

As representações dos povos indígenas nos livros didáticos ‘História, Sociedade e Cidadania’: uma análise comparada entre os contextos educacionais de redes públicas de Pernambuco e Tocantins.

Las representaciones de los pueblos indígenas en los libros de texto ‘Historia, Sociedad y Ciudadanía’: un análisis comparado entre los contextos educativos públicos de Pernambuco y Tocantins.

Kalina Vanderlei Silva¹
Aline Cândida de Araújo²
Jesmary Dantas Macedo³

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o Ensino de História a partir das narrativas construídas sobre os povos indígenas nos livros didáticos, além de sugerir novos olhares metodológicos que valorizem os protagonismos dessas sociedades. Para tanto, realizamos uma análise do material didático *História, Sociedade e Cidadania*, utilizado pela rede municipal de Feira Nova, localizada na região Agreste de Pernambuco, destinado às turmas do 7º ano do Ensino Fundamental no quadriênio 2020-2023, e pela rede estadual de ensino em Colinas (TO), também voltado para o 7º ano do Ensino Fundamental, correspondente ao triênio 2022-2024. Dessa forma, nosso objetivo é analisar as obras utilizadas em ambos os contextos, identificar padrões, lacunas e especificidades na forma como a história indígena é tratada. Ademais, apresentamos duas ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula como recursos de apoio ao ensino de História Indígena. A primeira é uma série animada “protagonistas do sertão colonial”, e a segunda é o material paradidático (Re)conhecendo a História e a Cultura do Povo Krahô “Mehi”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; livros didáticos; representações; Indígenas.

ABSTRACT: El presente artículo propone una reflexión sobre la enseñanza de la Historia a partir de las narrativas construidas sobre los pueblos indígenas en los libros de texto, así como sugiere nuevas miradas metodológicas que valoren los protagonismos de estas sociedades. Para ello, realizamos un análisis del material didáctico *Historia, Sociedad y Ciudadanía*, utilizado por la red municipal de Feira Nova, ubicada en la región Agreste del estado de Pernambuco, destinado a las clases de 7º grado de la Educación Primaria en el

¹ Professora da Universidade de Pernambuco, Livre-Docente pela UPE, Pós-Doutora pela Universidad de Salamanca e Doutora em História pela UFPE. Bolsista de Produtividade do CNPq, Coordenadora do Gehscal-Grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina (UPE) e do Kmaikya-Histórias Indígenas (@kmaikya).

² Doutoranda em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco. Professora da Rede Municipal de Surubim- PE, Bolsista Capes. Membro do Gehscal-Grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina (UPE) e editora do Kmaikya-Histórias Indígenas (@kmaikya).

³ Professora da Rede Estadual do Tocantins. Mestra em Ensino de História pela UFNT (ProfHistória).

cuatrienio 2020-2023, y por la red estatal de enseñanza en Colinas (TO), también dirigido al 7º grado de la Educación Primaria, correspondiente al trienio 2022-2024. De este modo, nuestro objetivo es analizar las obras utilizadas en ambos contextos, identificando patrones, vacíos y especificidades en la forma en que se aborda la historia indígena. Asimismo, presentamos dos herramientas pedagógicas que pueden ser utilizadas en el aula como recursos de apoyo para la enseñanza de la Historia Indígena. La primera es una serie animada titulada “Protagonistas del Sertón Colonial”, y la segunda es el material paradidáctico (Re)conociendo la Historia y la Cultura del Pueblo Krahô “Mehi”.

KEYWORDS: Enseñanza de la Historia; libros de texto; representaciones; Indígenas.

INTRODUÇÃO

As representações sociais permeiam as relações entre diferentes grupos em sociedade, assim como as interações de cada grupo com o mundo social que os cerca. Representações, consideradas como imagens e ideias que nomeiam e definem objetos e sujeitos ao nosso redor, ajudam indivíduos a aprenderem as visões de mundo de seus grupos e comunidades e a explicarem suas realidades. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, racismo e colonialismo, entretanto, representações sociais de grupos dominantes se tornaram hegemônicas e são impostas sobre grupos politicamente minoritários através tanto da mídia e indústria cultural quanto do próprio sistema educacional. E a sociedade brasileira foi construída sobre representações racistas sobre afro-brasileiros e indígenas, criadas por instituições elitistas e eurocentradas desde o Segundo Reinado e que foram inoculadas no Ensino de História ao longo do século XX, ainda hoje persistindo em currículos e materiais didáticos, a despeito das iniciativas militantes e governamentais ao contrário.

De fato, imagens caricaturais de indígenas associadas a um discurso que preconiza um ‘índio genérico’ ainda persistem em mídia e mesmo no Ensino de História. Tais representações são difundidas em materiais didáticos, elaborados no Centro Sul, e impostas a diferentes regiões brasileiras. Assim, temos realidades regionais tão distintas quanto o Agreste de Pernambuco e a região de Colinas no Tocantins trabalhando com representações hegemônicas acerca de indígenas em materiais didáticos que não falam sobre nenhuma das duas realidades. Quais representações então são apresentadas a essas comunidades por livros elaborados a partir de uma ótica generalizante?

O que observamos, principalmente, é um significativo silenciamento acerca da presença e da atuação das populações indígenas como agentes históricos, uma situação já

questionada por estudiosas e estudiosos indígenas e não-indígenas. A partir dessas críticas, e pensando essa problemática, analisamos as representações acerca dos povos indígenas presentes em duas edições (de 2018 e de 2022) do livro didático da coleção *História, Sociedade & Cidadania*, publicada pela editora FTD, destinado às turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos focar esse volume específico visto ser o 7º ano, do ponto de vista da organização de conteúdo, aquele no qual se concentra a maior parte da temática indígena no Ensino Fundamental II, segundo o Currículo de História brasileiro. Para tanto, trabalhamos com o conceito de representação principalmente a partir de Moscovici e Jodelet, como uma imagem-ideia elaborada coletivamente por um grupo social para entender e explicar sua realidade (Sêga, 2000), utilizando também as reflexões de Eni Orlandi (1990) sobre os discursos coloniais, e colonialistas, produzidos sobre os indígenas na formação cultural do Brasil. Dessa forma, buscamos desenvolver um debate crítico sobre as narrativas históricas imperialistas presentes nesses materiais com o objetivo de problematizar as representações construídas sobre os povos indígenas e discutir seus lugares de protagonistas na História do Brasil.

