



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA–UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA 1 - PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE
CULTURAL

RENAN TORRES DA SILVA PEREIRA

**PROCESSO CIVILIZADOR E CONTRA PROCESSO CIVILIZATÓRIO
NA EDUCAÇÃO:** Análise das representações dos povos indígenas nos livros
didáticos de história do ensino médio triênio (2018–2020).

SALVADOR-BA

2025

RENAN TORRES DA SILVA PEREIRA

**PROCESSO CIVILIZADOR E CONTRA PROCESSO CIVILIZATÓRIO NA
EDUCAÇÃO: análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história
do ensino médio triênio (2018–2020).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Linha 1: PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS:
EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE
CULTURAL

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito

SALVADOR-BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

P436p Pereira, Renan Torres da Silva

Processo civilizador e contra processo civilizatório na educação: análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história no ensino médio triênio (2018-2020) / Renan Torres da Silva Pereira .- Salvador, 2025.
172 f. : il.

Orientador: Gilmário Moreira Brito.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2025.

Contém referências.

1. Indígenas da América do Sul – Estudo e ensino – Brasil – História. 2. Indígenas da América do sul nos livros didáticos – Avaliação. 3. História do Brasil (Ensino médio) - Estudo e ensino – Brasil – História. 4. Livros didáticos – Brasil – História. 5. Brasil – Civilização – Influência indígena. 6. Indígena da América do Sul – Assimilação cultural – Brasil. I. Brito, Gilmário Moreira. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.


CDD: 371.320981

FOLHA DE APROVAÇÃO


PROCESSO CIVILIZADOR E CONTRA PROCESSO CIVILIZATÓRIO NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO TRIÊNIO (2018–2020)

RENAN TORRES DA SILVA PEREIRA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 29 de agosto de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 GILMARIO MOREIRA BRITO
Data: 06/10/2025 16:02:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Gilmaro Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Documento assinado digitalmente
 FELIPE SOTTO MAIOR CRUZ
Data: 06/10/2025 09:34:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe Sotto Maior Cruz
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Antropologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil

Documento assinado digitalmente
 MARCOS LUCIANO LOPES MESSEDER
Data: 18/09/2025 15:56:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Documento assinado digitalmente
 LIVIA ALESSANDRA FIALHO DA COSTA
Data: 19/09/2025 10:05:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Dedico esta dissertação às duas mulheres da minha vida: minha mãe, Cristiana Torres da Silva Pereira (ancestralizada em 7 de setembro de 2020) e minha avó, Natalina da Silveira Pereira (ancestralizada em 9 de março de 2013).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Marcos Luciano, que não foi apenas um guia acadêmico, mas também um amigo querido. Agradeço pelos momentos de reflexão, orientação, pelas “epistemologias da mesa do bar”, e pelos exercícios de meditação que trouxeram paz ao longo dessa jornada. Nossas reflexões, sem dúvidas, foram essenciais neste trabalho. Suas sugestões, correções e revisões, de alguma forma, estão impressas em cada página desta dissertação. Muito obrigado por tudo. Sou grato por todo carinho e paciência nesse processo.

Ao professor Gilmário Brito, minha profunda gratidão pelas contribuições valiosas, que ampliaram meu olhar sobre a educação, sobre as representações e processos civilizatórios.

À minha família, em especial ao meu pai Gilberto e à minha irmã Juliana, que sempre estiveram ao meu lado, compreendendo a importância desta jornada e oferecendo amor incondicional. Este trabalho celebra isso.

Ao meu companheiro, Carlos Siqueira, meu porto seguro, parceiro nas leituras e na vida. Seu carinho e paciência fizeram dessa trajetória algo ainda mais especial. Vencemos, meu amor!

À minha tia Lucinéia e aos meus cunhados Ricardo e Adriana, que, mesmo à distância, sempre enviaram apoio e incentivo.

À Manoel Calazans e Alessandra Santana, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pela generosidade em fornecer os materiais e informações fundamentais, e por todo o suporte na pesquisa.

