

Imagens que falam: retratação dos povos indígenas no livro didático de ciências humanas e sociais

Images that speak: representation of indigenous peoples in the social and human sciences textbook

Thamiles Lessa dos Santos,¹ UESC

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar representação dos povos indígenas nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais que são utilizados em turmas de primeiro ano do ensino médio, em escolas estaduais da cidade de Itabuna, localizada no interior da Bahia, avaliando como essas obras abordam e retratam a história, a cultura e as questões contemporâneas desses povos. A pesquisa traz uma finalidade em identificar possíveis estereótipos, omissões ou distorções presentes no material didático e como essas representações podem influenciar a percepção dos alunos sobre os povos indígenas. Além disso, busca-se discutir o impacto dessas representações na formação da identidade e na valorização da diversidade cultural na sala de aula.

Palavras-Chave: Livro didático; Povos indígenas; Análise crítica.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the representation of Indigenous peoples in Humanities and Social Sciences textbooks used in first-year high school classes in state schools in the city of Itabuna, located in the southern region of Bahia. The analysis evaluates how these books address and portray the history, culture, and contemporary issues of Indigenous peoples. The research aims to identify possible stereotypes, omissions, or distortions present in the educational material and how these representations may influence students' perceptions of Indigenous peoples. Furthermore, it seeks to discuss the impact of these representations on identity formation and the appreciation of cultural diversity in the classroom.

Keywords: Textbook; Indigenous peoples; Critical analysis.

Introdução

Os livros didáticos são materiais importantes na sala de aula, pois irão auxiliar o professor nas aulas com os conteúdos abordados seguindo o currículo para aquele determinado ano e também servirá de fonte primária de estudo para os alunos. Contudo, é fundamental reconhecer que não são os únicos recursos pedagógicos disponíveis, entretanto, nas escolas públicas, onde o acesso a outros materiais pode ser limitado, o livro didático assume uma posição de destaque, reforçando a necessidade de uma análise crítica sobre seu conteúdo e abordagem. Como afirma Bittencourt: “(Os materiais didáticos) são os mediadores

¹ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: thamileslessa@gmail.com

do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.” (2004, p. 296). Entretanto, apesar disso, o livro didático é uma mercadoria que obedece a lógica burguesa, fazendo com que certos assuntos tenham mais visibilidade do que outros (Bittencourt, 1997), aquilo que acontece com a retratação dos povos indígenas nos livros.

Os povos indígenas já viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses, dos holandeses e também dos franceses, no entanto, a historiografia tradicional, com autores como o Varnhagen, Capistrano de Abreu, entre outros, frequentemente colocam maior ênfase na presença desses colonizadores europeus, relegando os povos indígenas a uma posição marginal na narrativa histórica dominante, deixando de lado toda a história de resistência indígena ou suas contribuições em diversos momentos da história nacional. Esse desequilíbrio histórico reflete-se nos materiais didáticos, que muitas vezes priorizam a chamada "macro história" dos colonizadores em detrimento das diversificadas histórias das sociedades indígenas que já ocupavam o território brasileiro. Essa visão histórica ajuda a perpetuar o ponto de vista eurocêntrico e reducionista da formação do país, sendo prejudicial para o estudo histórico da nação visto que o desconhecimento gera preconceito.

Esses povos, desde o uso e a veiculação dos livros didáticos no Brasil, foram retratados de forma pejorativa, eurocêntrica e totalmente estereotipada, onde eram retratados como selvagens, sem cultura, entre outros adjetivos (Bittencourt, 1997). Posteriormente, devido ao avanço de lutas dos movimentos indígenas, com a Constituição Federal de 1988 legitimando a cultura, língua e modos de vida, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo para escolas públicas e privadas da educação básica, e também com a lei 10.639/2003, responsável por alterar a Lei 9.394/1996, e posteriormente complementada, que resultou na 11.645/2008, que determina “[...] 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.” (Brasil, 2008). Todos esses avanços, mesmo que pequenos, fizeram com que fossem vistos e retratados de forma diferente, como parte da sociedade e sem tanto preconceito como no passado, apesar de ainda existir.