Por sua vez, em resposta à realidade encontrada em nosso cotidiano letivo, e com o objetivo de oferecer subsídios para a aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória, ainda que nem sempre cumprida, a abordagem das histórias e culturas indígenas nos currículos escolares, apresentamos duas ferramentas para um ensino de História orientado por perspectivas que valorizam os protagonismos indígenas. Essas propostas foram desenvolvidas a partir da problematização das lacunas curriculares nas redes educacionais em Pernambuco e Tocantins. Ferramentas que buscam, a partir da inquietação provocada com a obrigatoriedade de trabalho cotidiano com livros didáticos como o aqui analisado, formas de desenvolver e implementar práticas que rompam com as narrativas eurocêntricas ainda presentes nos materiais didáticos, possibilitando uma abordagem que reconheça as especificidades, as trajetórias e as contribuições dos povos originários na construção da história.

O trabalho de pesquisa e reflexão foi desenvolvido em contato direto com salas de aula da Educação Básica, em Pernambuco e Tocantins, ao longo do ano de 2024. Nesse sentido, partimos de uma discussão circular na qual a prática de ensino de História Indígena em salas de aula da educação básica nesses estados nos levou a questionar as representações hegemônicas sobre esses atores sociais reproduzidas por tal ensino,

incentivando uma crítica do material didático usado para, por fim, fomentar novos produtos didáticos que possam responder a questões práticas levantadas pelo trabalho letivo.

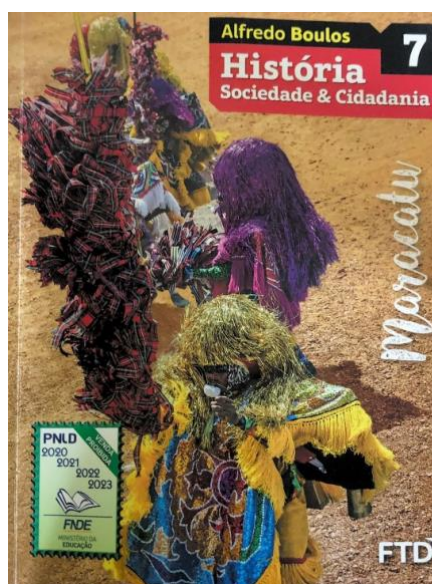
ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros da coleção *História, Sociedade & Cidadania*, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, (PNLD) foram elaborados pelo autor Alfredo Boulos Júnior. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Boulos já atuou como docente na rede pública e na privada, em cursinhos preparatórios, além de assessorar a Diretoria Técnica da Fundação para o desenvolvimento da Educação em São Paulo.⁴ As edições aqui analisadas possuem em torno de 250 páginas cada, são impressas em cores e encadernadas por meio de colagem e costura, sem o uso de espiral. A seguir, analisamos as capas das edições de 2018 e 2022 (Figuras 1 e 2), a fim de compreender os sentidos visuais mobilizados.

Na edição lançada no ano de 2018, temos na capa o maracatu rural que é uma manifestação artística e popular da região de Pernambuco. A fotografia foi registrada no município de Aliança, região interiorana do estado. É interessante a escolha dessa imagem que sugere que manifestações culturais regionais serão trabalhadas na coleção, em um discurso visual que quer enfatizar um alcance inclusivo da obra que, no entanto, ao menos no que concerne a temática indígena, não ocorre. Já na edição de 2022, a capa traz uma fotografia do Parque Nacional do Iguaçu (Figura 2), uma paisagem natural que reforça o discurso das 'belezas naturais' circulante no Brasil há séculos. Em um e outro caso, as imagens de abertura desse volume caem em lugares comuns discursivos, cultivados fortemente no discurso histórico novecentista, de um Brasil de diversidade cultural e riquezas naturais, sem uma problematização acerca de tais representações.

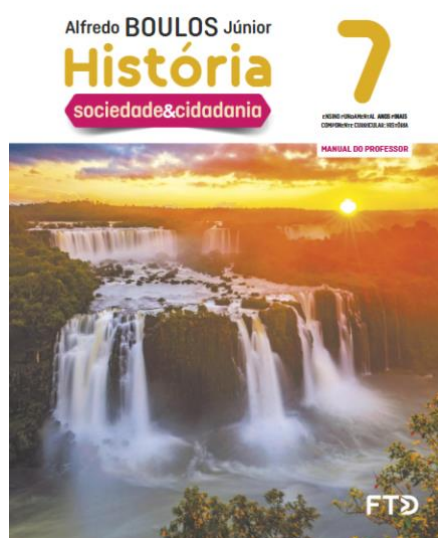
Figura 1 - Capa do livro *História Sociedade & Cidadania* – 7º ano

⁴ As informações sobre o referido autor foram retiradas do frontispício das obras analisadas



Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2018).

Figura 2 - Capa do livro História Sociedade & Cidadania – 7º ano



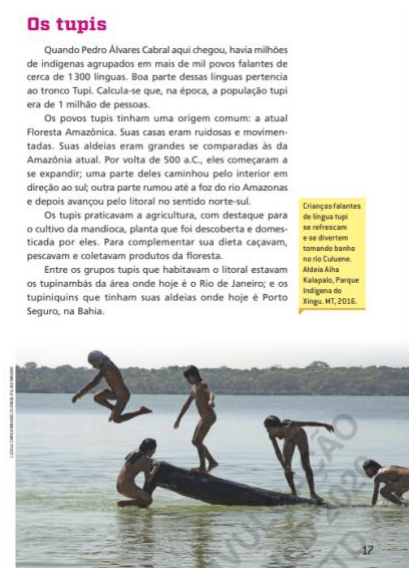
Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2022).

No que concerne especificamente à História Indígena, ambas as edições trazem o capítulo “Povos indígenas, saberes e técnicas” no qual temos a seguinte afirmação: “Quando Pedro Álvares aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de 1300 línguas” (Boulos, 2008, p. 17). A obra opta, assim, por iniciar uma narrativa que se dedica à história indígena fazendo referência a um personagem europeu, sugerindo uma necessidade de legitimar essa história a partir da perspectiva

européia, em um discurso comum na escrita historiográfica brasileira (Silva, 2023). Assim, ao introduzir os atores sociais indígenas a partir de um personagem estrangeiro, a narrativa considera a história dos povos que habitavam esse território há milênios apenas a partir do momento em que eles chamam a atenção dos europeus.

