



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
COLEGIADO DE HISTÓRIA

IONARA MATOS DE JESUS

ETNOCÍDIO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS
EXEMPLARES DE HISTÓRIA DO 7º ANO DA COLEÇÃO ARARIBÁ (2018 E 2022).

SANTO ANTONIO DE JESUS- BA
2025

IONARA MATOS DE JESUS

ETNOCÍDIO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS
EXEMPLARES DE HISTÓRIA DO 7º ANO DA COLEÇÃO ARARIBÁ (2018 E 2022).

Monografia apresentada ao componente Curricular TCC – Trabalho de Conclusão de Curso III, como avaliação parcial no curso de História do Departamento de Ciências Humanas – Campus V, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Orientador: Prof. Dr. Hamilton Rodrigues dos Santos.

SANTO ANTONIO DE JESUS- BA
2025

IONARA MATOS DE JESUS

ETNOCÍDIO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS
EXEMPLARES DE HISTÓRIA DO 7º ANO DA COLEÇÃO ARARIBÁ (2018 E 2022).

Monografia apresentada como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas – Campus V, pela seguinte banca examinadora:

Data da defesa: 16 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Hamilton Rodrigues dos Santos – Professor Orientador
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Ma. Andréa Ribeiro da Silva – Convidada
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Silene Arcanja Franco – Convidada
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico esse trabalho a Deus, fonte inesgotável de sabedoria e força. Durante todo percurso iluminou meu caminho mesmo quando as dificuldades pareciam maiores do que eu poderia suportar. Obrigada Senhor por renovar minhas energias, me conduzir e sustentar até aqui. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ti.

AGRADECIMENTOS

Foi um longo trajeto que percorri até finalmente encerrar esse ciclo e da continuidade aos novos que virão. No caminho surgiram obstáculos que pareciam intransponíveis e junto com eles veio o desânimo. Mas como Deus esteve presente em todos os momentos, colocou pessoas especiais para me auxiliar em meio as dificuldades. A jornada se prolongou além do que eu esperava, porém acredito que todas as coisas cooperam para o nosso bem. Dito isto, agradeço a Deus pelo sustento e força sem os quais eu não teria conseguido. Agradeço ao meu marido e familiares pelo suporte e apoio indispensáveis nesta lida. Expresso minha gratidão aos professores e colegas que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação desde o primeiro semestre até a conclusão do curso. E em especial gostaria de citar dois professores que abraçaram meu trabalho de uma forma ímpar e fizeram toda diferença. A professora Doutora Angela Cristina Guimarães Santos e meu orientador o professor Doutor Hamilton Rodrigues dos Santos. Suas orientações e palavras foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. A disponibilidade e a dedicação demonstradas por ambos serviram de incentivo e foram essenciais para meu crescimento intelectual. Minha sincera gratidão por tudo e por tanto.

“Não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”.

Manuela Carneiro da Cunha.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A PRESENÇA INDÍGENA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....	21
2.1 Relevância da Historiografia Indígena na Identidade Nacional.....	255
3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS LIVROS DO 7º ANO DE HISTÓRIA: COLEÇÃO ARARIBÁ (2018 E 2022).....	288
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

ETNOCÍDIO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS EXEMPLARES DE HISTÓRIA DO 7º ANO DA COLEÇÃO ARARIBÁ (2018 E 2022).

Ionara Matos de Jesus¹

RESUMO: Essa Monografia analisa de que forma a representação dos povos indígenas foi historicamente distorcida, silenciada e estereotipada. A historiografia tradicional norteada por bases eurocêntricas propagou ao longo dos séculos imagens que reforçavam o padrão de exploração e subordinação dos nativos culminando num processo de etnocídio simbólico. Essa perspectiva influenciou diretamente a produção dos livros didáticos, que reproduziram erroneamente uma visão reducionista dos povos indígenas negando a diversidade, a resistência e o protagonismo. A averiguação de como essas narrativas se apresentam foi realizada a partir da análise dos livros didáticos de História do 7º ano da Coleção Araribá, edições de 2018 e 2022. A hipótese levantada é que tais materiais didáticos contribuem para o processo etnocida ao silenciar, distorcer ou marginalizar a presença dos indígenas nas narrativas sobre a formação do Brasil, mesmo com avanços legislativos significativos, como a Lei 11.645/2008. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva da História Crítica e na incorporação da História Indígena. A revisão bibliográfica e a análise crítica do referencial teórico se basearam em um arcabouço interdisciplinar que articula contribuições da Historiografia, Antropologia e Estudos Indígenas, tais como: John Manoel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Darcy Ribeiro, Ronald Raminelli Francisco Eduardo Torres Cancela e Maria Hilda Baqueiro Paraíso. A análise dos materiais didáticos de História do 7º ano da Coleção Araribá evidencia como essa narrativa excludente se manifesta nos currículos escolares, contribuindo diretamente para a generalização da identidade, das culturas e formas de resistências indígenas. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a necessidade de uma revisão crítica dos materiais didáticos, especialmente nas séries finais do ensino fundamental, para que se avance na valorização da diversidade étnico-cultural brasileira.

Palavras-chave: Historiografia eurocêntrica; Livros didáticos; Etnocídio simbólico; Colonialidade do saber; Representação indígena.

ABSTRACT: This article analyzes how the representation of Indigenous peoples has been historically distorted, silenced, and stereotyped. Traditional historiography, guided by Eurocentric foundations, has propagated over the centuries images that reinforced the pattern of exploitation and subordination of natives, culminating in a process of symbolic ethnocide. This perspective directly influenced the production of textbooks, which erroneously reproduced

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus V, apresentando Monografia como Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pelo Professor Dr. Hamilton Rodrigues dos Santos, correspondendo assim a um requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em História (2025.2).

a reductionist view of Indigenous peoples, denying their diversity, resistance, and agency. The investigation of how these narratives are presented was carried out through the analysis of 7th-grade History textbooks from the Araribá Collection, 2018 and 2022 editions. The hypothesis raised is that such educational materials contribute to the ethnocidal process by silencing, distorting, or marginalizing the presence of Indigenous peoples in narratives about the formation of Brazil, even after significant legislative advancements, such as Law 11.645/2008. This is a qualitative research based on the perspective of Critical History and the incorporation of Indigenous History. The literature review and critical analysis of the theoretical framework were based on an interdisciplinary approach that connects contributions from Historiography, Anthropology, and Indigenous Studies, such as John Manoel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Darcy Ribeiro, Ronald Raminelli, Francisco Eduardo Torres Cancela, and Maria Hilda Baqueiro Paraíso. The analysis of the History teaching materials for the 7th grade from the Araribá Collection shows how this exclusionary narrative manifests in school curricula, directly contributing to the generalization of Indigenous identity, cultures, and forms of resistance. In this sense, the research reaffirms the need for a critical review of teaching materials, especially in the final years of elementary school, to advance the appreciation of Brazil's ethnic and cultural diversity.

Keywords: Eurocentric historiography; Textbooks; Symbolic ethnocide; Coloniality of knowledge; Indigenous representation.

1 INTRODUÇÃO

Desde a invasão dos colonos portugueses, os indígenas atuaram de forma ativa em todo processo. Ao contrário do que a Historiografia Brasileira mostra, por meio de autores clássicos², a colonização não se deu de forma pacífica, o invasor europeu se viu obrigado a criar alianças, enfrentar guerras e resistências por parte dos povos aborígenes. A narrativa sempre gira em torno do viés do colonizador. Um povo conquistador, com ideais de expansão, que se aventura além-mar e se depara com uma terra habitada por seres considerados incivilizados³.

A História, ensinada nas escolas brasileiras com o auxílio do livro didático, tem um papel norteador na construção da identidade nacional. No entanto, no que diz respeito à representação dos povos indígenas, lacunas significativas são encontradas facilmente. Logo nos primeiros registros feitos por colonizadores no século XVI, os povos indígenas são retratados

² Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), Gilberto Freyre (1900-1987).

³ O conceito do termo “incivilizados” surge de uma construção ideológica que historicamente serviu para excluir e inferiorizar povos e culturas não europeias. Nas obras brasileiras, datada entre os séculos XIX e XX, o termo é bastante associado aos povos indígenas e africanos.

de forma reducionista e estereotipada. Nesse cenário, os povos indígenas são descritos como “exóticos”, “atrasados” e “preguiçosos”.

Uma obra de grande relevância do período é o “Tratado Descritivo do Brasil” (1587), de Gabriel Soares de Sousa. O autor descreve as riquezas encontradas, retrata os costumes dos nativos e as possibilidades econômicas da terra. Não se pode negar o valor documental dessa obra para o estudo da colonização no século XVI. No entanto, o Brasil é visto como um território destinado à exploração, e o indígena como uma ferramenta a ser utilizada na máquina de acumular capitais.

Os Jesuítas também foram agentes colonizadores e, portanto, contribuíram para a consolidação do domínio territorial por meio do aldeamento de indígenas, facilitando o controle da Coroa portuguesa sobre a terra e seus habitantes. Eles buscaram substituir a cultura, a língua e os costumes dos indígenas por meio de imposição da sua língua, da fé cristã e de seus costumes. As missões jesuíticas serviram como centros produtivos que sustentavam, além dos novos convertidos, os próprios missionários, consolidando o poder e a expansão da Companhia de Jesus em solo americano, influenciando diretamente a formação da estrutura colonial e o apagamento cultural dos povos originários.

Embora com objetivos distintos, colonizadores laicos e jesuítas atuaram juntos no processo de colonização. Os colonizadores visavam a exploração da terra, posse territorial e as riquezas naturais. Para isso, submeteram os indígenas ao trabalho forçado, utilizando a violência. Já os jesuítas, que tinham como objetivo principal a evangelização, tentavam converter os indígenas ao cristianismo, integrando-os à cultura europeia explorando sua mão de obra. Ainda que fossem contrários à escravidão imposta pelos colonos, agiam de forma semelhante, por meio da imposição do cristianismo e da cultura europeia. Os conflitos entre colonizadores e jesuítas eram inevitáveis devido às diferentes abordagens.

Os conflitos entre os projetos coloniais, porém, são incapazes de explicar os significados expressos pela imagem do índio. As disputas em torno da posse dos nativos apenas elucidam as motivações para nomeá-los de gentios, selvagens, bárbaros e demoníacos. De modo esquemático, podemos afirmar que os colonizadores denominavam os nativos de bárbaros, seres incapazes de receber a conversão, para reforçar a necessidade de escravizá-los, enquanto os sacerdotes procuravam representá-los como gentios, cristãos em potencial, pois, do contrário, a catequese estaria ameaçada [...] (Raminelli, 1996, p. 16).

A utilização dos termos “bárbaros”⁴ e “gentios”⁵ não se tratava apenas de uma caracterização ou de um ponto de vista, mas sim da representação de um jogo de interesse por trás das nomenclaturas. Se os indígenas fossem denominados como “bárbaros”, automaticamente não deveriam ser vistos e tratados como pessoas, pois seriam considerados incapazes de compreender os preceitos divinos. Isso justificava a escravização e exploração de seus corpos.

Classificar o indígena como “gentio” seria benéfico para a catequização dos jesuítas e não para a escravização do colonizador. Isso não significava que os religiosos reconhecessem os nativos como seus semelhantes, mas transformar o “bárbaro” em “gentio” fortificava a missão da Igreja. De um lado, o barbarismo justificava a escravidão, e do outro, tornava os religiosos verdadeiros heróis redentores da salvação. De uma forma ou de outra, o intuito era a dominação e a sujeição.

Desse modo, para que o projeto colonial se concretizasse, a imagem do indígena precisava ser associada ao barbarismo. No século XVI, era comum a disseminação, por partes dos próprios lusos, de desenhos e imagens baseados em relatos e não em testemunho ocular feitos na Alemanha luterana sobre os indígenas, com pouca ou nenhuma publicação sobre a vida na colônia americana.

Essa generalização da imagem do indígena configura uma forma de apagamento da diversidade encontrada nas terras além-mar. A retratação dos nativos como abomináveis, praticantes de costumes animais e desprovidos de intelecto, reafirmava os interesses de subjugação próprio do projeto colonial. No entanto, mesmo com o surgimento da “nova história indígena”⁶, a partir da década de 1980, o apagamento do indígena é algo muito presente, ainda nos dias atuais, principalmente em relação à produção de materiais didáticos que abordem a temática.