Aos membros da minha banca, professora Livia Fialho e professor Filipe Tuxá, pelo olhar sensível e pelas valiosas contribuições que enriqueceram minha pesquisa.

E, por fim, e não menos importante, minha gratidão à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento da pesquisa.

“Um povo sem memória ancestral é um
povo perdido no tempo e no espaço.”
Daniel Munduruku (2017).

RESUMO

Essa dissertação se concentra em explorar como os povos indígenas brasileiros são representados em livros didáticos de História direcionados ao segmento do ensino Médio, a partir da análise da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2016), aprovada no Guia do PNLD/2018. Os referenciais teóricos articulam autores centrais para a discussão: Norbert Elias (1994, 2011, 2020), para compreender a lógica do processo civilizador e seus efeitos na educação escolar; Stuart Hall (2016) e Edward Said (2007), para discutir o conceito de representação. O estudo segue a determinação das leis 10.639 e 11.645 e prioriza as epistemologias de autoria indígena, afro-brasileira e africana. Assim, mobilizo os insumos epistemológicos alinhados ao debate pós-colonial, como: Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2023), Fanon (2018, 2022), Bento (2002), Nêgo Bispo (2019), Felipe Tuxá (2021, 2023, 2024), Ailton Krenak (1992, 2019, 2020, 2022) e Daniel Munduruku (2015). A pesquisa, que utiliza uma abordagem qualitativa e quantitativa combinando a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, argumenta que, mesmo com a obrigatoriedade da legislação, esses materiais escolares cristalizam o silenciamento e a invisibilidade dos povos originários, confinando-os a um passado distante e a um paradigma da contribuição. O trabalho conclui que os livros didáticos reproduzem a lógica colonial na educação e propõe um contra-processo-civilizatório, através do universo das cartografias plurais de mundo, que busca priorizar as epistemologias indígenas nos processos educativos.

Palavras-chave: Livros didáticos; Processo Civilizador; História; Representação; Povos Indígenas.

RESUMEN

Esta tesis se centra en explorar cómo se representa a los pueblos indígenas brasileños en los libros de texto de Historia dirigidos al segmento de la enseñanza secundaria, a partir del análisis de la colección *Historia: das cavernas ao terceiro milênio (2016)*, aprobada en la Guía del PNLD/2018. Las referencias teóricas articulan autores fundamentales para la discusión: Norbert Elias (1994, 2011, 2020), para comprender la lógica del proceso civilizador y sus efectos en la educación escolar; Stuart Hall (2016) y Edward Said (2007), para discutir el concepto de representación. El estudio sigue la determinación de las leyes 10.639 y 11.645 y prioriza las epistemologías de autoría indígena, afrobrasileña y africana. Así, movilizo los insumos epistemológicos alineados con el debate poscolonial, como: Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2023), Fanon (2018, 2022), Bento (2002), Nêgo Bispo (2019), Felipe Tuxá (2021, 2023, 2024), Ailton Krenak (1992, 2019, 2020, 2022), y Daniel Munduruku (2015). La investigación, que utiliza un enfoque cualitativo y cuantitativo combinando el análisis de contenido y el análisis del discurso, sostiene que, a pesar de la obligatoriedad de la legislación, estos materiales escolares cristalizan el silenciamiento y la invisibilidad de los pueblos originarios, confinándolos a un pasado lejano y a un paradigma de contribución. El trabajo concluye que los libros de texto reproducen la lógica colonial en la educación y propone un contraproceso civilizatorio, a través del universo de las cartografías plurales del mundo, que busca priorizar las epistemologías indígenas en los procesos educativos.