Apesar disso, ainda há implicações, pois ainda é um pouco incomum ver esses povos em livros sendo apresentados como agentes históricos transformadores de suas realidades. O que é perigoso porque diversos alunos da educação básica utilizam seus livros como única fonte de conhecimento e ainda repassam as informações para amigos e familiares, com a falta de apresentação deles como atuantes e transformadores se sua própria história, se perpetua a

ideia de passividade na qual foi retratada ao longo dos anos, com a supervalorização do homem branco e a inferiorização do indígena e africano na história do Brasil. Linha de pensamento que corrobora com o pensamento da historiadora Circe Bittencourt:

E, finalmente, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram 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, 1997, p. 72).

Com o advento da promulgação e implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, houve uma reformulação significativa no currículo escolar, a flexibilização das disciplinas obrigatórias e a introdução dos itinerários formativos permitiram que os alunos escolhessem áreas de interesse específicas para aprofundar seus estudos. No entanto, essas mudanças também resultaram na diminuição da carga horária da disciplina, por conseguinte, passa a ser uma matéria integrada à área de conhecimentos de “Ciências Humanas e Sociais aplicadas” em conjunto com geografia, sociologia e filosofia, levantando preocupações em relação ao ensino de História. Com isso, os livros didáticos que anteriormente eram por disciplina, hoje são por blocos temáticos, como, por exemplo, “ciências sociais”, que é o caso dos livros que serão analisados neste artigo.

Portanto, apesar da existência do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) onde tem o objetivo de selecionar, adquirir e distribuir livros didáticos e outros materiais pedagógicos para escolas públicas de educação básica no Brasil, garantindo o acesso dos estudantes a recursos educacionais de qualidade, que contribuam para seu aprendizado e desenvolvimento. É necessário a análise desses materiais, visto que é essencial proporcionar a inclusão nesses materiais, sendo eles precisos e livres de estereótipos, promovendo uma visão mais equilibrada e representativa da História e da cultura da sociedade brasileira.

Perpetuação ou transformação? Uma avaliação das imagens

A visão colonialista referente às populações indígenas ainda é perpetuada na sociedade de forma direta e indireta, vindo através de narrativas distorcidas, falas e até em imagens. Há um conceito relacionado a isso onde o historiador francês, Le Goff (1985), traz a noção de representação, que é uma interpretação mental da realidade percebida, uma forma de pensamento no qual se expressa através de imagens e discursos onde tentam definir essa

realidade, se referindo mais a parte a criação e não a reprodução, mas ainda está ligado a simbolismos e ideologias (Barros, 2016).

Ideia que corrobora com Pesavento (1995, p. 15), onde afirma que as imagens e discursos não são meros reflexos da realidade, mas construções que carregam interpretações e influenciam diretamente nossa percepção do mundo. Compreender isso é essencial para analisar como a História, a cultura e as identidades são representadas, especialmente em contextos educacionais e midiáticos, onde as representações, muitas vezes, simplificam ou distorcem as complexidades da vida real. Isso é particularmente importante ao se analisar o papel das imagens em contextos educacionais, como no caso dos livros didáticos, onde as escolhas visuais podem moldar a forma como os alunos entendem a História, a cultura e as identidades e por isso é importante verificar se eles ainda ajudam a estabelecer uma visão estereotipada ou auxiliam para quebrar esses estereótipos. E essa seleção de imagens não é neutra, há intencionalidades políticas e sociais por trás dessas escolhas, onde elas podem servir para perpetuar visões coloniais, hierarquias culturais e distorções históricas, ou, alternativamente, podem ser usadas de forma consciente para desconstruir narrativas estereotipadas.

As obras de Gilberto Cotrim e outros autores, *Conexões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade e Meio Ambiente* e *Conexões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciência, Cultura e Sociedade*, ambas publicadas em 2020 pela editora Moderna, são livros didáticos destinados ao ensino das ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio. Essas obras abordam temas como sociedade, cultura e meio ambiente de forma interdisciplinar, alinhadas às demandas do público escolar. Para a elaboração desta pesquisa, foram analisados esses dois livros didáticos, que integram a área curricular de ciências humanas e sociais aplicadas e são utilizados em turmas de primeiro ano do novo ensino médio da rede estadual da cidade de Itabuna, localizada no sul da Bahia.