Nesse discurso, comum no Ensino de História no Brasil, o protagonismo é sempre dado a europeus e descendentes, com indígenas e afrodescendentes desempenhando sempre papéis secundários, de vítimas ou aliados, raramente iniciadores da ação histórica. Tal discurso oriundo das propostas de História do Brasil na qual indígenas estavam congelados no passado, criadas pelo projeto civilizacional do Segundo Reinado, transparece também no uso de imagens desse material didático, como a fotografia de crianças indígenas brincando no rio Culuene (Figura 3), registrada na Aldeia Aiha Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu.

Figura 3 – “Crianças falantes de língua tupi se refrescam e se divertem tomando banho no rio Culene.”



Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2018)

Nesse recorte estão presentes os tropos da representação do ‘índio genérico’: embora o texto trate do século XVI, é ilustrado com a foto de crianças indígenas atuais, como se não houvesse qualquer diferença entre os Tupinambá do século XVI e os povos indígenas contemporâneos. Kayapó e Brito (2014, p. 39) expõem essa representação em sua

desconstrução do mito do ‘índio’ que fala tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas, entre outros estereótipos, especialmente reforçados nas escolas por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do que até 2023 era o ‘Dia do Índio’. Segundo os autores, tanto as práticas escolares quanto os documentos normativos curriculares seguem a lógica da ação genocida do Estado brasileiro ao promoverem o apagamento das culturas indígenas tanto na narrativa histórica quanto no ensino da disciplina.

A generalização de todos os povos indígenas como sendo Tupi também compõe essa representação reducionista. As edições de Boulos analisadas mencionam apenas eles, ignorando outros povos indígenas, inclusive aqueles que habitavam as regiões que abarcam os atuais interiores de Pernambuco e Tocantins. Essa escolha apaga a diversidade étnica e cultural existente no território brasileiro, reforçando a falsa ideia de uma unidade étnica, nulificando as histórias indígenas que se justificam por si próprias e propagando um discurso de unidade nacional, hegemônico no Brasil novecentista (Leme, Basso, 2014) que defende a participação das diferentes ‘raças’ na construção de diferentes regiões, mas que ignora eventos como a chamada ‘Guerra dos Bárbaros’, que definiu a colonização do interior do atual Nordeste, e a colonização setecentistas dos espaços de estados como Goiás e Tocantins. Além disso, esse silenciamento colabora para a manutenção dos estereótipos sobre os povos indígenas ao não reconhecer suas pluralidades, historicidades e protagonismos.

O mesmo texto acima apresentado ressurgiu na edição de 2022, no capítulo ‘América e África antes dos europeus’, acompanhado de outra foto de crianças tomando banho no rio durante o dia (Figura 4). A legenda que acompanha a fotografia informa que essas são crianças falantes da língua tupi, se refrescando e se divertindo no lago Mauiaca, na aldeia Ipavú, localizada no Parque Indígena do Xingu (MT), em 2018. Ao compararmos com o primeiro volume, percebemos que pouco mudou, exceto a diagramação das imagens. Além disso, a própria junção de América e África em um único capítulo, sem respeitar a multiplicidade não apenas de culturas, mas de temporalidades, é balizada pelo enunciado ‘antes dos europeus’, mais uma vez sugerindo que quaisquer histórias vividas nessas regiões apenas são dignas de nota no momento em que entram no roteiro da ação ocidental.

Figura 4- Crianças falantes da língua tupi se refrescam e se divertem tomando banho no lago Mauaiaca.



Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2022)

Essas representações, quando postas em livros didáticos, ao mesmo tempo alimentam e são alimentadas pelo imaginário brasileiro, construído ao longo de séculos por instituições que se arrogavam o direito e o monopólio do saber e das narrativas históricas no país e nas quais os indígenas são vistos como sujeitos sem ação, congelados em um passado neolítico e fadados ao desaparecimento, sem direito à mudança histórica (Silva, 2023). E mesmo em discursos que se propõe a discutir diversidades culturais, como aqueles postos em livros didáticos que se introduzem com representações visuais de manifestações culturais populares, tal diversidade é escamoteada e usada apenas como bandeira para esconder a imagem do ‘índio genérico’ que ainda compõe a representação hegemônica do indígena no Brasil, considerando aqui o conceito de representação hegemônica de Moscovici (Vala, 1997). E se por um lado, de acordo com o intelectual Gersem Baniwa (Luciano, 2006) muitos brasileiros ainda veem homens e mulheres indígenas como guardiões das florestas e dos rios, atribuindo-lhes um papel de possíveis salvadores do planeta, por outro, também os retratam com caricaturas racistas e termos pejorativos, como preguiçosos e improdutivos, considerando-os um obstáculo para o desenvolvimento do país (Costa, 1987; Benevides, Nascimento, 2014). Uma aparente contradição que, na verdade, ilustra a postura da sociedade brasileira para com os indígenas, vistos como

‘nobres selvagens’ que devem continuar nas matas, distantes da sociedade nacional propriamente dita, mas ao mesmo tempo menosprezados por não contribuírem com o ‘progresso nacional’.

Em consonância com essa perspectiva, nas duas edições aqui analisadas, o capítulo que trata das “Grandes Navegações” propõe um exercício (Figura 5) que consiste na análise da carta de Pero Vaz de Caminha e, mais uma vez, o olhar eurocentrado neutraliza a agência indígena. A ação é apenas dos portugueses que agem sobre a terra, o único outro sujeito reconhecido pelo texto. E embora mencione a intenção portuguesa de “expandir sua religião”, esse aspecto não é problematizado no exercício, que não explicita sobre quem tal religião deveria ser expandida, assim como não fala que essa terra descrita por Caminha era já bastante populosa. A única menção aos indígenas é feita na nomenclatura Pindorama que o livro torna sinônimo de Brasil, sem discutir origens e significados dessa palavra: Pindorama que é, desde o Modernismo, palavra amplamente atribuída no imaginário literário brasileiro a uma designação indígena para um território que não existia (o Brasil) por povos que não eram uma unidade e não falavam a mesma língua.

Figura 5 – Proposta de atividades sobre a Carta de Caminha presente no material didático do 7º ano

PARA REFLETIR

A carta de Caminha é um importante documento histórico. Leia a seguir um trecho que fala da nova terra:

Nesta terra, até agora, não pudemos saber se existe ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, a terra em si é de bons ares, assim frios e temperados. As águas são muitas e infinitas. A terra é tão grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

Porém, o melhor fruto que podemos tirar dela, me parece, será salvar esta gente, tornando-a cristã.