Palabras clave: Libros de texto; Proceso civilizador; Historia; Representación; Pueblos indígenas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BME	Becho Mota Editorial Ltda
CELD	Comissões Estaduais de Livros Didáticos
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ISBA	Instituto Social da Bahia
EMC	Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FUNCESI	Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro(s) Didático(s)
LDH	Livro(s) Didático(s) de História
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PNLD	Programa Nacional do Livro e Didático
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SEC-BA	Secretaria de educação do estado da Bahia
SRI	Sindicato Rural de Itabira
TJSP	Tribunal de Justiça de São Paulo
TIY	Terra Indígena Yanomami
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livros didáticos da coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio” aprovados pelo PLND 2018, selecionados para a análise deste estudo	29
Figura 2: Vovó Natalina	35
Figura 3: Fotografia do RG de vovó Natalina	36
Figura 4: Capas e lombarda do primeiro volume da coleção História das cavernas ao terceiro milênio (Braick; Mota, 1997)	110
Figura 5: Mulher indígena Karajá faz escultura em argila na aldeia Fontoura (2001)	116
Figura 6: Indígena Calapalo realizando a dança Angene com flautas Atanga durante o Quarup (Fabio Columbini, 2011)	117
Figura 7: Trecho do depoimento de Raimunda Rodrigues ao Museu da Pessoa (2015)	118
Figura 8: Roda de histórias com indígenas da etnia Tapeba em Caucaia-CE (Nigéria Produções e Museu da Pessoa, 2014)	119
Figura 9: Ritual Antropofágico de Américo Vespúcio (1505)	122
Figura 10: Detalhe da gravura Ritual Antropofágico de Américo Vespúcio (1505)	122
Figura 11: Indígenas Guarani Kaiowá protestam diante do STF pela demarcação de terras no Distrito Federal (2014)	129
Figura 12: Gravura “Uma celebração bárbara” de Theodore de Bry (1592)	131
Figura 13: Gravura Nau Capitânia de Cabral do início do século XX	134
Figura 14: Mapa Terra Brasilis do Atlas Miller (1519)	135
Figura 15: Indígenas do norte do Pará acompanham votação sobre a demarcação de Terras na Câmara Federal (1988)	142
Figura 16: Indígenas Munduruku protestam em frente ao Palácio do Planalto (2013)	144
Figura 17: Indígena Pataxó usando o computador na escola da Aldeia Barra Velha (2014) ...	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados referentes à aquisição e à distribuição de livros aos alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio no ano de 2024 pelo PNLD.....	79
Quadro 2: Lista de capítulos do volume 1 da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio de 2016.....	114
Quadro 3: Lista de capítulos do volume 2 da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio de 2016.....	126
Quadro 4: Lista de capítulos do volume 3 da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio de 2016.....	140
Quadro 5 - Quantitativo de páginas que apresentam textos e imagens sobre povos indígenas nos livros didáticos analisados.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Imagens no capítulo 1 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 1), da Editora Moderna.....	120
Tabela 2 – Imagens no capítulo 11 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 1), da Editora Moderna.....	124
Tabela 3 – Imagens no capítulo 1 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 2), da Editora Moderna.....	128
Tabela 4 – Imagens no capítulo 2 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 2), da Editora Moderna.....	137
Tabela 5 – Imagens no capítulo 12 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 3), da Editora Moderna.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I. Quando a escrita não é neutra.....	15
II. Apresentação do tema e do campo empírico.....	24
III. Questão, objetivos e desenho da pesquisa.....	25
IV. Organização da dissertação e resumo dos capítulos.....	31
1. CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS: O CONTEXTO DA PESQUISA COM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	33
1.1 Carta para minha avó: <i>rackeando</i> a história oficial.....	33
1.2 Modernidade e as disputas por representação na contemporaneidade.....	38
1.3 Breve panorama histórico dos livros didáticos no Brasil.....	47
1.4 A temática indígena nos livros didáticos de história: uma revisão de literatura.....	50
2. O QUE ENSINA O SILÊNCIO? ESCOLA, PODER E REPRESENTAÇÃO NO CURRÍCULO MODERNO	58
2.1 O Processo Civilizador e a universalização do ensino escolar.....	59
2.2 Livros didáticos como referenciais de “transmissão de conhecimentos”	75
2.3 Enquadrando o conceito: representações.....	86
2.4 A eurocentralidade na discursividade histórica sobre os povos indígenas.....	94
3. O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO “TERCEIRO MILÊNIO” SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	105
3.1 Procedimentos metodológicos.....	105
3.2 Análise dos dados.....	109
3.3 A lei 11.645/08 e as distorções da aplicabilidade.....	149
3.4 Por outras cartografias de mundo: a pedagogia do envolvimento como horizonte formativo.....	152
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