Inicialmente foi feita uma sistematização para ver quantas vezes há a aparição de imagens sobre comunidades indígenas no livro, resultando em 3 no primeiro livro e em 5 no segundo e nesse artigo serão analisadas 6 delas. Posteriormente foi realizada uma análise qualitativa dessas imagens, a fim de não apenas analisar a frequência ocorrida, mas seu contexto histórico que está inserido e qual é a mensagem que está sendo ou querendo ser transmitida. Para essa crítica mais contextualizada, foi utilizado o método do historiador alemão, Erwin Panofsky (1976), onde ele estruturou sua metodologia em três níveis analíticos distintos: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, onde permitem uma compreensão

mais profunda da obra de arte, indo além da mera observação estética para considerar contextos culturais, históricos e sociais mais amplos.

Nesses níveis analíticos da imagem, o primeiro, pré-iconográfico, é essencialmente descritivo e focado na observação detalhada dos aspectos visuais da fotografia, nessa etapa não há a interpretação cultural ou simbólica, seu objetivo é identificar e registrar o que é visível na obra sem fazer suposições sobre seu significado. Já no próximo passo, a análise iconográfica, busca identificar e interpretar os temas e motivos representados na obra, envolve a interpretação de elementos visuais com base em sua significação cultural e simbólica. E no último, a análise iconológica, que exige uma compreensão abrangente das circunstâncias culturais, políticas e filosóficas que influenciaram a criação da imagem, essa parte busca interpretar como a ilustração reflete ou responde a questões ideológicas, sociais e culturais da época em que foi produzida (Panofsky, 1976).

No livro um, de subtítulo, sociedade e meio ambiente, a primeira imagem selecionada para a análise se encontra na página 73 onde são abordados conteúdos sobre a Consciência Ambiental. Um assunto mais do que atual devido a necessidade de fazer mudanças para tentar reverter a crise climática que assola o mundo depois de milhares de anos de extrema exploração.

Figura 1 – Reunião durante a Eco-92



Fonte: COTRIM, 2020a, p. 73.

Legenda da imagem: Reunião durante a Eco-92 com a participação de representantes indígenas de diversas etnias e partes do mundo. Ao centro, em primeiro plano, Davi Kopenawa, um importante líder Yanomami.

A Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, foi um marco importante para a discussão de questões ambientais, desenvolvimento sustentável, biodiversidade, a mudança climática e o

desenvolvimento sustentável para o centro das discussões globais (Novaes, 1992). E apesar desse tópico do livro didático não citar em nenhum momento a presença indígena nesse evento, é interessante a escolha da imagem que o grupo editorial faz, corroborando com a ideia defendida pela Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais e ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (Bittencourt, 1997, p. 71).

O trecho evidencia que todo o corpo editorial envolvido na construção do livro didático está carregado de ideologias e pontos de vista. A escolha de uma imagem que apresenta representantes importantes de comunidades indígenas para ilustrar um evento global tão relevante é significativa, especialmente pelo destaque dado a Davi Kopenawa, líder indígena e xamã, reconhecido como uma das principais vozes na defesa dos direitos dos povos indígenas e da preservação da Amazônia. Na imagem, ele ocupa o centro, vestido com uma roupa vermelha que chama a atenção do observador, cercado por outros indígenas de diferentes etnias, conforme indicado na legenda. Davi Kopenawa é coautor do livro *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, escrito em parceria com o antropólogo Bruce Albert e publicado originalmente em 2010. Essa obra combina memórias pessoais, cosmovisões indígenas e reflexões políticas, relatando as ameaças enfrentadas pelos yanomami e outros povos indígenas devido à exploração econômica, ao desmatamento e à destruição ambiental provocada por não indígenas e apresenta também a visão de mundo do povo yanomami, enfatizando a relação profunda entre os indígenas e a natureza, além das consequências espirituais e materiais do desequilíbrio ecológico.

A figura dois, presente no mesmo contexto, retrata representantes indígenas de várias etnias participando de um evento voltado à preservação da natureza, reforçando a diversidade e a luta coletiva dos povos indígenas pela sustentabilidade ambiental.