⁴ O termo bárbaro surgiu na Grécia e se referia a todo aquele que não falava grego. Da Grécia Antiga, esse termo perpetuou-se ao longo dos séculos. Durante a Idade Média, foi muito utilizado pelos cristãos para denominar os pagãos. O barbarismo chegou ao solo americano junto com os europeus e passou a ser uma nomenclatura recorrente nas descrições feitas sobre os indígenas com conotação pejorativa, que significava não civilizado, violento ou selvagem.

⁵ Gentil é um termo de origem do latim ‘*gentilis*’ que significa: do mesmo clã povo ou nação. Durante a colonização, esse termo passou a ser empregado para designar aqueles que não eram convertidos ao Cristianismo, como os indígenas.

⁶ Quando historiadores, motivados por novas abordagens e pelo crescimento do movimento indígena, passam a pesquisar e produzir mais sobre os povos originários.

Ainda em 1980, Roger Chartier um dos principais historiadores da História cultural⁷ retoma o conceito de representação que já havia sido explorado pelo sociólogo Émile Durkheim⁸ no início do século XX:

[...] o conceito de representação é a de variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe [...] a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Chartier, 1990, p.21).

Chartier entende que as representações são construções simbólicas que moldam a forma como grupos sociais são vistos e percebidos. Para ele, essas representações não são meros reflexos da realidade, mas produções sociais imbricadas de disputas, relações de poder e interesse. A escolha do tema dessa pesquisa – o etnocídio dos povos indígenas nos livros didáticos de História – se justifica diante da necessidade de discutir pautas relevantes como: as formas de apagamento, silenciamento e distorção da imagem indígena no âmbito escolar. Durante séculos, os povos indígenas foram negligenciados, ao serem representados sob o viés europeu, quando foram descritos como bárbaros, incivilizados ou gentios, que precisavam de catequização, negando o papel de sujeitos históricos, diversos e resistentes.

Esse processo de marginalização foi disseminado por meio de materiais didáticos escolares, que erroneamente ignoram a representatividade cultural desses povos, trazendo uma imagem caricata e folclórica. Tudo isso contribui para o etnocídio simbólico silenciando memórias de povos que lutam contra a colonização desde o século XVI até os dias vigentes.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva analisar a representação dos povos indígenas nos livros de História do 7º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Araribá, publicado pela Editora Moderna, nas edições publicadas nos anos de 2018 e 2022. A pesquisa busca, portanto, contribuir de forma positiva para uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade brasileira em concordância com a legislação educacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Diante disso, cabe perguntar: de que maneira os livros didáticos de História reproduzem o silenciamento dos povos indígenas? Em que medida esse processo pode ser compreendido como parte de uma lógica etnocida persistente?

É necessário romper com esse paradigma indigenista, vigente nos séculos XIX e XX, por meio de novos recortes da história, dando vazão a outras versões não valorizadas. Assim, a

⁷Campo interdisciplinar que estuda as tradições, representações e práticas culturais de sociedades em diferentes períodos, focando na experiência humana e na cultura popular.

⁸ sociólogo, filósofo e antropólogo judeu francês considerado o "Pai da Sociologia",

pesquisa buscou trazer uma perspectiva sobre a construção do Brasil, enfocando a participação e atuação dos indígenas. Esse é um processo lento, mas importante, uma vez que a disseminação dessas ideias ainda está muito presente no senso comum, o que só serve para reforçar o preconceito e a falta de informação. Desfazer essas ideias é essencial para evitar ações intolerantes e de violência contra povos indígenas. Essa reparação histórica é crucial para transformar o imaginário social, desconstruindo equívocos enraizados ao longo de séculos sobre o papel dos indígenas e evidenciar seu protagonismo e luta.

Partindo do pressuposto de que o etnocídio não se manifesta apenas pela eliminação física dos povos indígenas, mas também por formas de apagamento de memórias, saberes e culturas, a hipótese levantada é que os livros didáticos de História, em especial o da Coleção Araribá (7º ano), contribuem para o processo etnocida, uma vez que silenciam, distorcem ou marginalizam a presença dos indígenas nas narrativas da formação do Brasil.

Assim, a pesquisa se mostra relevante, visto que essa população não se extinguiu e precisa ter sua versão da história contada e propagada, partindo do viés do protagonismo indígena e não do europeu, quebrando, desse modo, com o paradigma do eurocentrismo imbricado nas páginas da Historiografia Brasileira. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar como o livro didático de História do 7º ano da Coleção Araribá, nas edições de 2018 e 2022, contribui para o silenciamento dos povos indígenas na narrativa escolar, evidenciando práticas etnocidas e a colonialidade do saber. A partir de uma abordagem decolonial⁹, pretende-se evidenciar a importância da valorização da identidade e da cultura indígena para a construção de uma historiografia mais plural e representativa.

Nesse sentido, os objetivos específicos são: 1) Contextualizar historicamente o conceito de etnocídio, relacionando-o às práticas de silenciamento cultural e epistemológico dos povos indígenas no Brasil; 2) Analisar criticamente o conteúdo do livro didático de História do 7º ano da Coleção Araribá nas edições de 2018 e 2022, identificando como os povos indígenas são representados, silenciados ou estereotipados na narrativa.

A palavra etnocídio, de acordo com Pierre Clastres (1978), significa a destruição sistemática das culturas e identidades de grupos étnicos, sem que necessariamente se destrua o corpo físico desses indivíduos. A identidade nacional, desde o período colonial, foi pautada por um modelo eurocêntrico, que marginalizou as populações originárias, inferiorizou sua participação e reduziu suas contribuições a estereótipos genéricos.

⁹ A abordagem decolonial permite uma análise que propõe romper com o modelo centrado na versão do colonizador, valorizando epistemologias e priorizando um ensino democrático.

Essa exclusão contribuiu diretamente para a perpetuação de desigualdades e invalidação de sua cultura, língua e tradições. O apagamento não se deu apenas na esfera acadêmica, mas também no âmbito escolar, nos livros didáticos e nas representações midiáticas, contribuindo para a invisibilização desses povos. Mesmo após alguns avanços significativos, como a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas (Brasil, 2008), muitos desafios permanecem para garantir a incorporação dessas narrativas.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha (1992), a construção da identidade nacional se deu por meio da ideia de “brasilidade”, que muitas vezes excluía ou romantizava as populações indígenas, reduzindo sua participação histórica a mitos como o do “bom selvagem”.

O silenciamento refletiu na produção acadêmica e nos livros didáticos, onde os povos indígenas eram frequentemente retratados apenas no contexto colonial, sem a devida atenção à continuidade de sua história e às formas de resistência que reverberam até os dias atuais. O apagamento teve impactos profundos na forma como a sociedade brasileira percebe os povos indígenas e nos direitos que lhes são reconhecidos. De acordo com Walter D. Mignolo (2003), a colonialidade do saber impõe uma hierarquia epistemológica na qual o conhecimento europeu é considerado superior, resultando na deslegitimação das narrativas indígenas.

Pesquisas recentes como o artigo de 2023 intitulado: **Reparações e Restituições Históricas no Ensino de Histórias Indígenas** de Ana Cristina Martinez, da Universidade Federal de Santa Catarina, que analisa como a historiografia brasileira tem negligenciado os povos indígenas e propõe práticas pedagógicas que integrem suas histórias e culturas. A pesquisa destaca a importância da Lei nº 11.645/2008 e das Diretrizes Operacionais para a efetivação do protagonismo indígena na educação básica buscam dar voz aos saberes e tradições indígenas como forma de reparação histórica e valorização da diversidade cultural. Contudo, a marginalização ainda se faz presente, principalmente no âmbito escolar, onde a história indígena ainda não encontrou seu devido lugar de destaque, ficando à mercê da superficialidade ou atrelada a outras narrativas. Romper com o etnocídio historiográfico significa adotar uma abordagem decolonial, reconhecendo o papel dos indígenas e valorizando-os como agentes históricos ativos.

A promulgação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, representa um importante avanço na educação (Brasil, 2008). Com a instituição da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas, ampliou-se o currículo escolar, promovendo a inclusão de conteúdos que englobam e valorizam a diversidade étnico-racial além do reconhecimento da contribuição histórica desses grupos para a formação da identidade

nacional. Proporcionou também maior visibilidade aos povos indígenas, uma vez que a lei atua como um instrumento de combate ao racismo estrutural e ao etnocídio simbólico, estimulando respeito e a valorização das tradições, línguas e saberes originários. A Lei 11.645/2008 fortalece ainda, o protagonismo indígena no âmbito escolar, proporcionando uma educação democrática. No entanto, sua efetiva aplicação enfrenta sérios desafios estruturais e pedagógicos. Assim, é essencial que os professores recebam capacitação efetiva, além de haver maior investimento em livros didáticos que contemplem essa diversidade histórica indígena.

Nossa história é marcada por cenários de exploração, extermínio e dominação. A expansão ultramarina resultou na colonização da América. Assim como a colonização espanhola, a colonização portuguesa ocorreu por meio da exploração de recursos naturais, povoamento, miscigenação forçada, extermínio e domínio sobre os povos originários. Compreender esse passado, marcado por exploração, dominação e extermínio, é fundamental para entender as discrepâncias que persistem no Brasil atual.

O historiador e antropólogo John Manuel Monteiro, nascido em 1956, nos Estados Unidos, se naturalizou brasileiro e se especializou em estudos indígenas, etnologia e história colonial. Ele deixou contribuições significativas no campo dos estudos indígenas, sendo considerado um dos pioneiros da nova história indígena. Em sua obra mais famosa, intitulada “Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo (1994)”, John Manuel Monteiro traz importantes contribuições, ao abordar de forma aprofundada e detalhada as relações entre colonizadores e povos originários além de questionar narrativas predominantes.

O autor destaca a necessidade de compreender os povos indígenas a partir de suas peculiaridades e não sob a ótica do colonizador. O livro amplia os horizontes sobre as sociedades nativas, bem como esclarece suas relações entre si e com os colonizadores. Outra obra consagrada é o livro da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida: “Os Índios na História do Brasil”, que, além de discutir o papel do indígena, desmitifica a visão anacrônica que os retrata como vítimas passivas da colonização (Almeida, 2010). Maria Regina Celestino de Almeida é historiadora e pesquisadora brasileira, especialista em história indígena, especialmente na participação dos indígenas na formação da sociedade brasileira.

John Manuel Monteiro (1994) critica veementemente a forma como o historiador paulista Adolfo de Varnhagen, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), encarregado de inaugurar a tradição da Historiografia Brasileira, escreve sobre os autóctones. Para Monteiro (1994), o pessimismo e a aversão de Adolfo Varnhagen em relação aos indígenas ficam evidentes em sua obra e contribuíram diretamente para a deturpação da imagem dos povos originários na Historiografia Brasileira. Varnhagen foi responsável pela publicação do

primeiro compêndio sobre a história do Brasil, “História Geral do Brasil”, lançado entre 1854 e 1857, em dois volumes. O legado deixado por Varnhagen sobre a história indígena é profundamente pessimista em relação ao futuro desses povos.

[...] A ausência quase total de fontes textuais e icnográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores. No entanto, o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada dos historiadores (Monteiro, 2001, p. 2).

Um grande problema reside no fato de que a obra inaugural da Historiografia Brasileira está repleta de influências europeias. Segundo Monteiro (2001, p. 27), “se a História Geral representava o primeiro grande compêndio em português sobre a história do país, ela teve precedentes estrangeiros significativos, sobre tudo a *History of Brazil* de Robert Southey e as obras de Ferdinand Denis”. Francisco Adolfo de Varnhagen, nascido em 1816, em São Paulo, e Visconde de Porto Seguro, estudou em Portugal, tornando-se historiador e ensaísta. Ao tentar estabelecer uma unidade nacional, o autor partia de uma perspectiva eurocêntrica, não conseguindo, portanto, vislumbrar o indígena como um participante ativo dessa formação.

Como os índios têm sido vistos tradicionalmente em nossa história? Desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até um momento bastante avançado do século XXI, os índios, grosso modo, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios (Almeida, 2010, p. 13).