E, desta maneira, aqui conto a Vossa Alteza o que vi nesta Vossa terra.


TORRES, Adriana; PEREIRA, André. Ilustrações de Tibúrcio. A carta de Pero Vaz de Caminha. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. p. 21.

a) O que se pode concluir da leitura da primeira frase?

b) Em que trecho da carta se percebe a intenção dos portugueses em expandir sua religião?

c) Em que trecho o escravidão diz que considera a nova terra propriedade do rei de Portugal?

Império Português (século XVI)



Fonte: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S. Paulo/ Times Books, 1995.

Depois de passar pelas terras que os indígenas chamavam de Pindorama, os portugueses atingiram Moçambique [1500], na costa oriental da África; Macau [1517], na China; e Nagasaki [1542], no Japão. Portugal ergueu, assim, um império marítimo comercial com possesões banhadas por três oceanos (Atlântico, Índico e Pacífico). O Império Português se assentava em uma rede de feitorias e fortalezas erguidas em três continentes (África, América e Ásia). Como mostra esse mapa do século XVI, o Império Português ia do litoral da América do Sul até o Japão, passando pelos litorais da África, da Índia e da China.

Por seu turno, a menção à propriedade da terra é feita de forma a naturalizar a mesma como posse portuguesa, além de sugerir o papel dos portugueses como agentes históricos: “em que trecho o escrivão diz que considera a nova terra propriedade do rei de Portugal?” é um enunciado que legitima o escrivão europeu como uma autoridade com poder de afirmar quem era ou não era proprietário dessa terra. O adjetivo ‘nova’ associado ao território sublinha, por sua vez, a representação do Novo Mundo como um espaço que só passa a existir na medida em que é visto pelos europeus. E sobre tudo isso paira um total silenciamento acerca dos habitantes dessa terra, que não são chamados para dar opinião sobre nenhum dos processos e ideias mencionados no exercício.

Ao chegarmos no capítulo 9, “América Portuguesa: colonização”, nos deparamos com a apresentação de um mapa quinhentista do Brasil (Figura 6).

Figura 6 – Abertura do capítulo 9: “América Portuguesa: colonização”



Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2018)

Essa ilustração reproduz o mapa de Giovanni Battista Ramusio, de 1556, e se propõe a mostrar cenas cotidianas envolvendo o contato entre as culturas indígenas e europeias. Como era comum aos mapas do período (Pinto, 2017, p. 122-125), a obra

original é amplamente ilustrada com personagens que são desenhados para representarem indígenas em ações que o artista considerava como de interesse para seu público: ou seja, no corte e troca de Pau-brasil com europeus. Logo, a escolha dessa obra para abrir o capítulo sobre colonização dá o tom do texto que segue, no qual os povos indígenas são representados a partir do trabalho prestado aos portugueses por meio da prática do escambo e pela ‘mansidão’ com a qual supostamente aceitaram a dominação.

Notemos que o livro destaca, nesse recorte do mapa que usa como ilustração, três cenas: uma na qual dois personagens masculinos indígenas carregam troncos, circulada de azul; outra, circulada de verde, na qual dois personagens masculinos representados a partir de uma iconografia que os define, ao olhar europeu, como indígenas, cortam árvores; e outra, circulada de vermelho, na qual um personagem que representa um homem indígena carregando um tronco, aceita um objeto em forma de vaso de duas figuras vestidas com indumentaria europeia. Esses sublinhados são usados como ilustração das teses propostas pelo livro didático. E o que o discurso visual tecido em torno dessas escolhas apresenta são atores sociais indígenas, na representação visual que já se tornava dominante de pessoas nuas e sem cultura material, aparecendo na narrativa apenas para trabalharem a favor dos verdadeiros protagonistas dessa história, os europeus.

Na continuação, diz o livro didático:

[...] Quando a esquadra de Cabral chegou ao atual Porto Seguro, na Bahia, em 22 de abril de 1500, o que será que os tupiniquins pensaram quando viram os portugueses chegando às terras habitadas por eles? Os tupiniquins estranharam quase tudo...as enormes embarcações, as roupas, as botas, as armas de fogo e a língua daqueles homens de pele branca e de face rosada [...] (Boulos Júnior, 2018, p. 154).

E aqui mais uma vez a narrativa insiste em Cabral e sua chegada como um marco para a história indígena. Além disso, tece uma representação dos grupos indígenas associada à ideia de estranhamento, utilizada como ferramenta para reforçar o discurso da suposta inocência e ignorância atribuídas aos povos que seriam posteriormente colonizados. Os europeus, além disso, são construídos como fascinantes para esses indígenas que ‘estranharam quase tudo’, construídos como objeto de interesse e especulação entre todos os povos, que, nesse discurso, são apresentados como deslumbrados pelas pretensas ‘faces rosadas’ dos invasores.

Já na edição de 2022, na seção intitulada “Modos de Viver”, que faz referência aos povos indígenas tupi, um outro mapa quinhentista é apresentado como ilustração da cultura desse povo (Figura 7). Mais uma vez a fonte não é problematizada, não se discutindo que tal obra, integrante do Atlas de Rotz, elaborado em 1542 pelo hidrógrafo e navegador escocês Jean Rotz, era estrangeira aos próprios Tupi, além de ser elaborada a partir das convenções da cartografia europeia quinhentista, logo, não sendo uma fonte primária para a história tupi, mas sim uma fonte para as representações que os europeus construíram sobre eles.

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 a direita conflitos entre os grupos indígenas. Observe a disposição das (casas) ao centro.” (Boulos Júnior, 2022, p.23)

Figura 7 - Atlas de 1542 de Jean Rotz



Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2022)

A imagem criada por Rotz se propunha a retratar diferentes cenas do cotidiano tupi em interação com os europeus. Mas elas são caricaturas, imagens estereotipadas desenhadas por um artista europeu para servirem como ilustrações do ‘exótico’ americano (Pinto,

2017), quase com a mesma função das iluminuras nos livros manuscritos medievais da Europa ocidental. E ainda que seja uma fonte histórica importante, qualquer trabalho com ela em material didático precisa analisar seu contexto de produção e o fato de que ela representa mais o imaginário europeu do que o cotidiano tupi. Mapas como recurso iconográfico não podem ser vistos como documentos neutros já que fornecem informações a grupos específicos, cujo destinatários eram aqueles que tinham interesse na conquista, carregando “significados simbólicos, com discursos que consolidam um domínio ideológico” (Pinto, 2023, p. 23).