Figura 2 - Representantes indígenas do Brasil e do Peru participam da Agenda de Ação Lima-Paris



Fonte: COTRIM, 2020a, p. 75.

Legenda da imagem: Representantes indígenas do Brasil e do Peru participam da Agenda de Ação Lima-Paris, evento marcado por uma série de discussões sobre florestas e proteção da natureza, realizado na COP-21 em 2015, em Paris, na França.

De forma indireta, mas intencionada, as imagens dão a entender que o indígena é um agente histórico de sua própria história, pois ele não é visto mais de forma genérica e subordinada como foi perpetuada essa imagem por muitos anos, difundidos na sociedade de diversas formas com o objetivo de passar a imagem de um Brasil homogêneo (Bauler; Keim, 2011). Essa mudança de abordagem mudou junto com as transformações do pensamento da sociedade, ligado ao advento das leis a favor da cultura, das línguas, das terras indígenas, entre outros, na Constituição Federal de 1988. Resgatar a imagem do indígena como um agente transformador de sua própria história, desafia a narrativa colonizadora que foi e ainda é reproduzida na sociedade e nas salas de aulas do país.

As imagens que aparecem na página 74 do segundo livro, traz uma abordagem diferente, pois está evidenciando o ponto de vista cultural, onde a página por completo aborda o etnocentrismo e a diversidade cultural, citando especificamente as populações indígenas que viviam no continente antes da chegada dos colonizadores. A legenda da imagem da figura três traz um contexto cinematográfico para a gravura, se referindo ao filme *Xingu* (2011), que conta a história dos irmãos Villas-Boas e seu papel nas expedições dos irmãos, figuras centrais na defesa dos direitos indígenas e na criação do Parque Nacional do Xingu.

Figura 3 – Cena do filme Xingu (2011)

Fonte: COTRIM, 2020b, p.74.

Legenda da imagem: Cena do filme Xingu, dirigido por Cao Hamburger em 2011. O filme conta a história dos irmãos Villas-Bôas, Orlando (1914-2002), Cláudio (1916-1998) e Leonardo (1918-1961), durante as expedições que realizaram no Brasil na década de 1940. Como decorrência dessas expedições, os estudos sobre os povos indígenas brasileiros se renovaram e o Parque Nacional do Xingu foi criado (em 1961).

A problemática da imagem vem junto com a legenda que destaca os irmãos Villas-Bôas como protagonistas da História, reforçando uma narrativa centrada no papel do homem branco como “salvador” dos povos indígenas. Essa perspectiva dá a ideia de uma visão onde os indígenas são retratados como passivos, necessitando da intervenção de figuras externas para serem protegidos ou estudados. Embora os irmãos Villas-Bôas tenham, de fato, desempenhado um papel importante na defesa dos direitos indígenas, a centralização da narrativa neles pode ocultar as lutas e resistências dos próprios povos indígenas.

Ademais, leva a uma discussão sobre o próprio Parque Nacional do Xingu, criado em 1961, foi uma conquista totalmente importante para a preservação das culturas e territórios indígenas, mas também levanta uma reflexão sobre a gestão e controle desses territórios. Embora a intenção fosse proteger os povos indígenas, o controle do parque estava, em grande parte, nas mãos do Estado brasileiro e de organizações externas, o que pode ser visto como uma continuação das dinâmicas coloniais, em que os povos indígenas não têm total autonomia sobre suas próprias terras. Assunto ainda pertinente na atualidade, visto que a pressão sobre as terras indígenas aumentou com a presença de projetos de infraestrutura e o avanço do agronegócio, que resultam em invasões e disputas por território, além de também alterar o modo de vida tradicional, gerando conflitos culturais (Menezes, 2008).

Figura 4 – Mulheres indígenas da etnia Waurá

Fonte: COTRIM, 2020b, p. 97.

Legenda da imagem: Na imagem, mulheres indígenas da etnia Waurá, na aldeia Piylaga, fotografam o ritual do Kuarup com seus aparelhos de telefone celular. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), em 2019. As relações sociais estão sempre se modificando e os indivíduos, em resposta a processos ambientais, técnicos, culturais e outros, podem se reinventar e modificar a própria sociedade e o meio em que estão inseridos.