Nesse sentido, Almeida compartilha o ponto de vista de Monteiro, quando responsabiliza a obra de Varnhagen por disseminar uma imagem manipulada e manipulável, de acordo com os interesses do IHGB, para consolidar um ideal nacionalista nos moldes “civilizados” europeus. O IHGB foi “[...] fundado em 1838 com a intenção de criar uma história do Brasil que unificasse a população do novo estado em torno de uma memória histórica comum e heroica, iria reservar aos índios um lugar muito especial: o passado” (Almeida, 2010, p. 18). Corroborando com essa constatação, Varnhagen descrevia os indígenas como:

[...] gentes vagabundas, que guerreando sempre povoavam o terreno que hoje é o Brasil, eram segundo parece verdadeiras emanções de uma só raça ou grande nação; isto é, procediam de uma origem comum, e falavam todas dialetos da mesma língua, que os primeiros colonos do Brasil chamaram geral, e era a mais espalhada das principais da América Meridional (Varnhagen, 1845, p. 99).

Por essa perspectiva, o autor supracitado fazia um grande esforço para descaracterizar os indígenas, sempre os menosprezando e retratando-os como itinerantes e idólatras. Assim, Varnhagen considerava que os indígenas não faziam parte da nação brasileira por serem

nômades; logo, eles não pertenciam a lugar nenhum. Na sua visão, os indígenas eram invasores, não aborígenes. Sendo assim, poderia referir-se a eles como bárbaros:

[...] e com mais razão nos julgamos autorizados a seguir esta prática, quando dela nos dá exemplo o grande Antônio Vieira, patrono dos mesmos Índios. Além de que: ninguém nos negará que temos mais direito para lhes chamar Bárbaros, do que eles tinham para mimosearem com esse título, aos primeiros cristãos emboabas e aos seus descendentes (Varnhagen, 1845, p. 104).

A população indígena era considerada um verdadeiro empecilho na construção de uma identidade nacional homogênea. Para ser, de fato, incorporada à nação recém-formada, a população indígena deveria passar pela incorporação de seus territórios, sendo a disputa por suas terras o centro dessa questão. “Mais importante, Varnhagen praticamente consolidou o abismo que iria prevalecer nos estudos sobre as populações indígenas até um período bem recente, circunscrevendo os índios a uma distante e nebulosa pré-história ou ao domínio exclusivo da antropologia.” (Monteiro, 2003 p. 34). De acordo com essa vertente, o indígena foi descartado em primeira instância da historiografia do Brasil.

Nessa perspectiva assimilacionista predominante, por longo tempo, no pensamento antropológico, os índios integrados à colonização tornavam-se indivíduos aculturados e passivos que, junto com a guerra, perdiam culturas, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência (Almeida, 2010, p. 14).

O autor deixou de lado toda a luta e a resistência dos povos originários. Os indígenas resistiram bravamente de diversas formas. Dentre elas, é possível citar eles terem se aliado a diferentes grupos, como portugueses, franceses, holandeses, missionários, quilombolas, bem como terem destruído engenhos e promovido ataques contra os colonos.

Por diversas vezes, os bárbaros do sertão assaltaram os moradores das capitanias do Ceará, Rio Grande e Paraíba, promovendo mortes, incêndios e latrocínios. Os colonos procuraram remediar a situação, matando e perdendo os revoltosos. Porém, nem sempre alcançaram sucesso contra os índios. Motivados pela falta de segurança, os brancos abandonavam o sertão, tornando impossível a manutenção das capitanias do Rio Grande e Ceará [...] (Raminelli, 1996, p. 72).

Com o projeto colonial em ruínas, os colonos recorreram às práticas indígenas como alternativa para justificar a guerra e o aprisionamento. Não obstante, os jesuítas faziam uso do pensamento aristotélico para classificar os nativos, ainda que sendo contrários a escravização. A Instituição jesuítica se beneficiava diretamente da guerra e do abandono tribal. Sem esses elementos, o projeto de catequese estaria em risco.

Os padres da Companhia de Jesus não destoaram dos colonos escravistas quando retrataram os costumes indígenas, nem dispensaram o protótipo aristotélico para descrever os nativos. Depois de alguns anos de convívio com os naturais da terra, o padre Manuel de Nóbrega concluiu que a conversão pelo

convencimento era inviável. Por intermédio da palavra, jamais os missionários alcançariam suas finalidades. Nóbrega insistiu na catequese por meios pacíficos durante longos anos e depois encontrou na sujeição o caminho apropriado para persuadir o gentio a abraçar o cristianismo [...] (Raminelli, 1996, p. 73).

O impacto da colonização forçada no modo de vida dos indígenas foi devastador. Os indígenas sofreram a perda de seus territórios, além da destruição maciça de suas culturas e línguas. Eles foram explorados fisicamente através da escravização. A imposição de religiões europeias desestruturou seus modos de vida. Eles enfrentaram epidemias que dizimaram populações inteiras. Como se não bastasse, o processo de aldeamento promovido pelas missões jesuítas ocasionou o apagamento de práticas culturais e identidades coletivas. Isso deu início a um longo processo de etnocídio e invisibilidade histórica.

Várias estratégias foram utilizadas para sobreviver em meio as mais diversas explorações sofridas. Explorados, dizimados, perseguidos tudo isso não bastou para extinguir a população indígena das terras da América Portuguesa. Os remanescentes se estabeleceram na nova realidade e forjavam novas identidades se diferenciando.

A ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformaram-se através da dinâmica de suas relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite repensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo, foram considerados misturados e extintos (Almeida, 2010, p. 23).

A resistência dos povos indígenas no Novo Mundo se manifestou de diversas formas, permitindo sua sobrevivência. A expertise e o manejo dos povos indígenas permitiram que alguns exercessem cargos no cenário colonial, como “capitão do mato”, “capitão dos índios”, “oficiais” nas milícias indígenas e “líderes em aldeamentos” sob supervisão dos jesuítas. Assim como os indígenas apresentavam uma diversidade de etnias, os europeus também não formavam uma unidade homogênea, uma vez que colonizadores, jesuítas, bandeirantes e outras figuras da época, mantinham relações distintas com os povos nativos e possuíam interesses divergentes.

Se, na América portuguesa, a presença de dinastias indígenas com título de nobreza figurava como algo raro e geralmente ligado aos serviços militares prestados, esta, no entanto, permite vislumbrar um aspecto importante do papel desempenhado por atores indígenas no drama colonial (Monteiro, 1994 p. 70)

A difusão da imagem do bárbaro como um obstáculo a ser superado estava engajada no projeto de missões desbravadoras, que ultrapassavam limites e rompiam barreiras carnis e espirituais. A figura do selvagem e insalubre servia apenas para valorizar o esforço dos padres,

que se sacrificavam em prol da sujeição e salvação dos ameríndios. As nomenclaturas eram, na verdade, parte de uma estratégia ideológica que enaltecia a figura do missionário. A inferiorização do indígena justificava o projeto civilizador e tornava viável seu apagamento e sujeição. Dessa forma, o sacrifício dos padres legitimava ações contra a suposta selvageria indígena, ocultando os reais interesses de dominação e controle. É evidente que todo esforço visava descaracterizar o indígena, negando sua capacidade e autonomia cultural. Os lusos buscavam conhecer melhor os hábitos indígenas na tentativa de sujeitá-los, e não para produzir comentários e publicações sobre seu estilo de vida peculiar.

[...] Enfim, na iconografia portuguesa, os indígenas ora tomam a forma de personagens bíblicos, ora recebem feições de homens selvagens, simbolizando sempre o exótico. O tema tornou-se uma voga na primeira metade do século XVI. A partir desta data, o índio desapareceu da imaginação dos mestres lusitanos, mas persistiu na cartografia, durante algumas décadas. (Raminelli, 1996, p. 156).

Como resultado dessa distorção de imagem, as tradições e culturas indígenas acabaram sendo subjugadas, tratada de maneira estereotipada ou como parte do passado. Suas particularidades foram apagadas, gerando a perda de identidade e autonomia, atrelados a imposição de novos costumes, sem levar em consideração a existência de um passado diferente da história ocidental. A distorção serviu para legitimar os domínios do território político, econômico e cultural sobre os povos nativos.

Durante os primeiros séculos após o descobrimento, os ameríndios tornaram-se paulatinamente seres conhecidos e incluídos na cultura ocidental. A imagem do índio foi construída a partir da realidade americana e da cultura europeia. Os colonizadores pouco se preocuparam em abraçar a complexidade cultural dos povos além-mar. Observando o cotidiano indígena, selecionaram determinadas informações e relacionaram-nas ao universo cultural europeu. [...] (Raminelli, 1996, p. 163).

É importante ressaltar a participação ativa dos indígenas em todo o processo de colonização; seja como aliados ou inimigos, seus atos tiveram influência direta no desfecho colonial. As ações dos europeus não dependiam exclusivamente deles. Em alguns casos, os europeus se viram obrigados a abandonar o território diante da resistência indígena.

Os poucos registros feitos pelos europeus sobre as particularidades dos indígenas dificultaram o trabalho de historiadores e antropólogos na construção de uma nova perspectiva sobre a colonização. Embora o Brasil tenha se tornado um Estado independente em 1822, a Constituição de 1824 não reconhecia os indígenas como cidadãos brasileiros e, portanto, com

direitos plenos. Juridicamente, eles eram considerados incapazes e designados como “selvícolas¹⁰”, ficando sob a tutela do Estado e da Igreja.

O que parecia ser um avanço, na verdade, foi uma forma de destituir os indígenas de seus direitos tradicionais como proprietários da terra. A inclusão dos “selvícolas” como cidadãos dependia da aceitação dos preceitos europeus, em detrimento da negação de suas identidades, reforçando o etnocídio simbólico. Para uma melhor compreensão dos processos históricos, é necessário um estudo em sua totalidade, levando em consideração aspectos históricos, políticos, culturais e sociais utilizando os métodos científicos adequados.

Nesse sentido, a metodologia científica, entendida como um conjunto de processos destinados à investigação, oferece as ferramentas necessárias para nortear a pesquisa, conferindo rigor ao estudo histórico; portanto, só será possível desenvolver uma pesquisa consistente se ela for previamente delimitada.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva da História Crítica e na incorporação da História Indígena, como base para a análise crítica de conteúdo. A finalidade é identificar mecanismos de silenciamento, apagamento e estereotipação dos povos indígenas na construção da narrativa histórica no âmbito escolar, por meio de revisão bibliográfica e análise de material didático. Quanto aos objetivos, o método exploratório foi utilizado, pois a intenção é ampliar a discussão sobre essa temática e preencher algumas lacunas. Segundo Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui ainda o levantamento bibliográfico.

A revisão bibliográfica e a análise crítica do referencial teórico foram sustentadas por um arcabouço teórico interdisciplinar, relacionando autores da Historiografia, Antropologia e Estudos Indígenas, tais como: John Manoel Monteiro, com a crítica do processo de silenciamento na construção das narrativas históricas; Maria Regina Celestino de Almeida, que reforça a resistência dos povos indígenas no contexto colonial; Darcy Ribeiro, quando denuncia o etnocídio indígena, critica a política indigenista do Estado e apresenta os indígenas como protagonistas de suas próprias histórias; Ronald Raminelli, com a análise detalhada por meio de uma pesquisa em fontes primárias sobre a construção da imagem do indígena na colonização e os interesses por trás das nomenclaturas.

De forma complementar, a análise do conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a

¹⁰ Termo de origem no latim que significa “habitante da floresta”. Usado de forma pejorativa para classificar os povos indígenas como atrasados, incivilizados e primitivos.

‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Por essa via, esse método aprofunda os sentidos e significados atribuídos que podem ser aplicados tanto a estudos qualitativos como quantitativos sobre determinado tema, problema ou até mesmo fenômeno de forma sistemática e estruturada. Nesse sentido, a análise de conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Com base nos fundamentos metodológicos do autor supracitado, a pesquisa foi dividida em categorias principais de análise e discussão, como é possível visualizar a seguir: representações dos povos indígenas no contexto da colonização portuguesa; narrativas de contato, resistência e conflito; frequência e enfoque dados à presença indígena no período pós-colonial; nomenclaturas e expressões utilizadas para se referir aos indígenas; e a presença ou ausência de protagonismo indígena e de fontes/orientações pedagógicas que valorizem a perspectiva indígena. Essa análise pretendeu identificar os conteúdos explícitos, o silenciamento e as omissões presentes na historiografia e no material didático analisado.