O recorte realizado por Boulos, nesse sentido, enfatiza o discurso no qual os indígenas funcionavam na colonização apenas como fornecedores de mão de obra, principalmente no corte do Pau-brasil. E apesar de que a legenda se propõe a dar atenção ao cotidiano tupi, inclusive demarcando a ‘disposição das casas’, esses elementos não são explorados.

Já o capítulo 12 das duas edições analisadas, intitulado “A formação do território da América Portuguesa”, na seção “Brasil: terra de muitos povos”, apresenta uma sequência linear da formação étnica da população do país, voltando-se para o discurso hegemônico das ditas ‘três raças’ (Leme, Basso, 2014), indígenas, brancos e negros, novamente sem problematização e apresentando de forma superficial os povos indígenas que diz terem constituído essa população nacional. O capítulo é ilustrado pela fotografia *Menina indígena Guarani Mbya* (Figura 8), na qual vemos mais uma vez o congelamento de culturas indígenas no passado, pois para ilustrar o período colonial o discurso se apropria de uma imagem atual de uma pessoa indígena anonimizada.

Figura 8 - Menina indígena Guarani Mbya, 2017



Fonte: História Sociedade & Cidadania (Boulos, 2022)

Vemos também a reprodução do estereótipo que caricaturiza os indígenas, pois, não apenas essa jovem, mas todas as pessoas indígenas escolhidas para ilustrar o livro se encaixam no padrão físico do ‘índio genérico’, além de serem retratadas com objetos tidos como ‘típicos’, nesse caso maracas. Uma representação que nega aos indígenas o direito à mudança histórica. Por outro lado, a escolha por utilizar fotos de crianças atuais em diferentes momentos do livro sugere a infantilização dos indígenas hoje (Silva, 2023). E o retrato da menina guarani, com expressão tranquila e contemplativa, sugere sua docilidade associada às mulheres indígenas que na coleção *História, Sociedade & Cidadania* como um todo são retratadas geralmente em atividades de colheita e cuidados familiares (Araújo, 2024). Tais representações reforçam uma visão reducionista do papel feminino nas sociedades indígenas, sendo 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 próprias comunidades indígenas.

A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DAS REALIDADES EDUCACIONAIS DE PERNAMBUCO E TOCANTINS

Essa análise das representações indígenas nas duas edições destinadas ao sétimo ano da obra de Boulos traz à tona questões que em muito ultrapassam esse material didático, já que são representações hegemônicas sobre os indígenas correntes no imaginário brasileiro, compartilhadas por vários grupos sociais. Representações construídas por imagens-ideias sobre como uma pessoa indígena realmente é, a imagem do ‘índio genérico’, e que alimentam discursos institucionais seja na mídia, seja no ensino de História, do que esses livros trabalhados são exemplo. E se essas representações foram construídas historicamente entre o Romantismo e os projetos civilizacionais centralistas do Segundo Reinado brasileiros (Silva, 2023), sua presença e constância no Currículo histórico nacional as tornam presentes em regiões com grande diversidade cultural. Nesse sentido, a presença de tais imagens sobre os indígenas veiculadas por esses livros didáticos em regiões com diferentes histórias indígenas, e populações indígenas, apenas contribui para o processo secular de etnocídio e epistemicídio contra indígenas no Brasil, especialmente aqueles não Tupi.

Vivenciamos isso por trabalharmos cotidianamente com duas realidades educacionais distintas nas quais o livro de Boulos é imposto: o Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros, localizado em Colinas do Tocantins (TO), e as escolas da rede municipal de Feira Nova (PE). Colinas do Tocantins, a 274 km da capital, Palmas, possui uma população indígena relativamente pequena, com 76 pessoas autodeclaradas indígenas, segundo o Censo de 2022, em um estado que totaliza 20.023 indígenas de diferentes etnias (IBGE, 2022) com diversas culturas, como os povos Javaé, Awa Canoeiro, Tuxá, Krahô-Kanela, Karajá, Xambioá, Kanela, Xerente, Apinajé, Fulni-ô, Pankararu, Guarani, Karajá da Ilha e Warao (Tocantins, [s.d.]), inclusive os Krahô, que contribuíram para a elaboração da ferramenta didática usada no Colégio Girassol para suprir as lacunas do currículo de História.

Esse colégio está situado na área central do município, próximo a órgãos públicos e outras instituições educacionais. A turma investigada é composta por 20 estudantes do 7º ano “B”, com idades entre 12 e 16 anos, maioria do sexo masculino, filhos de agricultores, prestadores de serviços ou trabalhadores informais. Todos têm acesso à internet em casa,

geralmente por meio do celular (Macedo, 2025), o que os coloca dentro da média brasileira de adolescentes amplamente influenciados pelos discursos midiáticos (Maior Neto, 2025).

Por outro lado, apesar da presença indígena ser pequena em Colinas, há certo contato cultural mediado pela escola, que inclui atividades relacionadas ao Dia dos Povos Indígenas, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Macedo, 2025). No entanto, no geral, o tratamento da temática indígena no currículo segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Tocantins o que leva, como em várias outras regiões, a uma abordagem letiva superficial, pontual e insuficiente para romper estigmas ou valorizar a diversidade étnico-cultural de maneira mais profunda.

Em contrapartida, em Feira Nova, localizada a 70 km da capital do estado de Pernambuco, a Secretaria Municipal de Educação gerencia dez escolas, das quais quatro oferecem o Ensino Fundamental Anos Finais, localizadas em áreas urbanas e rurais. O perfil dos estudantes é majoritariamente de famílias de baixa renda, que em geral não mantêm contato direto com povos indígenas. Assim, o contato desses alunos com as culturas indígenas ocorre quase exclusivamente no ambiente escolar, por meio dos livros didáticos e práticas pedagógicas. Materiais que, como vemos, reproduzem imagens e representações eurocêntricas que retratam os indígenas como inferiores, atrasados e incapazes, perpetuando estereótipos e o racismo estrutural (Araújo, 2024).