De todas, a figura quatro é a que chama mais atenção dentre as outras, pelo simples fato de que vincula o uso de tecnologias com povos indígenas. Ainda mais por retratar mulheres, vestidas com roupas consideradas comuns pela população, mas ainda assim com suas pinturas faciais. Não precisa observar ela por mais de um simples minuto para quebrar os estereótipos principais quando a maioria pensa em indígenas, que vivem de forma “primitiva”, só andam pelados e que vivem alheios à tecnologia no seu dia a dia. O interessante é que eles não só acessam a tecnologia, mas de acordo a Rodrigues (2016), também a utilizam para fortalecer suas causas, seja por meio da comunicação, da organização de suas lutas ou da preservação de suas culturas, mas está tão afincado na sociedade a visão estereotipada, que quando algo assim viraliza nas redes sociais, esses povos ainda são acusados de “falsos índios”.

Essas reações revelam o quanto ainda se associa a ideia de "ser indígena" a uma imagem folclórica e congelada no tempo, como se a identidade desses povos estivesse destinada a um passado estático, alheio às transformações sociais e tecnológicas do presente. Ao contrário do que ainda é pensado pela maioria da população, os povos indígenas estão em constante transformação e inovação, sempre se adaptando aos desafios do mundo contemporâneo sem abrir mão de suas tradições e valores. Portanto, essa imagem é mais do que uma simples fotografia colocada num livro didático, ela é uma prova visual da complexidade e resiliência dos povos indígenas, que continuam a desafiar os limites impostos pelas narrativas dominantes.

Figura 5 - Legenda da imagem: Líderes indígenas no auditório da Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), durante a Assembleia Constituinte de 1988



Fonte: COTRIM, 2020b, p. 113.

Já essa imagem traz foco a três pessoas indígenas observando o que estava acontecendo na Câmara dos Deputados. As vestimentas tradicionais e coloridas deles contrastam com o ambiente formal do plenário, destacando visualmente a convivência entre o mundo indígena e a estrutura de poder do Estado brasileiro. Numa interpretação visual, pode-se dar a ideia de que são apenas telespectadores da vida política brasileira, a presença deles no Congresso Nacional, mesmo na condição de observadores, tem um simbolismo profundo, devido uma longa história de luta por direitos e reconhecimento.

Apesar da figura trazer a discussão sobre a invisibilização dos povos indígenas nas decisões políticas que afetam diretamente suas vidas, ao estarem fisicamente presentes em um espaço historicamente dominado por elites políticas e pela população não indígena, eles demonstram que estão ativos e vigilantes em relação às políticas que impactam suas terras, culturas e modos de vida.

O que remete diretamente a memória de um momento histórico importante para os povos indígenas no Brasil, quando os Krenak e outros povos participaram ativamente na Assembleia Constituinte que levou à promulgação da Constituição de 1988. Um dos momentos mais marcantes foi o discurso de Ailton Krenak, que protestou contra a falta de compromisso do Estado com os direitos indígenas ao pintar o rosto de preto com jenipapo em pleno plenário do Congresso. Esse ato de resistência cultural e política deixou uma forte impressão na sociedade brasileira, reforçando a urgência da luta pelos direitos dos povos originários. No qual o mesmo explicita:

Na verdade, o que eu falei ali foram somente algumas frases, eu não falei o texto, eu praticamente os ameacei dizendo que iria jogar uma praga neles. Disse que os brancos já tinham tomado tudo que nós tínhamos aqui neste

continente e que se eles não entendessem o que estava acontecendo, o sangue dos nossos ancestrais iria cair em cima da cabeça deles. Foi a praga que eu joguei neles. Eles ficaram apavorados e procuraram saber o que era a emenda que eu estava apresentando. Mas dali já era outros quinhentos, eles já tinham que saber qual era a emenda, porque eu já tinha jogado a praga e eles fugiram dessa praga votando com a maioria absoluta. Não houve abstenção, ninguém votou contra esse texto que está na Constituição brasileira que assegura que o Brasil tinha que parar de matar ou integrar os índios, que é isso que aquele texto diz; tinha que parar de matar ou integrar os índios, que era a política desde a colônia até a Constituição de 1988. (Krenak, 2012, p. 124).