Diante do exposto, os materiais didáticos selecionados foram os livros de História do 7º ano do Ensino Fundamental, da coleção Araribá, especificamente as edições publicadas em 2018 e 2022. A escolha dessas obras se justifica por fazer parte de uma coleção amplamente utilizada nas redes pública e privada do país, especialmente por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, O livro didático, na maioria das vezes consiste no único material impresso que os alunos têm contato e a partir dessa experiência a construção do saber sobre o “outro” é fundamentada. Por meio de textos e imagens, as ideias são repassadas a respeito de como a sociedade foi estruturada e continua sendo construída até os dias vigentes. Para a análise dos livros didáticos, foram consideradas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes sobre a temática indígena (Brasil, 2018), em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena no ensino básico das escolas públicas e privadas (Brasil, 2008).

A etapa da análise consistiu em verificar se o livro didático reproduz ou combate o etnocídio, que entendemos como o apagamento cultural, epistemológico e identitário dos povos indígenas. A análise dos livros didáticos foi realizada através da comparação detalhada entre duas as edições de 2018 e 2022 da Coleção Araribá, dando ênfase a forma como cada edição atende às diretrizes estabelecidas pela Lei 11.645/2008. Para isso se fez necessário o processo

de identificação e avaliação dos conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas. Verificando se houve ampliação, atualização ou exclusão de pontos principais que contribuíssem para a valorização dos saberes indígenas e o combate ao apagamento histórico. Por meio da comparação foi possível evidenciar avanços e retrocessos na abordagem dos temas indígenas, levando em consideração a obrigatoriedade legal de promover o protagonismo desses povos na narrativa escolar e garantir o respeito à diversidade cultural. Dessa forma, a pesquisa buscou evidenciar como a narrativa escolar tem ou não contribuído para a perpetuação de estereótipos, marginalização e invisibilidade histórica dos povos originários do Brasil.

Por outro lado, a escolha dos autores mencionados no presente capítulo se deveu à relevância de suas obras para a Nova História Indígena. John Manuel Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida são pioneiros na renovação da historiografia e se dedicaram a uma temática que, até pouco tempo, foi ignorada por muitos historiadores. Outros autores também foram utilizados para apoiar a análise de assuntos relevantes, como Ronald Raminelli, que, em seu livro “A imagem da Colonização”, realiza uma análise detalhada por meio de pesquisa em fontes primárias sobre a construção da imagem do indígena na colonização e os interesses por trás das nomenclaturas. Por intermédio dessa leitura, foi possível vislumbrar as divergências de interesses entre colonizadores e jesuítas; e como a deturpação da imagem do indígena durante o período da colonização contribuiu para seu apagamento na Historiografia Brasileira.

Para evidenciar os dados coletados, um quadro comparativo entre as edições foi utilizado para melhor vislumbrar os aspectos relevantes, o que auxiliou na identificação de mudanças e permanências, padrões e silenciamentos ao longo dos anos. Por último, a abordagem decolonial foi norteadora para a pesquisa, pois permitiu compreender como o conhecimento histórico pode servir para o apagamento e silenciamento de memórias coletivas, em especial, dos povos indígenas e o modo que foram e são vistos pela sociedade brasileira. O intuito da pesquisa não era esgotar o tema, mas fornecer uma leitura reflexiva sobre a importância e o papel do livro didático na perpetuação do etnocídio simbólico. A construção da metodologia foi concebida para valorizar as perspectivas marginalizadas e contribuir para uma prática pedagógica democrática de reparação histórica e social.

2 A PRESENÇA INDÍGENA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

A modernização no Brasil, que se iniciou com a vinda da Família Real no século XIX, teve impactos profundos sobre os povos originários, resultando em deslocamentos forçados e

resistência por parte dos indígenas. Com o passar dos anos, a sociedade começou a se transformar em diversos aspectos, incluindo os políticos, econômicos, sociais e culturais. O crescimento demográfico foi um dos principais fatores que contribuíram para essas transformações, tendo sido frequentemente associado à ideologia de conversão e civilização dos indígenas.

Até 1549, a fé cristã foi o principal fundamento para a colonização, ou seja, além de expandir e conquistar novos territórios havia um propósito ainda maior: levar civilização e conversão aos gentios. O Regimento¹¹ de Tomé de Souza, de 1548, tinha como objetivo nortear as ações do governo. Esse regimento definiu a base da política indigenista portuguesa, tentando conciliar a repressão e a escravização dos indígenas revoltosos.

No entanto, com o advento das missões jesuíticas, os povos indígenas enfrentaram um perigo invisível. As doenças e epidemias foram, sem dúvida, os inimigos silenciosos e mortais. Isso resultou no extermínio maciço da população indígena, que estava desprovida de imunidade e defesas contra essas doenças. Segundo Darcy Ribeiro (1995), a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio¹² de proporções alarmantes, que ocorreu através da guerra de extermínio, do trabalho escravo e das novas doenças que afetaram os indígenas. Conforme destaca o autor supracitado:

[...] a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio de projeções espantosas, que se deu através da guerra de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades que os achacaram. A ele se seguiu um etnocídio igualmente dizimador, que atuou através da desmoralização pela catequese; da pressão dos fazendeiros que iam se apropriando de suas terras; do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos “brancos” (Ribeiro, 1995, p. 07).

A obra de Darcy Ribeiro é fundamental, pois denuncia o etnocídio indígena, critica a política indigenista do Estado e apresenta os indígenas como protagonistas de suas próprias histórias. Ribeiro foi um dos primeiros intelectuais a trazer à tona, de forma aprofundada, o debate sobre a dizimação indígena, mesclando pesquisas antropológicas, sociológicas e históricas.

Ao enfatizar essa realidade, o autor contribuiu para a desconstrução da ideia de que os indígenas estavam resignados ao desaparecimento. Antes de enfrentar o etnocídio simbólico,

¹¹ O Regimento de Tomé de Souza (1548) foi um documento fundamental para a organização do governo colonial no Brasil, estabeleceu as diretrizes para o governo colonial português no Brasil, definindo a política indigenista que conciliava a repressão e a escravização dos indígenas revoltosos, orientando a administração da capitania-geral.

¹² Extermínio deliberado, sistemático e planejado de um grupo.

os povos indígenas já haviam sofrido genocídio. As diversas formas de dominação e subjugação enfrentadas pelos indígenas resultaram na dizimação de suas populações sob o domínio europeu. O processo de resistência, manifestado de diversas formas, foi frequentemente considerado um obstáculo ao desenvolvimento do Brasil. Para os colonizadores, os aborígenes representavam o maior obstáculo à sociedade europeia em terras americanas.

A civilização e a modernização europeias atuaram como forças opressoras contra os povos indígenas. Como observa Guimarães, os grupos indígenas foram historicamente vistos como aqueles que deveriam ser eliminados ou civilizados: “[...] os grupos indígenas sempre foram vistos, em diferentes momentos de nossa história, como aqueles que deveriam ser eliminados, ou, na melhor das hipóteses, civilizados [...]” (Guimarães, 2015, p. 19). Essa afirmação evidencia a percepção negativa dos povos indígenas no contexto do ideal de um país moderno e civilizado. O ideal de sociedade civilizada excluía os povos não europeus, tratando-os de forma discriminatória e inferior. Uma prova disso é o surgimento do termo “índio”, utilizado para se referir às pessoas que já habitavam as terras brasileiras antes da chegada dos europeus. Esse termo não foi criado pelos próprios indígenas. Ele faz uma alusão ao não europeu. Assim, sem distinção todos os povos independentes de sua etnia que aqui se encontravam foram nomeados dessa forma genérica. Essa classificação não apenas desumaniza, mas também oculta a rica diversidade cultural e social dos povos indígenas, reduzindo-os a estereótipos simplistas. Nesse sentido, a autora Francis Mary Soares Correia da Rosa¹³, destaca que:

O termo “índio” apresenta-se na historiografia brasileira como uma espécie de eco que ressoa por mais de 500 anos, desde que aqui se iniciou um determinado processo de colonização e constituição histórica de identidades sociais. Índios e negros são classificações inventadas, forjadas em meio a uma estrutura sócio-cultural, e essencializadas para que resguardassem distintas categorias de tipificação baseadas no pressuposto da raça e em uma determinada forma de escrita das outridades (Rosa, 2015, p. 09).

O surgimento do termo “índio” surgiu com a chegada dos europeus à América. Era uma forma de descaracterizar todas as especificidades de um povo, generalizando sua cultura, política, religião e organização social, entre outros aspectos. Além disso, o termo em questão serve como uma ferramenta de silenciamento e uniformização, pois nega a diversidade das múltiplas existências indígenas no Brasil, classificando-os como um grupo homogêneo e desconsiderando a diversidade de suas culturas. Todas as populações não europeias,

¹³ Acadêmica brasileira com significativa contribuição nas áreas de educação, filosofia e literatura indígena. Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, sua pesquisa foca em processos civilizatórios, educação, memória e pluralidade cultural.

encontradas em solo americano, foram assim denominadas de forma discriminatória e genérica, Conforme Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, o termo “índio” originou-se de um erro de Cristóvão Colombo:

[...] aplicado às populações americanas, originou-se em um erro do navegador Cristóvão Colombo. Projetando chegar à Índia navegando pelo Atlântico em direção à oeste, ao desembarcar na América, Colombo acreditou ter alcançado sua meta inicial e chegado à Ásia. Passou então a chamar todos os habitantes das ilhas caribenhas nas quais aportou de índios. Apesar desse equívoco ter sido logo percebido pelos europeus, o termo continuou a ser utilizado indiscriminadamente em referência a todos os povos americanos (Silva; Silva, 2009, p. 10).

Ao acreditar ter chegado à Índia, Cristóvão Colombo empregou essa designação a todos os habitantes das Américas. Essa generalização apaga as identidades únicas de cada povo e perpetua a falsa ideia de que todos os povos que habitavam as Américas compartilhavam uma cultura homogênea, o que é uma inverdade. Essa denominação equivocada salienta o nível de inferioridade com que os povos originários foram classificados. Por essa perspectiva, eles foram taxados como sem cultura, sem inteligência e sem alma.

O colonialismo, além de suas ramificações e implicações na dominação e apropriação de terras. Mostra-se ainda mais nocivo no campo do esvaziamento da identidade alheia, por meio de um conjunto de estratégias que destruiu e marginalizou culturas, línguas e modos de vida. Isso ocorreu principalmente pela imposição de uma identidade genérica (“índio”), pela cristianização, pela imposição da língua portuguesa, pela apropriação e deturpação dos territórios, pela mestiçagem forçada e pela construção de estereótipos e invisibilidade (como o “bom índio” e o “bárbaro”), sem mencionar o impacto contemporâneo causado. Atualmente, séculos depois de muita opressão, os povos indígenas lutam para resgatar suas línguas, culturas e modos de vida.

Esse conceito nocivo de colonialismo foi bem apresentado por Nelson Maldonado-Torres, filósofo e teórico decolonial porto-riquenho, conhecido por seus estudos sobre colonialidade¹⁴ e decolonialidade¹⁵. O autor diferencia os conceitos de colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e

¹⁴ Lógica que mantém viva a dominação colonial através de práticas, instituições e mentalidade, mesmo sem a existência de colônias.

¹⁵ Caminho para descolonizar o pensamento, as práticas e a existência valorizando as vozes dos colonizados.

as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p.11)

As consequências do colonialismo foram devastadoras e, portanto, a construção da identidade indígena passou a representar um ato de resistência. Esse processo se reflete na Historiografia Brasileira, marcada por uma colonialidade imbricada nas narrativas e textos publicados sobre um povo dominado, passivo e incapaz de defender seu território. Na realidade, vários mecanismos foram utilizados desde o início da colonização para caracterizar a inferioridade dos não brancos. A descaracterização da imagem indígena, com seus traços retratados segundo os trejeitos do colonizador, e a imposição de uma “civilização” endossam as formas de dominação e sujeição que foram empregadas.

2.1 Relevância da Historiografia Indígena na Identidade Nacional

O conceito de Nova História surgiu a partir de 1978, com um grupo de historiadores que visava englobar outros diálogos no ensino de História. Em específico, Marc Bloch e Lucien Febvre demonstraram inquietações sobre o campo das ciências e os rumos da História. Dessa forma, Matos (2010, p. 115) pontua que “[...] a Nova História, conhecida como a terceira geração dos *Annales*, se abriria ao diálogo com as mais diversas ciências: antropologia, sociologia, literatura, geografia, psicologia, entre tantas outras, além de ampliar seu olhar sobre as fontes”. Esse movimento gerou grandes discussões entre vários autores. O fato é que, desse momento em diante a história não seria mais a mesma:

Frente a tantos olhares, Febvre e Bloch passaram a pregar a união das ciências e a abertura da História para outros campos. Desde o fim da Primeira Guerra, Febvre já pensara em uma revista de História Econômica, a qual seria dirigida por Henri Pirenne, historiador belga, [...] o projeto foi abandonado diante de tantas dificuldades e só retomado por iniciativa de Marc Bloch, em 1928 (Matos, 2010, p. 118).