INTRODUÇÃO

I. Quando a escrita não é neutra

Este trabalho tem como propósito central analisar como os povos indígenas brasileiros são representados em livros didáticos de História (LDH) direcionados ao segmento do Ensino Médio. A pesquisa toma como objeto os três volumes da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio (2016)*, de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, publicados pela Editora Moderna. Os materiais analisados compõem o catálogo de obras aprovadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no triênio 2018–2020.

A fim de contextualizar o percurso que me conduziu até esta investigação, inicio com um breve relato sobre minha trajetória pessoal e profissional. Adoto esse caminho na intenção de demarcar os elementos centrais que despertaram inquietações em torno das representações de identidades, da história e da alteridade no ambiente escolar. O objetivo principal da pesquisa é, então, compreender como os povos originários brasileiros são representados nos manuais didáticos de história — entendidos, aqui, como documentos de cultura letrada.

Ao leitor deste trabalho cumpre informar uma decisão metodológica e epistemológica importante: a opção pela escrita em primeira pessoa. Essa escolha se apoia na compreensão de que a linguagem é, sobretudo, um instrumento político, como assinalou a professora Fernanda Rodrigues de Miranda¹ em uma de suas falas: “A palavra pode ser o que você quiser que ela seja, acredite no seu Axé”. A primeira pessoa, para além de um estilo de escrita, reveste-se com o posicionamento consciente de quem reconhece o lugar do sujeito pesquisador como parte integrante do processo de produção do conhecimento, especialmente no estudo acerca das representações. Assim, esta dissertação é escrita por um professor da educação básica que, ao investigar livros didáticos, depara-se com um objeto do qual também participa, isto é, enquanto sujeito que acessa, utiliza e é atravessado por esses materiais em seu cotidiano profissional.

Desta forma, então, a escrita em primeira pessoa reafirma um compromisso ético e político com os corpos negros e indígenas, com o campo da educação e da pesquisa em

¹ É romancista, professora adjunta de Teoria da literatura na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Essa fala foi feita durante uma banca de qualificação de Mestrado em 2023 pela mesma Universidade.

perspectiva interdisciplinar. Além disso, sustento a noção de que a presente dissertação é também um documento que carrega marcas das memórias individuais e coletivas do tempo que a constituíram, isto é, apresenta-se como uma forma de mapear, cartografar todo o processo de elaboração das ideias, indo desde as primeiras reflexões até a última revisão antes da publicação.

Isto posto, vale lembrar a reflexão do professor Felipe Tuxá sobre a questão da posicionalidade na pesquisa acadêmica. No texto *Antropologias indígenas e a questão da posicionalidade* (2023), o intelectual assinala a importância de se refletir sobre a posição social dos pesquisadores ao desenvolverem estudos que envolvam as populações historicamente racializadas, reconhecendo as diversas posições dos sujeitos na sociedade brasileira e seus impactos na produção do conhecimento.

Trazendo desse debate a noção relacional, noto que a vinculação étnico-racial dos pesquisadores gera efeitos de sentido nos enfoques teóricos, metodológicos e conceituais principalmente no que tange ao diálogo construído no processo de realização da pesquisa. Logo, o presente trabalho, situado no campo da Educação, é conduzido por um homem negro, professor de sociologia com experiência e atuação no segmento do Ensino Médio na rede privada de ensino.