Assim como os Krenak e outros povos que se mobilizaram para garantir a inclusão de seus direitos na Constituição de 1988, e conseguiram, a gravura de indígenas acompanhando sessões legislativas mostram que essa luta continua viva. A foto reitera que, embora a Constituição tenha sido um marco, a efetivação desses direitos ainda depende de vigilância e participação contínua dos povos indígenas no cenário político brasileiro.

Apesar do objetivo desta pesquisa ser a análise da narrativa que as imagens trazem consigo, é importante ressaltar o contexto que os autores do livro discutem na página 113 onde está localizada a figura 5. Os autores trazem uma folha específica para falar sobre *Os habitantes originários do território brasileiro*, subtítulo principal, apontando assuntos sobre a colonização, a luta pela terra, pelo acesso à educação, a atuação ativa na construção da Constituição Federal de 1988, entre outros. Dando a ideia para o leitor sobre a relevância das lutas dos habitantes originários ao longo da História. Essa abordagem não apenas complementa a compreensão dos contextos sociais e políticos, mas também valoriza as vozes frequentemente silenciadas nas narrativas históricas tradicionais.

Característica que é importante do ensino de História, a contextualização e a diversificação de fontes, gerando consequentemente a visão crítica do aluno, como é defendido pela historiadora Selva Fonseca:

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. Assim, a distância, as divergências e até mesmo as discrepâncias entre os saberes históricos, científicos e didáticos tornam-se objeto de discussão e análises críticas no processo de ensino, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história. (Fonseca, 2003, p. 119).

Ao integrar as experiências humanas de diferentes grupos, especialmente de mulheres e homens, pessoas que foram por muito tempo marginalizadas e agora com a 'História vista de baixo' podem ter voz, o ensino pode se tornar mais inclusivo e promover um pensamento

crítico nos alunos. Essa perspectiva ajuda a dismantelar o reprodutivismo e encoraja os estudantes a questionarem e refletirem sobre o passado de maneira mais aprofundada.

De maneira surpreendente, mas ainda assim com lacunas em aberto, o livro traz uma perspectiva interessante sobre os povos indígenas para as salas de aula. Só pelo fato de não abordarem e reforçarem a ideia desses povos como seres que viviam apenas no passado, estavam no continente apenas durante o período da colonização já representa um avanço importante. De certa forma, o livro tenta romper com a visão estereotipada, ao reforçar a ideia de que são agentes históricos ativos e que estão e são representados em locais de poder importantes. Além de reconhecer a existência e a relevância dos povos indígenas na contemporaneidade, mostrando sua diversidade cultural e a importância de suas lutas por direitos. No entanto, ainda faltam discussões mais profundas sobre a complexidade das suas culturas, as questões territoriais e o impacto das políticas públicas e privadas sobre essas comunidades. O protagonismo indígena na narrativa histórica atual ainda é insuficiente, contudo não se deve aceitar a situação, mas lutar por mais visibilidade e reconhecimento, promovendo uma educação que inclua essas vozes e proporcione espaços de vocalização que por muitos anos foram subalternizadas.

Considerações finais

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, os países que foram colonizados por europeus ainda sofrem com essa colonização, mas de uma forma ideológica, política, econômica, etc., mantida pelo Estado, conceito que ele irá denominar como “Colonialidade do poder” que está fortemente ligado a “Colonialidade do saber”, conceito aprofundado posteriormente pelo Walter D. Mignolo (2010), na qual afirmam que o conhecimento foi e ainda continua a ser produzido dentro de um sistema de poder colonial na qual impõe uma hierarquia onde o conhecimento europeu e ocidental é válido e verdadeiro, e todos os outros, como por exemplo os saberes ancestrais dos indígenas e suas cosmologias, são inferiores e consequentemente marginalizados e desvalorizados. Entende-se por colonialidade:

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. (Quijano, 2009, p. 73).