Desde esse período, a História tradicional já era contestada, e a necessidade de renovação era iminente. Bloch e Febvre foram os precursores de uma nova ideologia, abrindo os horizontes para a prática do historiador e alertando sobre a necessidade de uma nova postura, pois a prática da história está intrinsecamente ligada ao cotidiano. Ainda hoje, existe uma grande barreira no campo da pesquisa em relação à localização de registros que possibilitem

retratar os diversos períodos da história indígena. Essas lacunas temporais contribuem para o etnocídio no processo histórico.

A partir da década de 1990, os estudos sobre história indígena no Brasil vivenciaram grande efervescência que pode ser constatada pelo significativo número de trabalhos publicados e também pelo crescente número de dissertações e teses que abordaram a questão em diferentes programas de pós-graduação do país [...] (Cavalcante, 2011, p. 350).

A historiografia brasileira frequentemente negou o papel dos indígenas como sujeitos históricos. Todavia, a consolidação da Nova História Indígena no Brasil se deve a uma série de pesquisadores que romperam com a visão tradicional, e eurocêntrica predominante na historiografia. Entre eles, destacam-se Maria Hilda Baqueiro Paraíso e Francisco Eduardo Torres Cancela, cujas contribuições foram fundamentais para reposicionar os povos indígenas como sujeitos históricos plenos. Francisco Eduardo Torres Cancela, um historiador brasileiro, doutor em História Social, conhecido por suas pesquisas sobre a trajetória dos povos indígenas no extremo sul da Bahia, inovou, ao apontar o protagonismo indígena e denunciar as narrativas tradicionais que relegam os indígenas a uma posição secundária (Cancela, 2015). A obra do autor contribui significativamente para a desmistificação das dinâmicas coloniais, introduzindo os indígenas como agentes ativos na formação do Brasil.

Não é possível compreender a questão indígena no Brasil sem antes problematizar a permanência desse tipo de visão que a sociedade envolvente reproduz sobre os índios. Nas últimas décadas, em suas lutas políticas, os povos indígenas têm reivindicado não apenas a retomada de seus territórios, mas também o direito à diferença e à memória (Cancela, 2022, p. 14).

O autor enfatiza a necessidade de se problematizar a permanência de visões estereotipadas e reducionistas, enraizadas no imaginário popular que perpetuam narrativas hegemônicas e invisibilizam as múltiplas identidades indígenas. Para Cancela (2022) “[...] de um modo geral, a escrita da história no Brasil negou o papel dos índios como sujeitos históricos, retratando-os, quando muito, como vítimas passivas ou indóceis da ambição e violência dos europeus.” A crítica à historiografia tradicional, portanto, reflete a importância da revalorização dos povos originários como sujeitos históricos autônomos, assim como a revisão das próprias bases metodológicas e epistemológicas que sustentaram o apagamento e a marginalização desses povos ao longo dos anos.

Foi também a partir do fim da década de 1970 que os índios passaram a ocupar espaço no cenário político nacional. Desfazendo o discurso de passividade e pessimismo, os índios iniciaram a organização de um movimento político envolvendo todos os povos até então reconhecidos, encampando lutas em defesa de seus direitos. (Cancela, 2022, p. 19)

A historiadora Maria Hilda Baqueiro Paraíso, por sua vez desempenha um papel crucial na consolidação e propagação da Nova História Indígena ao romper com metanarrativas¹⁶ tradicionais que marginalizaram os povos originários. Suas pesquisas são voltadas às populações indígenas do Nordeste e do Recôncavo Baiano, evidenciam as estratégias de resistência desses povos. Segundo Paraíso (2022) “A visão de que o índio pertence ao passado e não ao presente é reforçada cotidianamente nos livros didáticos e até mesmo pela historiografia tradicional. Há apenas pequenas referências aos índios nos dias atuais e, geralmente, direcionados para grupos de contato recente.” Para ampliar essa visão, é necessário incorporar as perspectivas indígenas na narrativa histórica. Isso representa um modo de valorização e reconstrução das culturas e das lutas de um povo injustamente excluído. De acordo com a autora:

Essa mesma imagem é reforçada pela mídia e por aqueles que estão em conflito com as populações indígenas nos dias atuais. Não se reconhece a continuidade histórica, social e cultural desses povos contatados há vários séculos, partindo do pressuposto de que após os conflitos e aldeamentos iniciais esses povos desapareceram. Não se estabelece um vínculo entre aquelas populações e as atuais. Sugere-se a ideia de que aqueles que hoje reivindicam sua pertença étnica não são índios, mas aproveitadores das brechas legais e dos movimentos políticos para tirarem as terras dos laboriosos proprietários e trabalhadores não índios. (Paraíso, 2022, p.180)

Em suma, um caminho para futuras pesquisas é explorar ainda mais a produção historiográfica sob a perspectiva indígena. É importante dar visibilidade aos indígenas na reconstrução e perpetuação de suas próprias memórias. Outra linha de pesquisa interessante seria investigar o impacto das políticas educacionais na formação de cidadãos críticos que tenham uma boa base de consciência histórica sobre os povos indígenas, ainda na educação básica.

Desde 2008, o movimento indígena colocou uma nova demanda para os historiadores: a colaboração na implantação da lei 11.645, que torna obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas nas escolas públicas e privadas do Brasil. Esta legislação certamente contribuirá para recuperar o papel dos índios na formação da sociedade brasileira e possibilitará a construção de uma escola efetivamente intercultural. Em outras palavras, a implantação desta nova legislação poderá melhorar o entendimento das relações étnico-raciais do Brasil atual, bem como estimular o respeito e a afirmação da diversidade e da diferença cultural do nosso país. (Cancela, 2022, p. 24).

Cancela chama a atenção para a relevância da lei 11.645 de 2008 na produção historiográfica, ao incluir nos currículos escolares a história e cultura dos povos indígenas. A missão dos historiadores, portanto é colaborar de forma efetiva para a implementação da lei.

¹⁶ Grandes narrativas que pretendem oferecer uma interpretação totalizante sobre a realidade, a história ou sociedade.

Não se trata apenas de uma revisão de conteúdo, mas de uma recolocação desses povos como protagonistas da formação da identidade nacional. Abrindo espaço para uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica do país, além de promover o respeito e fortalecer a construção de uma sociedade múltipla. Partindo do ponto de que estamos vivenciando uma “Nova Historiografia Indígena” e considerando a relevância do tema, é importante ressaltar que ainda estamos longe de alcançar um ideal de renovação da Historiografia Brasileira. Dessa forma, desconstruir uma colonialidade do saber disseminada durante séculos no imaginário popular é uma tarefa árdua, mas não impossível.

3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS LIVROS DO 7º ANO DE HISTÓRIA: COLEÇÃO ARARIBÁ (2018 E 2022)

A Base Nacional Comum Curricular -BNCC é um documento que orienta as competências, habilidades e conhecimentos essenciais aos quais os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Não se refere a um currículo pronto aplicado para todo território nacional. Mas a uma formação comum acessível e adaptável a todos de acordo com suas particularidades e regionalidade. Prezando pelo respeito a diversidade regional, cultural e social do país assegurando o direito à aprendizagem e desenvolvimento pleno do estudante.

Trata-se da base para a elaboração dos currículos estaduais, municipais, dos materiais didáticos além das avaliações externas e formação de professores. A BNCC está dividida por etapas da Educação Básica, Áreas de conhecimentos e Componentes curriculares. Em relação as etapas da Educação Básica são as seguintes divisões: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º) e Ensino Médio. As Áreas do Conhecimento para o Ensino Fundamental são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Dentro das áreas de conhecimento estão contidos os componentes curriculares com os objetos de conhecimentos e habilidades definidos.

Ao todo são 17 habilidades de História listadas para os alunos do 7º ano de Ensino Fundamental. Dessas pelo menos quatro habilidades tratam da resistência e da questão indígena na formação da identidade nacional: Conforme a BNCC (Brasil, 2018), (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vista à compreensão dos mecanismos de alianças confrontos e resistências; (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência; (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos,

diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial; (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural(indígena, africana, europeia e asiática).

Essas habilidades denotam que o ensino do componente curricular de História vai muito além da superficialidade pois permitem discussões reflexivas robustas sobre a presença e permanência indígena ao longo da nossa história. A BNCC está alinhada com a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena no currículo da educação básica brasileira se tornou obrigatório, representando um grande avanço para a reparação histórica e valorização das diversas identidades étnico-culturais do país. Contudo, o cumprimento efetivo da lei enfrenta uma série de desafios, principalmente na forma de como os livros didáticos trazem essa representação.

O livro didático é de suma relevância no processo de escolarização, funcionando não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como objeto cultural e político. Esse material está longe de ser neutro, uma vez que expressa escolhas, silenciamentos e ênfases, refletem valores e interesses sociais. Consiste num produto onde as relações de poder, participam da construção de narrativas históricas, influenciam a forma como os sujeitos compreendem e interpretam passado e presente.

Assim sendo, a produção do livro didático está imbricada de disputas simbólicas, no qual grupos sociais buscam afirmar seus projetos ideológicos, políticos e culturais. Todo o processo de confecção, seleção de conteúdo, dos capítulos, as imagens contidas, a linguagem abordada e as atividades propostas não são meras coincidências aleatórias, mas resultado de negociações entre editoras, autores, políticas públicas, currículos oficiais e demandas do mercado.

A imparcialidade do livro didático é um mito que persiste no campo educacional. Todo conhecimento é produzido a partir de um ponto de vista histórico e social. Logo não existe narrativa desprovida de interesses, valores e pressupostos teóricos. Quando determinadas narrativas são apresentadas como universais ou consensuais acabam por gerar um conflito histórico pois silenciam e marginalizam vozes dissidentes, como a exemplos dos povos indígenas ou outros grupos subalternizados. Essa não neutralidade do livro didático torna-se ainda mais evidente quando são analisados as relações com as políticas educacionais e os processos de controle curricular.

Os Programas governamentais de compra, distribuição e avaliação de livros como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) exercem grande influência sobre os conteúdos e abordagens adotadas tanto pelas editoras como pelos autores.

Embora esses programas tenham o intuito de garantir qualidade pedagógica e acesso democrático, funcionam também como mecanismos de regulação e controle do discurso histórico. O Estado assume papel central nessa produção uma vez que define os critérios de avaliação, as diretrizes curriculares e as orientações dos temas incluídos e as abordagens consideradas legítimas. O livro didático é uma das poderosas ferramentas pedagógica utilizada em sala de aula.

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias a moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados [...] são esses livros que tiveram maior difusão e que, portanto, são considerados como os mais influentes e mais importante na formação das mentalidades, ainda mais porque são destinados aos jovens (Choppin, 2004, p. 557).

O livro didático tem o poder de transformar a realidade ao seu redor. Por isso, sua escolha deve ser feita de forma criteriosa pautada na política pública educacional. O PNLD foi criado em 1985 com o intuito de gerenciar as produções didáticas através de editais públicos que pudessem contemplar a diversidade do território brasileiro. No que diz respeito à aparição dos povos indígenas nos livros didáticos tradicionais sempre é atrelada ao europeu. De acordo com Susane Rodrigues de Oliveira¹⁷:

As histórias contadas pelos cronistas, a partir de um ponto de vista eurocêntrico, estavam carregadas de representações inferiorizantes e degradantes das sociedades indígenas, contribuindo na exaltação da superioridade dos europeus e na legitimação das práticas de conquista e evangelização/colonização dos indígenas na América. Estas representações ainda povoam o nosso imaginário histórico, sustentando práticas sociais de exclusão, marginalização e exploração das sociedades indígenas no presente (Oliveira, 2011, p. 189-190).

