seguinte pergunta aos estudantes: “O que lhes vem à mente ao ouvirem a palavra indígena?”. Peça para que registrem as respostas no caderno. Em seguida, apresente o poema da escritora e indígena Márcia Kambeba.

Peça aos estudantes que apresentem as palavras anotadas no primeiro momento. Na sequência, inicie uma reflexão sobre as principais palavras apresentadas por eles, como forma de identificar o que já pensam ou conhecem sobre as comunidades indígenas.

Nossa proposta é realizar uma reflexão sobre termos como “índio”, “tribo”, “oca”, e outros termos genéricos, estereotipados e demais cristalizações que possam estar presente nas representações dos estudantes sobre os povos indígenas.

Para início de conversa

A população indígena no Brasil totaliza 1.693.535 pessoas, correspondendo a 0,83% da população nacional. Esses povos vivem tanto em áreas urbanas quanto rurais e apresentam uma ampla diversidade sociocultural e étnica, composta por 305 grupos que falam 275 línguas distintas em todo o território brasileiro (Baniwa, 2023).

Somente no estado do Tocantins, localizado na região Norte do país e *lócus* da presente pesquisa, há 20.023 pessoas que se autodeclaram indígenas, representando 1,32% da população estadual¹. O estado abriga nove etnias, pertencentes aos povos Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela, Apinajé, Avá-Canoeiro e Pankararu.

Segundo momento:

Professor(a), realize uma breve explanação sobre o uso da fotografia, destacando seu papel como uma poderosa forma de comunicação, expressão artística e documento histórico. Explique aos estudantes que, além de capturar e transmitir momentos, ideias e contextos de maneira visual, os registros fotográficos facilitam a compreensão de diferentes aspectos da realidade e está aberta a múltiplos significados.

Em seguida, mostre a importância das imagens como símbolos gráficos, enfatizando a necessidade de desenvolver um olhar crítico na análise visual. Destaque a importância para o estudante de compreender o contexto histórico e cultural em que a imagem foi produzida, como forma de realizar sua análise crítica.

Terceiro momento:

Professor(a), utilizando o datashow, apresente o mapa do estado do Tocantins, destacando a localização do território indígena trabalhado. Em seguida, levante algumas questões prévias para os estudantes, como:

- “Vocês conhecem os indígenas da etnia Krahô?”
- “Já visitaram alguma aldeia dessa etnia?”

- “Como vocês acham que eles vivem?”
- “Vocês sabem em que localidade esses povos moram?”

As perguntas têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para a discussão.

As fotografias serão projetadas aos estudantes no datashow e eles iniciarão a leitura e análise das fotografias individualmente, isoladas do contexto. Intervenções serão realizadas para auxiliar na análise das imagens.

INTERVENÇÕES:

- *O que as imagens sugerem sobre a época em que foram tiradas? Quem as produziu e o que queria transmitir?*
- *Descrevam os elementos que podemos ver nas imagens? Que sensações elas nos transmitem sobre os povos indígenas?*
- *Como as imagens representam a comunidade Krahô?*
- *Que aspectos da imagem se relacionam com o conhecimento que vocês têm sobre esses povos?*
- *Por que o autor da fotografia representou esses povos do modo que fez?*

Figura 1 - Pintura de tela o Desembarque de Pedro Álvares Cabral, em 1500 de Oscar Pereira da Silva



Fonte: Schenatto, 2023

Figura 2 - Fotografia Aldeia Pedra Branca, Terra Indígena Kraholandia Vídeos na Aldeia, de Vincent Carelli



Fonte: Instituto Socioambiental, 2017.

Figura 3 - Fotografia Terra indígena Krahô de Leopoldo Silva



Fonte: Correio Brasiliense, 2022.

Figura 4 - Fotografia do Povo Krahô, de Creuza Krahô (2017)



Fonte: Krahô, 2017.

Na sequência, apresente o título e o autor da fotografia, localizando o espaço temporal em que a imagem foi retratada.

Professor (a), após as problematizações levantadas pelos estudantes, você poderá contribuir com o debate ao apresentar reflexões que ampliem a compreensão sobre as imagens analisadas, incentivando uma leitura crítica e contextualizada. Além

disso, sugerimos a leitura do livro paradidático “(Re)conhecendo a História e cultura do Povo Mehi”, que acompanha esta proposta de aula-oficina.

O conhecimento compartilhado pelos intelectuais indígenas da comunidade Mehi fornece subsídios importantes para romper com as narrativas históricas, que constantemente subalternizam as comunidades indígenas na História do Brasil.

Ao final da aula-oficina, solicite aos estudantes que produzam um desenho sobre o povo Krahô Mehi, representando sua compreensão a partir das discussões e análises realizadas.

Avaliação

Assim a avaliação da aula oficina tomará como base os seguintes critérios:

- Participação durante as discussões e atividades propostas.
- Construção do conhecimento, demonstrando compreensão ao conteúdo trabalhado.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9-32, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035>. Acesso em: 5 maio 2024.