Esse sistema, ele se mantém de forma material ou subjetiva, mantendo uma hierarquia global que favorece os grupos dominantes. A própria forma que os indígenas são retratados

nos livros ou até na sala de aula, dialoga com essa estrutura de poder. A colonialidade, além de se manifestar nas relações econômicas e políticas, também se expressa no campo do conhecimento e da cultura, onde a imposição de uma classificação racial/étnica marginalizou povos não europeus, como os indígenas, tanto material quanto simbolicamente.

Nos livros que englobam os assuntos de ciências humanas, como o analisado neste artigo, o silenciamento ou a representação distorcida dos povos indígenas reflete um sistema de poder que legitima certos conhecimentos em detrimento de outros, como aponta Mignolo (2010) ao discutir a colonialidade do saber. A representação indígena nos livros didáticos analisados está geralmente limitada a abordagens pontuais e estereotipadas, focando em momentos históricos específicos, como o foco em aspectos culturais frequentemente descontextualizados de sua complexidade e contemporaneidade. Embora haja menções esparsas, como a participação indígena na Constituição de 1988, essa presença é rara e insuficiente para reconhecê-los como agentes históricos ativos na formação cultural e identitária do Brasil. Essa limitação, em parte, está vinculada à aplicação superficial de marcos legais, como a Lei 11.645/2008, que obriga a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, mas que frequentemente resulta em abordagens fragmentadas e pouco críticas. A marginalização das histórias, conhecimentos e cosmovisões indígenas nas produções acadêmicas e educacionais reforça a visão eurocêntrica como narrativa oficial, apagando ou inferiorizando as contribuições indígenas e perpetuando sua invisibilidade e desvalorização na sociedade brasileira.

Reforçando nos currículos e nos materiais didáticos a visão de que a vida e as culturas indígenas são menos relevantes. Ao não serem representados, são excluídos do imaginário de participação ativa na construção da nação e na formação de sociedades modernas, algo que reflete a continuidade dessa lógica colonial. A ausência ou pouca representação adequada nos livros didáticos, perpetua a ideia de que os povos indígenas pertencem a um passado remoto onde são vistos como “primitivos” ou “atrasados”, reforçando estereótipos e hierarquias raciais que sustentam a colonialidade. Isso também impede que suas lutas, resistências e adaptações ao longo dos séculos sejam compreendidas e reconhecidas, mantendo-os à margem da narrativa histórica oficial e da distribuição de poder e recursos na sociedade contemporânea.

Como abordado anteriormente, os livros didáticos têm um papel central na formação das identidades e na construção das narrativas históricas, visto que é o principal material utilizado na sala de aula. Ao longo das últimas décadas, houveram avanços importantes na forma como os povos indígenas são representados nesses materiais, mas, esses

avanços ainda são insuficientes. A questão da representação indígena nos livros didáticos se conecta diretamente com a crítica feita numa entrevista pelo Gersen Baniwa:

Mesmo reconhecendo alguns avanços pontuais no campo da educação (acesso à educação básica e superior ampliado), do direito à terra principalmente na Amazônia Legal e de participação política (06 prefeitos e 76 vereadores indígenas), o Estado continua passando por cima das cabeças e de caveiras dos povos indígenas como acontece de forma escancarada e vergonhosa no Estado de Mato Grosso do Sul, onde os índios Guarani Kaiowá continuam sob fogo cruzado por fazendeiros e políticos da região. Para as elites econômicas e políticas do país, os povos indígenas continuam sendo percebidos e tratados como empecilhos para o desenvolvimento econômico do país (que na verdade é o enriquecimento desses grupos). Portanto, um plano indigenista brasileiro depende necessariamente da clareza de que nação, sociedade e país se quer construir. Os povos indígenas só terão chance se o Brasil assumir com seriedade a construção de um projeto de nação baseada em uma sociedade pluriétnica, multicultural e solidária (Baniwa, 2013 *apud* Brighenti, 2015, p. 6).