A coleção didática Projeto Araribá, da Editora Moderna, surgiu no Brasil ainda na década de 1990. Tendo como uma de suas primeiras edições, a coleção de História, amplamente distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2008. O foco inicial da coleção é ensino fundamental II (6º ao 9º ano) nas áreas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. A grande difusão da coleção em nível nacional se deve principalmente a

¹⁷ Professora associada no Departamento da Universidade de Brasília (UNB), com foco em Teoria e Metodologia do Ensino de História.

adesão da coleção pelos programas governamentais que levam esses materiais didáticos por todo o país. Ao longo dos anos a coleção passou por diversas repaginadas ganhando novas edições com versões tecnológicas e que prometem novas abordagens pedagógicas como as edições Araribá Plus e Araribá Conecta. A coleção apresenta uma série de livros didáticos que trazem conteúdos de História de forma acessível e concisa. É conhecida por adotar uma abordagem tradicional, enfatizando a História em seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

Nos livros de História do 7º ano, a temática abrange a Idade Média, o impacto das grandes navegações, os modos de vida na América. Inclui também discussões sobre o Estado absolutista e o mercantilismo. Os livros didáticos analisados serão do 7º ano de História de duas edições diferentes. O primeiro material didático faz parte da Coleção Araribá Mais História que tem como editora responsável Ana Claudia Fernandes¹⁸ de 2018. As suas unidades temáticas de acordo com a BNCC são: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

Antes de adentrarmos de fato na análise do material faz-se necessário entendermos qual o cenário nacional e político de 2018 no Brasil. Foi um ano de eleições presidenciais no Brasil e grandes mudanças no cenário político brasileiro.

O candidato Luiz Inácio Lula da Silva um grande favorito se tornou inelegível sendo condenado por corrupção passiva e lavagem de dinheiro. Jair Bolsonaro foi eleito presidente. No cenário econômico o Brasil sofreu com a desvalorização da moeda e a falta do crescimento robusto. Um outro acontecimento que chocou o país foi o assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco (PSOL). Marielle lutava por pautas de minorias, sendo vereadora uma mulher, negra, LGBT, mãe e com raízes no Complexo da Maré. Também em 2018, mais precisamente no dia 21 de maio, os caminhoneiros brasileiros iniciaram uma greve que parou o país durante 11 dias. Eles reivindicavam a diminuição do preço dos combustíveis gerando o desabastecimento do Brasil afetando diretamente serviços públicos, mercados, postos de combustíveis entre outros serviços. Em meio a um Brasil marcado por mudanças políticas, instabilidades financeiras, greves e crimes que o nosso primeiro material didático é publicado. Seu teor e predisposição quanto aos conteúdos e capítulos são indícios e reflexos de um país polarizado, de intensos debates sobre democracia e avanço de discursos conservadores.

¹⁸ Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo.

O volume supracitado é dividido em VIII Unidades: I- Reinos e povos da África, II- A Europa moderna em formação, III- América: terra de muitos povos, IV- A expansão marítima europeia, a conquista e a resistência na América, V- A colonização da América, VI- A economia açucareira, VII- A expansão da América portuguesa, VIII- A mineração no Brasil colonial. Na abertura de cada unidade há uma imagem com um prévio texto que promete instigar o aluno a reflexão. Cada unidade é composta de dois a quatro capítulos que trazem imagens e textos introdutórios. Além das imagens e textos o livro traz também alguns outros tópicos para ilustrar e agregar conteúdo como os boxes : Lugar e cultura, glossário, integrar o conhecimento, boxe simples, Ler (o mapas, a pintura, a charge, o infográfico, o texto ou a fotografia), em debate, atividades, documentos, ser no mundo e para refletir. Os trechos analisados foram retirados da seguintes unidades e capítulos:

Unidade IV- A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA, A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA: Capítulo 8- Grandes Navegações; Capítulo 10- Portugueses na América.

Unidade V- A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA: Capítulo 13- A colonização portuguesa na América.

O segundo objeto de análise faz parte da coleção Araribá Conecta História que tem como editora responsável Maria Clara Antonelli¹⁹ de 2022. É uma versão repaginada e tecnológica da anterior, traz as mesmas unidades temática da edição de 2018 com os objetos de conhecimentos mais específicos. Dividido em VIII unidades da seguinte forma: I- Reinos e povos da África, II- A Europa moderna em formação, III- América: terra de muitos povos, IV- A conquista e a resistência na América, V- A colonização da América, VI- A economia açucareira, VII- A expansão da América portuguesa e VIII- A mineração no Brasil colonial. Os boxes de textos e imagens possuem os mesmos títulos da outra versão, porém mais coloridos e interativos com imagens atualizadas. As unidades e capítulos analisados foram:

Unidade IV- A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA: Capítulo 8- Expansão Marítima Europeia; Capítulo 10- Portugueses na América.

Unidade V- A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA: Capítulo 13- A colonização portuguesa na América.

A análise foi desenvolvida à luz do conceito de etnocídio, compreendido como um processo contínuo de apagamento e deslegitimação imposto aos povos indígenas, com ênfase

¹⁹ Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).

na forma como sua história e cultura são representadas. A edição de 2018, Coleção Araribá mais História apresenta 8 unidades distribuídas entre 292 páginas.

O material apresenta uma proposta inovadora com a representação de mapas, gráficos e é estruturado de acordo com a BNCC. Com uma narrativa tradicional cronológica, as primeiras unidades são voltadas para a história da Europa medieval, o mundo africano e as sociedades pré-colombianas. A abordagem sobre os povos indígenas começa na Unidade III, sobre a América de muitos povos. Embora o título seja sugestivo, a narrativa se concentra apenas nos Incas e Astecas. Os povos indígenas são apenas citados em poucas linhas na introdução da Unidade:

Muitos povos e civilizações indígenas habitaram o continente americano antes da chegada dos colonizadores europeus. Além dos maias, os astecas e os incas foram importantes sociedades que se desenvolveram na América e com as quais os espanhóis tiveram contato na época da conquista. Algumas pesquisas estimam que, no final do século XV, cerca de 50 milhões de pessoas viviam na América, distribuídas em sociedades muito diversas entre si, dos pontos de vista cultural, político, econômico e social[...] (Araribá, 2018, p. 69).

Os capítulos que se seguem são o 6 com uma vasta descrição sobre os Astecas, sua formação, organização social e econômica, alimentação, o códice Mendonza, a educação no Império, a religião Asteca, os calendários e cultura material. No capítulo 7 estão contidas todas as informações dos povos Incas como: O Império Inca, a sociedade, a cidade de Machu Picchu, técnica e ciência, a metalurgia, a astronomia. Logo após a Unidade III é finalizada sem indícios dos povos indígenas, seus modos, tradições e costumes.

Mas antes de adentrar de fato nas Unidades e capítulos analisados, gostaria de começar a análise pela imagem que ilustra capa do livro.

Figura 1: Capa do livro da Coleção Araribá Mais História



Fonte: Coleção Araribá Mais História 2018

Na imagem é possível contemplar um grupo de indígenas realizando ao que parece uma manifestação cultural, ou seja, é um ritual chamado toré. De acordo com Barcellos (2012) “o Toré é uma expressão lúdica e organizadora, íntima e emblemática, definida pelos indígenas como ‘tradição’, ‘união’ e ‘brincadeira’, que é atualmente uma prática conhecida e presente na maioria das coletividades que se reivindicam como indígenas.” Ao fundo vê-se habitações tradicionais sugerindo um espaço comunitário e uma câmera capturando a cena. Levando em consideração as atribuições da Lei nº 11.645/2008 determina que livros didáticos incluam conteúdos sobre: história dos povos indígenas, diversidade cultural, luta por direitos, contribuição para a formação da sociedade brasileira e realidades contemporâneas.

A imagem coloca o indígena em destaque, evidencia práticas culturais cumprindo parcialmente com a proposta da lei pois levanta questionamentos importantes. Porém, é necessário muito cuidado, uma vez que a perspectiva folclorizada de rituais podem reforçar os estereótipos que enxergam o “outro” como cultura exótica. Sem falar que a falta de contexto induz a generalização. De qual etnia são esses povos? Qual ritual está sendo praticado? Quando ocorreu? Essas são apenas algumas indagações que surgem ao visualizarmos a imagem. A pluralidade, a contemporaneidade e o protagonismo pouco aparecem. A presença da câmera traz um forte simbolismo, uma vez que a mediação externa da cultura indígena pode significar controle narrativo, aspecto principalmente usado para distorcer, rotular, criar estereótipos e representações simplórias sobre os povos originários. A cultura indígena retratada apenas em momentos festivos traz ao imaginário popular a ideia de congelamento no passado. A análise do livro enquanto material didático deve começar pela capa conforme nos orienta Circe Bittencourt:

[...] Na análise da forma pela qual o livro se apresenta, um elemento que sempre merece atenção é a capa. A análise da capa sempre fornece indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. É comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles “estarem de acordo” com tal ou qual proposta curricular [...] Tais afirmações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra (Bittencourt, 2008, p.312).

O trecho da autora enfatiza a importância da capa do livro como ponto de partida para a análise, pois contém os elementos intencionais da editora bem como a parte pedagógica da obra. As cores, os títulos, ilustrações e referências revelam a abordagem histórica predominante. Entretanto, um livro didático possuir a capa em conformidade com as orientações curriculares não significa que o conteúdo foi apresentado e desenvolvido adequadamente. Assim, a análise

da capa deve ser entendida como pontapé inicial associada a investigação do conteúdo do livro com o intuito de verificar se são condizentes com a proposta apresentada pela editora.

A Unidade IV- A expansão marítima europeia, a conquista e a resistência na América é dividida nos seguintes temas: O processo de expansão marítima europeia; as viagens marítimas portuguesas e espanholas; a conquista da América pelos portugueses e pelos espanhóis; o impacto da dominação e da colonização europeia para os indígenas; a resistência indígena. Apenas o Capítulo 8- Expansão Marítima Europeia e o Capítulo 10- Portugueses na América foram analisados. O capítulo 8 se inicia com a aventura dos europeus além-mar. Os portugueses “conquistando” os mares. Começando pelo título da Unidade IV, a palavra “conquista” serve para reforçar a perspectiva tradicional privilegiando a ação dos colonizadores marginalizando a resistência indígena. A ordem da disposição das palavras conquista e resistência denotam a tentativa de suavizar todo o processo violento desencadeado com a chegada dos portugueses em terras americanas. O título reproduz a narrativa colonial que necessita de problematização para pôr fim as visões romantizadas sobre as invasões do europeu, a manipulação da história da América e dos povos originários.

Figura 2: SILVA, Oscar Pereira da. Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500. 1922. Óleo sobre tela, 190 cm x 333 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.



Fonte: Coleção Araribá Mais História 2018

No trecho intitulado “Os portugueses chegam às terras do atual Brasil” na página 97, segue um pequeno fragmento que descreve a chegada de portugueses como algo acidental, porém controverso seguido da imagem acima.

Com a intenção de fixar entrepostos comerciais em Calicute, garantir o comércio de especiarias com o Oriente e expandir o cristianismo, a Coroa portuguesa organizou uma expedição comandada por Pedro Álvares Cabral (c. 1467-c.1520). A armada partiu de Lisboa em 9 de março de 1500. Entretanto, quando atingiu o noroeste da África, a frota desviou-se de sua rota original e acabou ancorando no sul do atual estado da Bahia, no dia 22 de abril. As terras foram chamadas de Ilha de Vera Cruz e, mais tarde, de Terra de Santa Cruz. Alguns historiadores acreditam que o desvio não foi um acidente, mas uma decisão, pois Cabral também estaria à procura de novas terras, já descritas por outros navegadores. (Araribá, 2018, p.97).

Os povos que aqui habitavam nem sequer foram citados. Eles tinham uma história, organização social, cultural e política. Tinham uma memória, saberes e práticas que os constituíam, essa lacuna deixou a imagem descontextualizada. A pintura representa o desembarque dos portugueses em 1500 e, ao fundo, indígenas apenas observando pacificamente a aproximação. Embora um encontro comum e equilibrado, carregado de silenciamento simbólico alinhados a narrativas eurocêntricas. Como ressalta Calegari (2019):

Para o ensino de história, cabe destacar e questionar como as imagens, inseridas em livros didáticos são possibilidades pedagógicas de reflexão sobre os sujeitos e seus contextos; uma vez que, a sociedade imagética atribuiu a imagem a função de comunicar e transmitir informações, tornou-se uma ferramenta do conhecimento entre o homem e o mundo que o cerca, proporcionando compreender objetos, lugares e pessoas a partir das representações produzidas em diferentes contextos sociais, políticos e ideológicos, reforçando as narrativas e o imaginário histórico dos alunos (Calegari, 2019, p. 2-3).