O que vivenciamentos, assim, é que em termos de currículo, Colinas do Tocantins segue orientações estaduais que reconhecem a importância da diversidade étnico-cultural, e o Colégio Girassol em particular tenta incluir contribuições educativas dos Krahô, ainda que essas práticas pedagógicas estejam se mostrando insuficientes para superar a superficialidade do ensino de História Indígena dirigido pelos livros didáticos adotados. Já em Feira Nova, o diálogo com pessoas e coletivos indígenas é inexistente e o currículo municipal não consegue fugir da lógica eurocêntrica, mantendo uma visão estereotipada dos povos indígenas e dificultando uma abordagem crítica. Portanto, enquanto em Colinas há uma presença indígena, ainda que mínima e certa tentativa institucional de inclusão, mesmo que limitada, em Feira Nova a invisibilidade social dos indígenas e a restrição do ensino à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos tornam o ensino da temática indígena uma tarefa mais desafiadora. Dessa forma, os alunos de Colinas convivem minimamente com a cultura indígena, mediada pela escola, enquanto os de Feira Nova têm contato quase que exclusivamente livresco e por meio de materiais que ainda necessitam de

uma revisão crítica para promover uma educação mais plural e antirracista.

Essas diferenças regionais são influenciadas pelo próprio processo de formação territorial brasileiro, com o Nordeste, uma das regiões de colonização mais antigas, tendo uma política secular de etnocídio de seus povos indígenas, com muitos apenas na virada para o século XXI tendo suas identidades indígenas reconhecidas (Oliveira, 1998). Por outro lado, questões como a própria postura política, inclusiva ou não, das gestões das escolas se apresentam como variáveis importantes, com a gestão do Colégio Girassol, de Colinas, claramente fazendo um esforço que não é encontrado em Feira Nova.

Diante desse cenário, e principalmente da onipresença de livros didáticos como os aqui analisados, questionamos: o que e como estamos ensinando sobre os povos indígenas aos nossos estudantes? Essa indagação nos convocou a (re)pensar práticas pedagógicas e materiais didáticos no ensino de História esperando subverter a colonialidade mostrando que os indígenas são protagonistas de suas próprias histórias, assim como da História do Brasil, e garantindo que sejam reconhecidos em suas especificidades, singularidades e historicidade.

A ELABORAÇÃO DE PRODUTOS DIDÁTICOS COMO RESPOSTA ÀS LACUNAS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao percebermos a permanência de narrativas e imagens racistas nos livros didáticos, questionamos como as escolas de Feira Nova-PE e Colinas-TO, que ao longo dos últimos anos utilizaram como base esse material didático, desenvolvem suas políticas de valorização dos saberes dos povos indígenas que ocuparam e ainda ocupam o território que hoje corresponde aos nossos estados. De que forma são planejadas aulas que contemplem as políticas de alianças entre indígenas e colonizadores? Quais são os materiais complementares que servem como subsídios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas? Quais são as abordagens sobre as populações indígenas locais, capazes de romper com os estereótipos historicamente cristalizados em livros didáticos produzidos no eixo Rio-São Paulo e impostos ao Norte e ao Nordeste?

O primeiro produto criado na região de Pernambuco é uma animação digital. A escolha pela criação da série “Protagonistas do Sertão Colonial” (Figura 9) surgiu da necessidade de produzir um conteúdo digital que realmente possibilitasse a construção de

conhecimento sobre a verdadeira atuação indígena na chamada “Guerra dos Bárbaros”, uma importante série de eventos históricos que, no entanto, por ter ocorrido no atual Nordeste, em geral é deixada de fora dos livros didáticos. Percebemos que esse silenciamento também se estende à internet, sobretudo quando o assunto envolve os papéis desempenhados pelos povos indígenas nos conflitos coloniais.

Diante disso, e após pesquisa historiográfica sobre a dita guerra (Araújo, 2024), nos dedicamos a produzir uma animação digital seguindo a proposta de Gama (2016). Começamos com a etapa de pré-produção, que envolve a criação dos episódios, a escolha das referências bibliográficas, a definição e criação dos personagens, além da determinação da duração de cada vídeo. A série foi organizada em cinco episódios, com duração média de um a dois minutos cada, distribuídos de acordo com as seguintes temáticas: vídeo 1, o que foi a "Guerra dos Bárbaros"; vídeo 2, os povos indígenas que participaram da "Guerra dos Bárbaros"; vídeo 3, o protagonismo indígena no conflito; vídeo 4, os Tarairiú; vídeo 5, os Kariri. Ao esquematizar o roteiro de cada episódio, refletimos sobre como os conteúdos apresentados poderiam dialogar com o nosso público de estudantes adolescentes e incitar discussões acerca da atuação dos grupos indígenas como verdadeiros protagonistas sociais.

Após a definição desses critérios de criação para cada temática, prosseguimos com outras etapas importantes de edição, como a seleção de imagens (de domínio público e devidamente referenciadas) para compor os vídeos, a inserção da narração, a junção das cenas e seus efeitos de transição, a inclusão de efeitos sonoros e visuais, bem como a escolha da trilha sonora, que está presente na abertura de todos os episódios da série, além das correções finais.

Para a realização dessa série de animações, utilizamos a plataforma *Animaker*⁵, um recurso digital para criação e edição de vídeos que oferece algumas opções de produção em sua versão gratuita; contudo, para que seja possível baixar os vídeos e publicá-los, é necessário assinar a plataforma mensalmente.

Outra ferramenta utilizada em nosso processo criativo foi o *Canva*⁶, uma plataforma de design gráfico que nos auxiliou na produção de materiais visuais, compondo alguns cenários da série, além das capas de abertura de cada capítulo. A escolha por essa ferramenta se deu devido à sua praticidade, permitindo maior fluidez ao longo do processo

⁵ ANIMAKER. Animaker. Disponível em: <https://www.animaker.com/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

⁶ CANVA. Canva. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

criativo. Durante a criação, utilizamos a funcionalidade de "texto em fala" oferecida pela plataforma *Animaker*, o que nos permitiu inserir o texto e automaticamente, aplicar a narração à cena em desenvolvimento. Esse recurso é especialmente útil para quem não dispõe de um espaço com isolamento acústico para gravação, possibilitando a inserção de áudio sem ruídos ou interferências sonoras.

Ao finalizarmos essas etapas de criação, novamente seguindo Gama (2016), enfatizamos o processo de pós-produção, que envolve a distribuição das animações em plataformas visuais. No nosso caso, a principal ferramenta de divulgação utilizada foi o YouTube, além de outras mídias digitais como o Instagram, por meio da página do *Kmaikya*⁷, duas plataformas que permitem que o material alcance facilmente professores e alunos.