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 (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131–144.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUSC, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CAPEL, Heloisa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. **Interpretar imagens**: desafios para o(a) professor(a) [E-book]. Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). Goiânia: Cegraf UFG, 2023. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1202/o/2._Interpretar_Imagens_Desafio_para_o_Pesquisador.pdf. Acesso em: 15 dez.2024.

CONEXÃO TOCANTINS. Indígenas Krahô comemoram revitalização de escola. [Fotografia]. Conexão Tocantins, 20 maio 2014. Disponível em:

<https://conexaoto.com.br/2014/05/20/indigenas-kraho-comemoram-revitalizacao-de-escola>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Colabore com o povo Krahô do Tocantins. [Fotografia]. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/04/colabore-com-o-povo-kraho-do-tocantins/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CORREIO BRAZILIENSE. Exposição fotográfica Brasil Krahô tem programação especial até domingo. 2022. [Fotografia]. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/06/5014211-exposicao-fotografica-brasil-kraho-tem-programacao-especial-ate-domingo.html>. Acesso em: 7 out. 2024.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fátima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. **Revista Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724>. Acesso em: 20 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: **Histórias de povos e terras indígenas no novo Google Earth**. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 12 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 20 maio.2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Índio eu não sou. *In*: GONZAGA, Alvaro de Azevedo (org.). **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

KRAHÔ, Creuza Prumkwj. **Wato ne hômpu ne kâmpa**: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè). Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história, interfaces. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/24>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O mundo da imagem**: território da história cultural. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 99-122.

SCHENATTO, Júlia. **Análises não invasivas de pinturas de cavalete do artista Oscar Pereira da Silva pertencentes ao acervo do Museu Paulista da USP.** Dissertação (Mestrado em Ciências) Universidade de São Paulo, Instituto de Física, São Paulo, 2023. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/43/43134/tde-17102023-215949/publico/Dissertacao_J_Schenatto_2023_final.pdf. Acesso: 13 mar.2024.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS
(UFNT)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ANÁLISE NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO PRESIDENTE CASTELO BRANCO EM COLINAS-TO

Pesquisador: JESMARY DANTAS MACEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79271823.8.0000.0342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.911.400

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresenta boa estrutura e deixa claro as principais informações da pesquisa. É um projeto vinculado ao ProfHistória da UFNT.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme a pesquisadora: Analisar as práticas docentes e avaliar a integração do ensino da História indígena, à luz do referencial teórico, no Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco em Colinas do Tocantins, contemplando as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/08, em um contexto não indígena.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a pesquisadora:

Riscos

Os riscos associados à pesquisa estão relacionados ao desconforto causado pelo tempo de participação ou às questões psicológicas que podem surgir durante as entrevistas. Tais riscos serão de responsabilidade do pesquisador, e os participantes têm total liberdade para interromper a pesquisa caso não se sintam confortáveis.

Os benefícios da participação incluem o aumento do conhecimento científico na área de educação e a contribuição para o ensino da temática indígena. Outro benefício é a possibilidade de compreender a ação da lei que determina uma educação étnico racial na educação pública.

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL

Bairro: Setor Cimba **CEP:** 77.824-838

UF: TO **Município:** ARAGUAINA

Telefone: (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

ANEXO B – Autorização do uso das imagens

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Secretária dos Povos Originários e Tradicionais do Estado do Tocantins, autoriza o uso da imagem enviadas via plataforma de transferência para o email: jesmary.dantas@gmail.com, para os fins descritos neste termo.

Finalidade

A imagem poderá ser utilizada exclusivamente no material educacional intitulado “**(RE)conhecendo a História e a Cultura do Povo Krahô Mehi**”, desenvolvido por Jesmary Dantas Macedo no âmbito da pesquisa sobre a história e cultura do povo Krahô Mehi. O material tem como objetivo promover o reconhecimento e a valorização da história e cultura do povo Krahô Mehi no contexto escolar, e será utilizado para fins estritamente científicos e educativos, sem qualquer propósito comercial ou lucrativo.

Especificação da imagem

A imagem autorizada é a seguinte: [Descrição detalhada da imagem, incluindo título, data, local e elementos retratados].

Direitos autorais

O autor Reporter-Fotográfico Manoel dos Santos Junior da imagem declara que é o único e exclusivo detentor dos direitos autorais da imagem, e que a presente autorização não infringe quaisquer direitos de terceiros.

Consentimento

O autor da imagem declara que leu e compreendeu os termos deste termo de autorização, e que consente com o uso da imagem nos termos aqui descritos.

Validade

Este termo de autorização é válido por prazo indeterminado.

Palmas

Manoel dos Santos Junior
Assessor de Comunicação da Secretaria dos Povos Originários e Tradicionais do Estado do Tocantins