O uso de imagens em livros didáticos deve produzir sentidos e moldar as percepções sobre sujeitos históricos. As representações imagéticas são poderosas ferramentas pedagógicas que comunicam e expressam ideias sendo capazes de trazer o aluno para perto de contextos sociais e políticos. O ensino de História exige uma postura investigativa associada a uma análise reflexiva sobre o tipo de narrativa que imagens descontextualizada podem reforçar no imaginário. Dai a importância de problematizar e questionar as imagens apresentadas em livros didáticos sem a devida relação com o conteúdo exposto.

No capítulo 10 - Portugueses na América se inicia com o seguinte enunciado:

Quando os portugueses chegaram às terras que viriam a ser chamadas de Brasil, encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente. Calcula-se que, em 1500, entre 3 milhões e 5 milhões de nativos

habitassem o território brasileiro, distribuídos em mais de mil povos que falavam aproximadamente 1 300 línguas. (Araribá, 2018 p. 112)

De início encontramos a visão eurocentrada, tudo começa com a chegada dos portugueses, os povos que aqui estavam são objetos desse encontro e não sujeitos ativos. Silenciando a perspectiva indígena em relação ao europeu, suas impressões e reações. A utilização dos termos “chegaram” e “encontraram” serve para amenizar e naturalizar o processo de invasão e o início de um processo violento responsável por: apropriação e exploração territorial, escravização, imposição cultural, genocídio e etnocídio. Como bem pontuou Ailton Krenak:

Os povos originários ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso. Em várias regiões do planeta, resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário. Os povos nativos resistem a essa investida do branco porque sabem que ele está enganado, e, na maioria das vezes, são tratados como loucos. Escapar dessa captura, experimentar uma existência que não se rendeu ao sentido utilitário da vida, cria um lugar de silêncio interior (Krenak, 2020, p. 59).

Essa reflexão mostra que a permanência dos povos originários na contemporaneidade se deve a capacidade de não se render ao sistema imposto pelo mundo ocidental. Submetidos a várias tentativas de assimilação e apagamento esses povos resistiram em diferentes regiões do planeta, conseguindo preservar suas tradições e modos de vida.

Figura 3: DE BRY, Theodore. Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá. 1592. Gravura em cobre (detalhe), 33 cm x 24,5 cm. A cerca foi desenhada dessa forma para mostrar como era o interior da aldeia. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.



Fonte: Coleção Araribá Mais História 2018.

Na página 114 aparece uma gravura do autor Theodore de Bry responsável pela publicação de uma coleção de relatos ilustrados sobre o período das navegações (1528- 1598). De acordo com Damasceno 2020:

As imagens de Theodor de Bry despertaram muito interesse entre os historiadores brasileiros. Suas gravuras foram abordadas sobre diferentes perspectivas, e o que nos faz voltar a essas pesquisas é constatar que mesmo com um referencial tão extenso, as imagens continuam sendo utilizadas de maneira muito superficial quando aplicadas ao ensino. Desta feita, buscamos compreender o uso dessas imagens no ensino de História da América. (Damasceno, 2020, p. 307).

A gravura em questão não foi reproduzida por um indígena, foi reproduzida por um europeu que imprimiu suas impressões de fora baseado no seu ideal civilizatório. O que vemos não é a representação de um ritual indígena em si, mas sim do indígena filtrado pelo olhar do colonizador. A estratégia de retratar *corpus nus*, em movimento e intensa violência foi bastante utilizada para causar estranhamento, selvageria e caos. As imagens são ilustrativas, não há nenhuma explicação como, por exemplo; quem é Theodore de Bry, ou por que sua obra foi utilizada para ilustrar a antropofagia²⁰. Na visão ideológica de Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam. [...] As percepções da realidade não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p.17).

Ao contrário do que foi retratado pelos europeus o ritual não se tratava de um ato de barbárie ou violência, pois estava ligado a questões mais complexas como: guerra, justiça e incorporação espiritual. Essa prática restabelecia o equilíbrio e afirmava as identidades coletivas. A ingestão da carne do inimigo representava a absorção de sua coragem e força mantendo o grupo fortalecido. As interpretações errôneas dos europeus sobre a prática serviram para a desumanização dos povos indígenas e como justificativa para a dominação e inferiorização dos mesmos.

Na página 118, no trecho intitulado “Formas de Resistência Indígena” descreve esse primeiro contato como pacífico em uma relação amistosa que se modificou quando o português decide escravizar o indígena.

²⁰ Fenômeno cultural que deve ser compreendido dentro de seus próprios significados simbólicos, sociais e cosmológicos, e não a partir dos julgamentos morais europeus que historicamente a estigmatizaram. Os indígenas da etnia Tupinambá praticavam esse ritual de guerra. Consumindo a carne dos guerreiros adversários com o objetivo de "absorver a bravura e coragem" do inimigo.

A resistência indígena se intensificou no processo de colonização. As fugas, as guerras contra os colonizadores, os ataques contra vilas e a defesa das aldeias tornaram-se práticas comuns entre os indígenas. Também ocorriam muitos casos de suicídio quando os indígenas não conseguiam escapar da escravização. Outra forma usual de sabotagem ao projeto de dominação foi a aliança que alguns povos faziam com outros invasores europeus, que ameaçavam a hegemonia portuguesa no território (Araribá, 2018, p. 118).

O trecho em destaque enfatiza as formas de resistências indígenas no processo colonial, reafirmando que esse contato não foi tão pacífico assim, no entanto alguns pontos precisam ser problematizados como: desmitificar a visão de resistência apenas como resposta violenta. evidenciar a agência política e cosmológica; ampliar o entendimento de etnocídio para além do militar; reconhecer as diversas e sofisticadas estratégias indígenas. Foram diversas as formas de resistências: resistência física e bélica, fugas, deslocamentos, suicídio, alianças políticas, sabotagem e boicote ao trabalho forçado, manutenção de línguas, rituais, tradições. Nos dias atuais as formas de resistências foram ampliadas em ações judiciais, mobilizações políticas e produções intelectuais de atores sociais indígenas sem falar da arte, os gestos e as afirmações identitárias.

A Unidade V trata da Colonização da América, no capítulo 13 começa a discussão sobre a colonização portuguesa na América. Os títulos das unidade e capítulos são bem sugestivos sempre enaltecendo as ações dos europeus que são os protagonistas da narrativa.

No geral, a edição de 2018 possui muitas ilustrações, mapas, infográficos, quadros informativos, dicas de filmes, livros para os alunos e orientações para os professores. Constatou-se que os povos indígenas aparecem nas unidades que tratam do contato entre os portugueses e os povos originários, no período da colonização. Ademais, ele apresenta uma breve e limitada contextualização da existência desses povos antes da chegada dos colonizadores. Entretanto, a caracterização feita é de povos originários que viveram em um passado que fez parte de um Brasil antes da modernização, reforçando a invisibilização.

Conforme discutem autores, como Silva (2012) e Oliveira (2009), a perpetuação da imagem do indígena como figura histórica do passado reforça o etnocídio simbólico. O livro mencionado, mesmo ao abordar a diversidade cultural dos povos indígenas, não problematiza suas lutas atuais por demarcação de território, busca por direitos constitucionais e cidadania. Essa falta reafirma uma certa limitação na abordagem da história indígena em relação às dinâmicas sociais da contemporaneidade, contribuindo para reforçar os estereótipos visuais e linguísticos, bem como minimizar os processos de resistência e os impactos da colonização nos dias atuais.

O segundo exemplar analisado faz parte da Coleção Araribá Conecta História, uma versão atualizada do exemplar anterior. Nessa segunda etapa da análise, a intenção é estabelecer um comparativo entre a edição de 2018 e a edição de 2022 do material didático, identificando e discutindo os avanços e as permanências presentes em cada abordagem. A comparação permite observar as transformações no modo de apresentação dos conteúdos, abordagem, análise e interpretação, assim como apontar elementos imutáveis, revelando mudanças e continuidades em relação a referida temática em conformidade com a Lei nº 11.645/2008.

Antes da análise porém vamos sinalizar alguns acontecimentos de 2022 que revelam o clima vivenciado pelos brasileiros no período. O Brasil presenciou em 2022, tragédias como racismo, misoginia, crimes ambientais e violência policial. Ainda sofrendo os efeitos da pandemia, a covid entrava na 4ª onda contabilizando mais de 670 mil mortes, surge uma nova variante a Ômicron. Foi também em 2022 que um ataque a uma escola realizado por um adolescente de 16 anos em Aracruz cidade do Espírito Santo gerou comoção e medo em todo o país vitimando três pessoas.

No cenário político temos mudanças com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva que retorna à presidência da República. Foi o ano da comemoração do bicentenário da Independência do Brasil. Avanços tecnológicos foram alcançados com a chegada do 5G em contrapartida a Amazônia registrou altos índices de desmatamento sendo a pior devastação em quinze anos. Um outro acontecimento ganhou destaque internacional, em 5 de junho, o jornalista britânico Dom Phillips e o indigenista Bruno Pereira desapareceram no Vale do Javari, no estado do Amazonas, enquanto realizavam uma expedição com comunidades indígenas da região.

Em meio as instabilidades e incertezas de 2022 a edição da Coleção Araribá é lançada com 240 páginas sendo divididas em oito unidades com os mesmos títulos do livro anterior. Apresentando uma versão atualizada, ilustrativa com imagens atuais, mapas, quadros informativos, textos complementares, mais colorido visualmente, bloco em debate (texto com perguntas), lugar e cultura, documento. O design é limpo e organizado.

Figura 4: Capa do Livro Coleção Araribá Conecta História 2022



Fonte: Coleção Araribá Conecta História 2022

A capa apresenta um layout visual marcado por cores vibrantes e elementos simbólicos que transmite a ideia de contemporaneidade. O uso de cores fortes como rosa e roxo em composição com folhas e flores tropicais, remetem a ideia de valorização e diversidade ambiente e cultural brasileira. Ao fundo também é possível visualizar uma figura humana com traços indígenas manuseando uma câmera representando o ato de olhar, registrar e interpretar a realidade. O ato de portar a câmera e ser sujeito ativo confronta as narrativas tradicionais, uma vez que o estudo de História sugere observar o passado por intermédio de diferentes olhares e atores sociais. No entanto a capa em questão não possui neutralidade e nem sai isenta diante dos acontecimentos. Ao retratar uma figura indígena com traços grotescos fica evidente a tentativa de associar a valorização da pluralidade cultural com a representação de um grupo social e paisagens simbólicas do território brasileiro com a polarização vivida no país tentando amenizar os conflitos existentes entre a reafirmação dos valores democráticos e o respeito à diversidade. Chama atenção a necessidade de atentarmos para entender que os povos originários possuem formas, também, de olhar e ver o mundo e as coisas. E é preciso escutarmos.

No entanto, observa-se a ausência da representação direta dos povos indígenas ou outros grupos marginalizados ou longo da história. Esse indício pode ser um forte indicativo da

continuidade de práticas utilizadas por editoras que, modificam aspectos externos como a capa do livro, mas não incorporam a mudança de forma efetiva no conteúdo.

A organização de conteúdo e a ordem cronológica dos acontecimentos históricos permanecem inalterados. Os indígenas só aparecem na unidade IV: A conquista e a resistência na América, página 92, e também como coadjuvantes da conquista dos europeus. No capítulo 10, Portugueses na América (página 112), temos uma fotografia de uma criança indígena estudando (datada de 2018) e um tópico falando sobre a diversidade dos povos indígenas e a cultura tupi.

Figura 5: As leis do Brasil, hoje, garantem que as crianças indígenas possam ter aulas na língua de seu povo, para preservar sua cultura e suas tradições. Estudante Kamayurá em escola indígena no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso. Fotografia de 2018.



Fonte: Coleção Araribá Conecta História 2022.

Além da imagem atualizada o enunciado chama atenção, ao apresentar uma perspectiva positiva sobre os avanços nas políticas educacionais e públicas no Brasil. O destaque do direito de a criança indígena estudar na sua própria língua é importante. Mas alguns aspectos precisam vir à tona, a afirmação que as leis “garantem” soa um tanto generalizada, em virtude da dificuldade concreta de valer a efetivação do cumprimento da lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB e o Estatuto do Índio asseguram o ensino bilíngue na teoria. Na prática comunidades indígenas padecem com a falta de recursos didáticos, infraestrutura e formação docente especializada. Ou seja, há um abismo entre o que a lei garante e o que se cumpre de fato.