Figura 9 – Episódio 3: protagonismo indígena no conflito



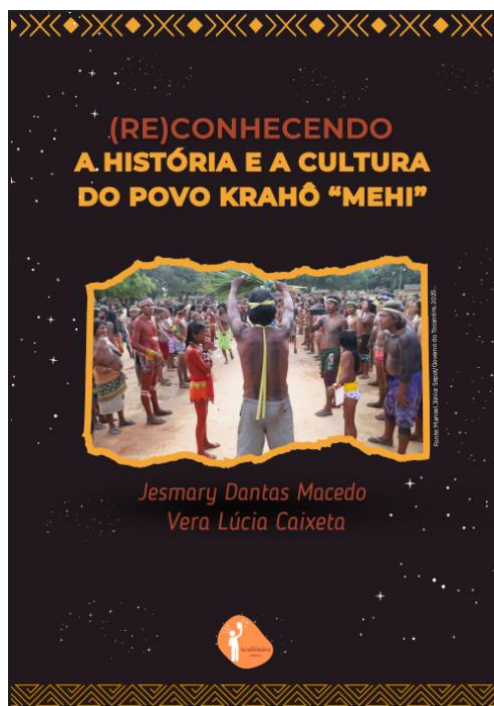
Fonte: Kmaikya (2024).

O segundo produto educacional, elaborado no estado do Tocantins, é o paradidático '(Re)conhecendo a História e Cultura Mehi' (Figura 10), destinado aos estudantes no Ensino Fundamental II. O material foi concebido com o propósito de incitar novas possibilidades de fazer, pensar e ensinar as histórias e os saberes indígenas no espaço escolar, rompendo com o pensamento ocidental hegemônico. Ciente das multiplicidades culturais dos povos indígenas que residem em Tocantins e da insuficiência de materiais específicos que contemplem suas histórias, costumes, cosmovisões e saberes,

⁷ KMAIKYA: Histórias Indígenas. Projeto de extensão da Universidade de Pernambuco dedicado à divulgação de artes e histórias indígenas nas redes sociais. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

especialmente voltados para o ensino de História na Educação Básica, o paradidático tem como objetivo central valorizar e difundir essas narrativas.

Figura 10 – Paradidático: (RE)conhecendo a História e Cultura do Povo Krahô “Mehi”



Fonte: Macedo e Caixeta (2025)

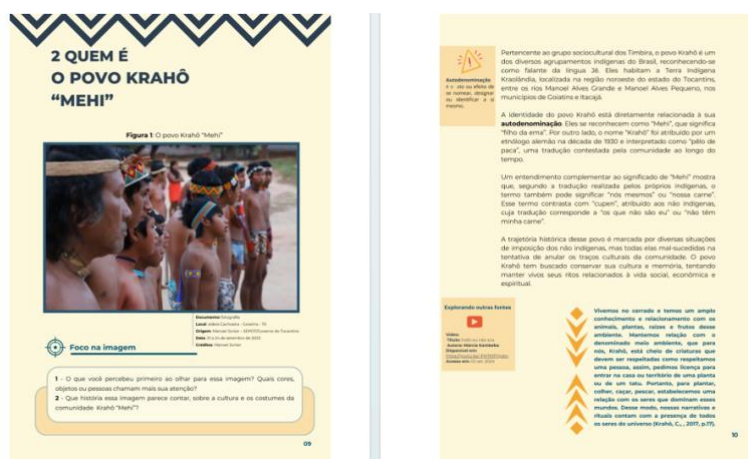
Escolhemos o povo Krahô como protagonistas do material por serem a comunidade indígena mais próxima da cidade de Colinas, a pouco mais de 200 km de distância. Os Krahô vivem na Terra Indígena de Kraolândia, no noroeste do Tocantins, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, com uma população que supera três mil pessoas distribuídas em mais de 30 aldeias (Krahô, 2019). Logo, em nosso paradidático procuramos apresentar os aspectos históricos e culturais, os saberes, os conhecimentos e as cosmologias do povo Mehi, estabelecendo um diálogo com a produção acadêmica dos próprios intelectuais Krahô.

Para a comunidade do povo Krahô, a identidade está fortemente ligada à sua autodenominação. Eles se reconhecem como Mehi, termo que significa “filho da ema” (Krahô, C., 2017). No entanto, a designação Krahô é uma nomeação exógena, atribuída pelo etnólogo alemão Curt Nimuendajú durante uma pesquisa realizada na década de 1930.

Nimuendajú interpretou o termo como “pêlo de paca”, tradução que, com o tempo, foi amplamente contestada pela própria comunidade. Ao longo do trabalho buscamos evidenciar os dois nomes Krahô e Mehi como forma de reafirmar a maneira como a comunidade expressa sua identidade, marcada historicamente por uma leitura ocidentalizada. Nesse sentido, procuramos valorizar e reconhecer suas vozes, utilizando os trabalhos acadêmicos de Creuza Prumkwyj Krahô (2017), Renato Yahê Krahô (2017) e Letícia Jôkàhkwyj Krahô (2016; 2019).

O paradidático foi organizado em seis capítulos, nos quais os estudantes têm acesso a imagens, textos e atividades sobre o povo Krahô Mehi. As imagens usadas foram obtidas e autorizadas por meio de parceria com a Secretaria dos Povos Originários do Estado do Tocantins. A obra se inicia com a introdução que apresenta os objetivos da proposta. Em seguida, os estudantes são convidados a realizar uma reflexão inicial sobre seus conhecimentos prévios, sobre os povos indígenas. O segundo capítulo, intitulado *Quem é o povo Krahô Mehi* (Figura 11), traz aspectos históricos e destaca a autodeterminação desse povo. O terceiro capítulo, *O território da Kraolândia*, trata da relação do povo Mehi com seu território. No quarto, *Organização social e política*, são apresentados elementos da estrutura social da comunidade. No quinto, *Cultura e tradições do povo Mehi*, o foco recai sobre as práticas culturais, os rituais e suas expressões tradicionais. Por fim, no sexto capítulo, realizamos uma atividade reflexiva sobre os conteúdos trabalhados, reivindicando e incentivando o reconhecimento das vozes indígenas no espaço escolar.

Figura 11 – Quem é o povo Krahô “Mehi”



Fonte: Macedo e Caixeta (2025)

A estrutura das sessões do material segue um padrão comum, que se inicia com uma reflexão inicial, com foco nas imagens, na leitura e interpretação, utilizando a análise visual como ferramenta de facilitação do entendimento. Em seguida, há a apresentação do texto como elemento de estudo, com fragmentos retirados das próprias dissertações dos intelectuais indígenas. Depois, é proposta uma atividade com foco no texto. Além disso, apresentamos dicas de vídeos e recursos audiovisuais ao longo do material, bem como um glossário que acompanha os capítulos e explica termos específicos aos estudantes.