Embora, realmente, tenha havido melhorias, ainda falta esse princípio citado de “nação pluriétnica, multicultural e solidária” citado pelo Baniwa. Mesmo com a inclusão nos livros de discussões sobre a diversidade indígena, o reconhecimento de suas lutas contemporâneas e a valorização de suas culturas, ainda que em pouca quantidade até então, há lacunas que precisam ser preenchidas como, por exemplo, a pouca diversidade interna, sempre há etnias mais valorizadas que outras, ou até mesmo citadas, a questão da falta de abordagem das lutas contemporâneas desses povos, como, por exemplo a questão das lutas territoriais, reforçando a ideia hegemônica e ainda de forma subjetiva, dando a visão que os indígenas são obstáculos ao desenvolvimento econômico.

O papel dos livros didáticos na educação é de extrema importância, especialmente em países como o Brasil, onde muitas pessoas têm acesso limitado a fontes alternativas de conhecimento. Como destaca Miceli:

Nunca é demais lembrar que fora dos bancos escolares, e além do livro didático, são pouquíssimas as pessoas que podem ampliar seus conhecimentos de História. E aquilo que, ao longo da existência, vai sendo acrescentado a esse minúsculo conhecimento pelos veículos de comunicação (tv, jornais, internet) representa auxílio de qualidade duvidosa (Miceli, 2009, p. 44).

Fora das salas de aula, a maioria da população tem poucas oportunidades de ampliar seus conhecimentos, o que torna o livro didático um recurso central na formação das percepções sobre História e a sociedade vivida. Por isso, ele deve ser constantemente analisado, criticado e elogiado, dependendo da forma como aborda os conteúdos e promove a

compreensão de temas essenciais, como a diversidade étnica e os direitos dos povos indígenas, a melhoria de sua qualidade é necessária não apenas para a formação escolar, mas para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Eles devem refletir as complexidades da História e oferecer um panorama que não só respeite, mas valorize as contribuições dos povos indígenas para o país. Isso contribuirá para que os estudantes, nas salas de aula e posteriormente repassando o conhecimento para suas famílias, desenvolvam um conhecimento mais sólido, crítico e ético, que perdure além dos limites da escola e desafie as narrativas superficiais e de qualidade duvidosa que dominam os meios de comunicação.

Fontes

COTRIM, Gilberto *et al.* **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas**: Sociedade e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2020a.

COTRIM, Gilberto *et al.* **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas**: Ciência, cultura e sociedade. São Paulo: Moderna, 2020b.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção Costa. Jacques Le Goff – contribuições para a discussão conceitual e para as demandas teóricas da Nova História. **Brathair - Revista de Estudos celtas e germânicos**, v. 16, n. 1, 2016.

BAULER, Almir; KEIM, Ernesto. J. O DISCURSO ETNOGRÁFICO NA REVISTA DO IHGB: 1840-1860. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 66, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 12. ed. 1997. p. 69-90.

_____. Livros e Materiais Didáticos de História. *In*: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: Lugares dos historiadores velhos e novos desafios, 2015**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

CAMPOS, Cao Hamburger (Dir.). **Xingu**. Brasil: O2 Filmes, 2012.

COTRIM, Gilberto *et al.* **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas**: Sociedade e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2020a.

____. **Conexões ciências humanas e sociais aplicadas: Ciência, cultura e sociedade.** São Paulo: Moderna, 2020b.

FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula. *In:* GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens.** Campinas: Papirus Editora, 2003, p. 117-134.

KRENAK, Ailton. História Indígena e o eterno retorno do encontro. *In:* LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG.** Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 114-131.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. Parque indígena do Xingu: efeitos do modo de vida urbano e da urbanização no território indígena. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 11, n. 2, 2008.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? *In:* PINSKY, Jaime *et al.* **O Ensino de história e a criação do fato.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 38 – 52.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Ediciones del Signo, Colección RazónPolítica. Buenos Aires, Argentina. 2010.

NOVAES, Washington. Eco-92: avanços e interrogações. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, n. 15, p. 79–93, 1992.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e iconologia uma introdução ao estudo da arte da renascença. *In:* _____. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1976. p 47-87.

PESAVENTO, Sandra J. Representações. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH/ Contexto, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009, p. 73 - 117.

RODRIGUES, Adriano. Os ecossistemas comunicacionais e filosofia da informação: a relação da cultura indígena com as redes sociais. **XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte.** 2016.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21-37, 2015.