Ao final da página 114, um boxe destacado com a cor verde traz uma indagação e seguida de uma rápida explicação:

Índio ou indígena? O indígena Daniel Munduruku fala sobre o uso correto do termo “indígena”: [...] [o termo índio] não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. [...] Por outro lado o termo indígena significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio. (Araribá, 2022, p. 114)

O trecho discute o uso da apresenta do “índio”, tecendo uma crítica ao apontar como um apelido imposto carregado de conotação pejorativa pois generaliza todos os povos indígenas e sua cultura, ocultando a diversidade, as singularidades, pluralidades. Enquanto o termo indígena seria mais apropriado por trazer no seu significado ancestralidade e pertencimento. Mesmo que o segundo termo seja etimologicamente aceito e amplamente difundido principalmente em ambientes acadêmicos, não deixa de ser uma nomenclatura imposta pelo outro e não escolhida pelos povos que assim são denominados. Um aspecto relevante deste tópico é a presença de Daniel Munduruku, membro do povo Munduruku, do estado do Pará, escritor, educador e pesquisador indígena reconhecido por suas contribuições reflexivas e analíticas sobre à valorização da cultura e da história dos povos originários do Brasil. A inclusão de seu texto no livro didático representa, sem dúvida, um ponto positivo, possibilitando o levantamento de diversas questões e reflexões sobre identidade, cultura e memória indígena a partir do olhar de alguém que pertence e tem seu lugar de fala.

Algumas páginas a frente mais precisamente na página 118, encontra-se uma imagem bem emblemática de um grupo de indígenas em 2021 usando máscara por causa da pandemia em um protesto contra um projeto de mineração em suas terras.

Figura 6: Manifestação contra projeto de mineração em Terras Indígenas 2021.



Manifestação contra projeto de mineração indevida em Terras Indígenas. O protesto foi realizado durante a pandemia da covid-19, na Câmara dos Deputados, em Brasília, DF. Fotografia de 2021.

O título traz as formas de resistências indígenas, o texto é bem similar do livro de 2018. Começa relatando sobre a forma pacífica entre portugueses e indígenas na colonização. Onde houve interação e troca de conhecimento. Embora o texto aborde as diversas formas de resistências como: fugas, ataques e alianças. Um ponto positivo é a narrativa fazer uma conexão ao contexto atual, pois a historiografia tradicional costuma colocar as margens esses povos contribuindo para reforçar estereótipos. Como se vivessem num suposto contínuo congelamento histórico, ou seja, no passado. Aqui o tempo presente, a contemporaneidade se manifesta, enfrentando os mineradores que querem usurpar suas terras, e o mal que se assolou toda a humanidade entre os anos 2020/2021 a covid-19²¹.

Por outro lado, mesmo com máscaras, a tradição se apresenta viva e como demarcadora da identidade desses sujeitos, a partir das vestimentas, pinturas em seus corpos e adereços. Importante assinalar que desde a invasão dos portugueses em 1500 até os dias atuais, contra as elites brancas, burguesas, industrialistas e capitalistas, os indígenas continuam resistindo. Essa é uma história de luta pela vida e sobrevivência.

Esses pequenos avanços nos mostram que os povos indígenas aparecem em pontos específicos sempre relacionados com a colonização. Ainda assim, a temática indígena não ocupa o devido espaço sendo limitada e condicionada ao europeu. Mesmo com algumas melhorias, a edição de 2022 reforça um modelo de ensino que contribui para o silenciamento e apagamento indígena.

Contudo, o material didático fornece ferramentas que podem ser utilizadas para a promoção da valorização cultural indígena, mas para isso se faz necessário a intermediação crítica e analítica do professor. O livro, por si só, configura um instrumento de etnocídio simbólico educacional. Por meio do quadro 1, é possível identificar as diferenças entre as duas edições, a partir dos critérios analisados no presente estudo.

Quadro 1 – Comparação entre as edições de 2018 e 2022 da Coleção Araribá História (7º ano).

Critérios Analisados	Edição 2018	Edição 2022
Visual e design	Imagens, mapas, gráficos e ilustrações	Layout moderno, páginas mais limpas e organizadas
Representação Indígena	Genérica	Ainda secundarizados (melhora relativa)
Adaptações BNCC	Orientações BNCC desde 2018	Plano BNCC 2022
Protagonismo indígena	Quase ou nenhum	Limitado

²¹ A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Imagens ou figuras ilustrativas sobre os povos indígenas	Poucas (reforçando estereótipos)	Equilibrado e representativo
Abordagem sobre etnocídio	Ausente	Sem problematização
Vozes e fontes indígenas	Inexistente	Pouco exploradas
Seções reflexivas	Poucas	Lugar e Cultura/ ser no mundo
Tipo de Narrativa	Tradicional/ Fontes limitadas	Integrada / problematização
Povos indígenas contemporâneos	Insuficiente	Imagens descontextualizadas
Atividades complementares	Poucas questões críticas e reflexivas	Frequentes, porém descontextualizadas

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos livros didáticos da Editora Moderna (2018; 2022).

No que diz respeito às fontes utilizadas e às vozes presentes no material, pode-se observar que ambos os livros dispõem de imagens e documentos históricos ilustrativos que fazem referência ao contato entre europeus e indígenas durante a colonização e o segundo utiliza fontes indígenas para enriquecer o conteúdo.

Em relação à conformidade dos materiais com a BNCC, os dois livros cumprem as exigências formais da legislação, ao abordar a temática indígena nos capítulos sobre a colonização. No entanto, como aponta Fonseca (2013), o cumprimento da lei não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas transformadoras. Quando se trata da valorização da diversidade para o desenvolvimento do pensamento crítico, os livros supracitados não abrangem totalmente esse ponto, tratando o tema indígena de modo superficial.

Diante dessas constatações, o professor torna-se uma figura importante na mediação do conteúdo. Como afirma Freire (1996), o educador deve atuar como sujeito político e crítico, capaz de identificar as ausências nos materiais didáticos e construir, junto aos alunos, uma prática educativa libertadora. Isso implica recorrer a outras fontes, trazer produções e diálogos indígenas para o discurso, e estimular sempre o pensamento reflexivo e o olhar crítico dos alunos em relação aos conteúdos apresentados no livro.

Esse silenciamento velado encontrado nos livros didáticos, após a instituição da lei que torna obrigatória o ensino da história e cultura indígena, evidencia como o processo de etnocídio simbólico permanece presente, mesmo na contemporaneidade, onde se propaga uma visão renovada pautada na diversidade cultural. Para que esse quadro seja revertido, é necessária a integração de atores sociais, como editores, professores, instituições e autores, com a finalidade de assegurar materiais didáticos que ultrapassem barreiras históricas e tragam, em sua essência, a representatividade plural, cultural e histórica do Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendeu uma análise crítica acerca dos tipos de silenciamentos e apagamentos que historicamente assolaram a representação dos povos indígenas na historiografia brasileira, bem como os seus desdobramentos na realidade contemporânea. Autores clássicos foram revisitados com a finalidade de compreender como ocorreu o processo e contínuo de etnocídio histórico das populações originárias. A análise dos materiais didáticos de História do 7º ano da Coleção Araribá, nas edições de 2018 e 2022, permitiu evidenciar como essa narrativa excludente se manifesta no conteúdo dos currículos escolares, contribuindo diretamente para a generalização da identidade, das culturas e das resistências indígenas.

Mesmo com avanços significativos, como a implementação da Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena de 2008, a visão limitada ainda se faz muito presente, com representações carregadas de estereótipos. A historiografia hegemônica, pautada no modelo eurocêntrico e colonizador, se apresenta sutilmente, evidenciando a ausência do protagonismo indígena, a generalização cultural e a fragmentação do tempo. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a necessidade de uma revisão crítica dos conteúdos presentes nos materiais didáticos, especialmente no Ensino Fundamental dos anos finais, para que se reconheça a diversidade étnico-cultural brasileira.

A participação dos indígenas na construção do Brasil vai muito além do que é descrito nas páginas dos livros didáticos e na Historiografia Brasileira, pois eles contribuíram com as riquezas que aqui existiam, com seu próprio sangue, seja por meio da escravização, do extermínio em lutas ou por doenças, e com seu conhecimento, explorado por muitos que, em busca de alianças, pretendiam descobrir rotas e técnicas desconhecidas. A dinâmica desse processo consiste em mudar a abordagem, ou seja, desviar o olhar do viés colonizador e focar nos aborígenes, tentando resgatar, por meio de experiências vividas, seu próprio viés. Em suma, focar nos povos indígenas é passar a enxergá-los como sujeitos históricos dotados de direitos e de futuro, adotando a perspectiva decolonial, a qual questiona as narrativas tradicionais construídas sob a lente da tutela europeia.

O fim das práticas etnocidas só será possível com a valorização das epistemologias indígenas, incorporando suas vozes no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, conclui-se que combater o etnocídio simbólico exige uma reparação histórica que só ocorrerá por meio da

reformulação das práticas pedagógicas, bem como do debate sobre a presença dos povos indígenas nos alicerces da História do Brasil. A educação ganha um papel centralizador na busca por justiça histórica, equidade e reconhecimento dos povos originários como protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- ANTONELLI, Maria Clara (Org.). *Araribá Conecta: História – 7º Ano*. São Paulo: Moderna, 2022.
- ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 181–207, set. 2014.
- BARCELLOS, Lusival. *Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Ufpb, 2012. p. 282.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de História: Fundamental e Métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.
- CALEGARI, Priscila Santos. Imagens em sala de aula: o uso de pinturas históricas nos livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental. In: ANPUH – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. *30º Simpósio Nacional de História*. Recife: ANPUH-Brasil, 2019.
- CANCELA, Francisco Eduardo Torres. Velhos e Novos Desafios da História Indígena no Brasil. In: SANTOS, Fabrício (org.). *História dos índios na Bahia*. Cachoeira: Ed. UFRB, 2015.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa*. História (São Paulo), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a17.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHOPPIN, Alan. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Guyde Hollanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. (Original publicado em 1974)

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; FAPESP; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

DAMASCENO, Chrislaine Janaina. “*THEODOR DE BRY: publicação e apropriação no ensino de História.*” RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, ano 4, vol. IV, nº 2, jul.–dez. 2020, pp. 306-337.

FANON, 1968, apud ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. *Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade*. Currículo Sem Fronteira, v. 14, n. 3, pp. 181-207, set., 2014.

FERNANDES, Ana Cláudia (Org.). *Araribá Mais: História – 7º Ano*. São Paulo: Moderna, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Elena. *Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias*. 2015. 203 f. Dissertação (Programa de Graduação em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. In: CASTRO-GOMES, Catarina (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Júlia Silveira. *Tendências e Debates: da Escola dos Annales à História Nova*. Rio Grande do Sul, Repositório Institucional 2010. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/1762>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARTINEZ, Ana Cristina. Reparações e restituições históricas no ensino de histórias indígenas. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 36, n. 2, p. 10–38, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/71044>. Acesso em: 20 set. 2025.

- MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: Fontes e linguagens para uma prática renovada. *Vidya*, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul./dez. 2007.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras; Schwarcz Ltda., 1994.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: povos indígenas, antropologia e história*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. *Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história*. Anos 90 (Online). Porto Alegre: UFRGS, v. 18, 2011c, p. 187-212.
- PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Índios na atualidade: uma realidade de perdas e ganhos. In: SANTOS, Fabricio Lyrio. *Os Índios na História da Bahia* [Kindle edition]. Porto Alegre: Fino Traço Editora, p. 169.
- PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Revoltas indígenas, a criação do Governo Geral e o Regimento de 1548. *Clio – Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufpe.br/revistas/clio/article/view/2282>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. Bagos e ventres. In: RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 63 p.
- ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A invenção do índio. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257- 277, jul./dez. 2015.
- SILVA, Circe Maria Fernandes da. A representação dos indígenas nos livros didáticos de História. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2009. 221 p.
- SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Disponível em: <https://www.brasiliana.usp.br>. Acesso em: 10 de jan de 2024.
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*. [S. l.: s. n.], 1845. v. I.