Em relação ao design gráfico, desde as cores, capa e a estruturação do material, tivemos uma certa dificuldade em encontrar um profissional que compreendesse o pensamento e a proposta do projeto a partir de uma perspectiva descolonizada. A pesquisadora radicada em Tocantins, portanto, assumiu integralmente a organização de todo o processo criativo, sendo responsável por todas as etapas, utilizando o aplicativo de design gráfico *Canva*.

Tanto no caso da série animada, quanto no caso do paradidático, as pesquisadoras partiram da inquietação causada por sua convivência cotidiana, em sala de aula, com o livro *História, Sociedade e Cidadania*, de Boulos, e os problemas que as representações hegemônicas sobre os indígenas, veiculadas por esse e outros livros didáticos, incitam junto a seus alunos. A produção de novas ferramentas de ensino que foquem tanto realidades indígenas regionalizadas quanto tentem responder a linguagens compreensíveis a alunos adolescentes e seus professores, então, foi a resposta encontrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise das representações dos povos indígenas presentes no livro didático *História, Sociedade & Cidadania*, do 7º ano, evidenciada nas pesquisas realizadas na rede municipal de Feira Nova (Pernambuco) e na rede estadual do Tocantins, no município de Colinas, corrobora a permanência de discursos eurocentrados nas narrativas sobre a História do Brasil veiculadas no Currículo nacional, discursos que retroalimentam as representações hegemônicas de cunho racista acerca dos povos indígenas presentes no imaginário brasileiro.

Em nossa análise vemos como o material didático apresenta os povos indígenas reduzidos a estereótipos generalistas em representações carregadas de valores e juízos negativos que continuam moldando a percepção social sobre as comunidades indígenas por meio de instituições como a escola, o Estado e os meios de comunicação, consolidando uma visão dessas populações como “exóticas e primitivas”, avessas aos valores e ao pensamento da sociedade branco-ocidental que fundamenta o currículo escolar. Diante desse cenário, a busca pela criação de materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento de um ensino de História indígena pautado no protagonismo dos povos originários, e que reconheça a diversidade de experiências e culturas indígenas em diferentes regiões, foi desenvolvida como uma tentativa de subverter uma ordem que, historicamente, invisibiliza e marginaliza essas populações no espaço escolar.

Temos ciência do quanto esses esforços são, não apenas insuficientes, mas individuais, dependendo da postura de docentes e gestores específicos. Assim como percebemos que muito ainda precisa ser analisado em termos comparativos sobre o ensino de História Indígena em diferentes espacialidades e realidades brasileiras que, entretanto, usam os mesmos livros didáticos. Deixamos essa comparação como uma incitação a novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BENEVIDES, L., PORTILLO, J. A. C., & NASCIMENTO, W. F. do. (2014). **A atenção à saúde dos povos indígenas do Brasil: das missões ao subsistema**. *Tempus – Actas De Saúde Coletiva*, 8(1), Pág. 29–39. <https://doi.org/10.18569/tempus.v8i1.1450>
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: FTD, 2018.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: FTD, 2022.
- 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.

COSTA, D.C. **Política indigenista e assistência à saúde Noel Nutels e o serviço de unidades sanitárias aéreas**. Cad Saúde Pública [Internet]. 1987Oct;3(4):388–401. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1987000400003>

GAMA, M. **Animação: técnicas e processo**. BNDS, 2016. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/proceso-animacao>. Acesso em: 03 jun. 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.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Mneme - Revista de Humanidades, v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KMAIKYA. **Protagonistas do sertão colonial**. YouTube, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xr9Dbb2biAY>. Acesso em: 19 jun. 2025.

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, Brasília, 2017.

KRAHÔ, Letícia Jôkâhkwyj. **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 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, 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.

LEME, Adriana Salay, and Rafaela Basso. **A formação da brasilidade—a construção do discurso modernista sobre a culinária**. Revista Contextos da Alimentação 3.1, pp. 18-34. 20014. Disponível em: https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2014/12/35_Revista-Contextos_ed-vol-3-n-1.pdf Acessado em: 26 de junho de 2025.

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.

MACEDO, Jesmary Dantas. **As visualidades indígenas nos livros didáticos de História da Educação Básica – PNLD (2022–2024) em Colinas do Tocantins-TO**.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas – CCI, Araguaína, 2025.

MACEDO, Jesmary D.; CAIXETA, Vera L. **(Re)Conhecendo a História e a Cultura do povo Krahô “Mehi” [Livro eletrônico]** / Jesmary Dantas Macedo e Vera Lucia Caixeta - 1ª – Palmas, TO : Acadêmica Editora, 2025.

MAIOR NETO, José Natal Souto. **Transgredindo o clássico: da subversão curricular à Eneida representada e animada com o 6º ano.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da Mata, 2025.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** Mana, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfdbdjy6zm/?lang=pt> Acesso em: 26 de junho de 2025.

ORLANDI, Eni. **Terra à Vista! Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo.** São Paulo: Cortez, 1990.

PINTO, Luciana de Queiroz. **A representação do indígena na cartografia portuguesa do século XVI** / Luciana de Queiroz Pinto. – 2017. 185f. : il. Orientadora: Profª. Dra. Joana D’Arc do Valle Bahia. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

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.

PESCA, Adriana Barbosa; FERNANDES, Alexandre de Oliveira; KAYAPÓ, Edson. **Por uma escrita indígena: meu ser, minha voz, minha autoria.** *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unespar.edu.br/index.php/pindorama/article/view/XXXXX>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, v. 8, n. 13, p. 128-133, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719> Acessado em: 26 de junho de 2025.

SILVA, Kalina V. (2023). **Quem disse que “os índios estão acabando”? Respostas Indígenas ao Discurso do “Fim dos Índios” no Ensino de História.** Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História, 20(36), 220–248. <https://doi.org/10.18817/ot.v20i36.102>

TOCANTINS. **Secretaria dos Povos Originários e Tradicionais.** Disponível em: <https://www.to.gov.br/sepot/povos-originarios/2p7dq0neohi8>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VALA, J. Representações Sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, v. 32, n. 140, p. 7-29, 1997.

Recebido em: 27 de junho de 2025

Aprovado em: 10 de outubro de 2025