As identidades raciais tornam-se um elemento dinâmico na interação com estudantes e na realidade escolar. As experiências pessoais de racismo do pesquisador influenciam a análise do objeto de estudo, especialmente em relação a atos e representações estereotipadas e preconceituosas nos materiais didáticos, como será discutido adiante. Adoto uma postura crítica e reflexiva, confirmando que, como professor negro e de ascendência indígena², ao analisar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos (LD), enfrento desafios epistemológicos que rompem com a ideia de neutralidade. Esses dilemas despontam como estímulos para questionar os discursos hegemônicos (Gramsci, 1978) e fortalecer o debate antirracista, destacando a pertinência de se priorizar as múltiplas narrativas e perspectivas na construção do

² Neto de Natalina da Silveira Pereira (1941–2013) que foi bisneta de uma mulher indígena da etnia Puri, grupo indígena habitante da região que compreende toda a extensão da bacia do rio Paraíba do Sul, que abarca os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A partir do que é apresentado nos relatórios de Presidente de Província do Rio de Janeiro, estes indígenas chegaram à região norte e noroeste do estado em meados do século XIX, já perdendo os hábitos de vida originais, consequência dos processos coloniais. A designação Puri é, aliás, uma classificação pejorativa atribuída a esse povo pelos seus vizinhos, os indígenas Coroados, com quem viviam em conflito. Os Puri foram catequizados e colonizados no aldeamento do Curato da Pedra, em São Fidélis, no mesmo estado. Atualmente existem grupos vinculados aos movimentos ressurgentes de resistência nos estados mencionados e em outras regiões do Brasil.

conhecimento, especialmente aquelas relacionadas a grupos historicamente vilipendiados.

Convém, ainda neste sentido, elucidar aquilo que as intelectuais Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge apontaram em *Interseccionalidade (2021)*, sobre a relevância de discutir teoria social contemporânea tendo como horizonte de crítica e reflexão as relações de poder interseccionais. Nas palavras das autoras,

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 16, grifos meus).

As autoras evidenciam a relevância de se considerar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica para compreender a complexidade das relações sociais, principalmente marcadas pelas experiências individuais. Trazendo essa perspectiva para a pesquisa em educação, especialmente a que propõe a análise de materiais didáticos, isso nos lembra que os pesquisadores devem estar atentos à sua própria posicionalidade social, bem como às suas múltiplas identidades – como estas influenciam suas perspectivas e o trabalho intelectual que produz.

É destaque relevante a observação do antropólogo Ari Lima sobre a pertinência de considerar cuidadosamente “sobre o que se fala, sobre aquele do qual se fala e sobre aquele que fala (Lima, 2013, p. 15)” na pesquisa em ciências humanas. Partindo dessa perspectiva, reconheço que minha posição social não facilita necessariamente minha inserção na pesquisa educacional e no diálogo com outros pesquisadores e interlocutores. Também não acredito que minhas identidades, por si só, aprofundem automaticamente a análise dos LD e não vislumbro que isso entrave a minha abordagem ou torne meu trabalho mais tendencioso em relação às outras pesquisas sobre os povos indígenas e as questões raciais no território brasileiro. Assim, diante destes dilemas, e, utilizando das palavras do próprio autor, sinto-me encorajado a “[...] refletir e problematizar decisões e silêncios que aparecem sempre óbvios e autoexplicativos (Lima, 2013, p. 20)”.

Associado a isso, a interseccionalidade nos convida, então, a considerar que a produção de conhecimento não é neutra, mas atravessada por distintas relações de poder, que notadamente carregam em si a necessidade de serem tensionadas para possibilitarem

reflexões mais críticas sobre as realidades educacionais. Seguindo esses horizontes, passo a reconhecer e incorporar a interseccionalidade na pesquisa, pois, para além de uma ferramenta analítica, a postulo, na verdade, como uma sensibilidade analítica (Akotirene, 2019) que auxilia no processo de compreensão das experiências, para além do binômio pesquisador-pesquisado.

É de suma pertinência, aqui, destacar uma inspiração que atravessa a escrita deste trabalho, refiro-me ao texto do professor Marcos Messeder intitulado *Formação docente e memória autobiográfica: a composição de si como política existencial e intelectual* (2022). Nesse artigo, o etnógrafo me provoca a conceber a escrita de si como um exercício hermenêutico que busca atribuir sentidos à experiência vivida. Ao assumir esse exercício como parte do processo de elaboração desta pesquisa, retomo aqui a proposição do autor, ao afirmar: “Tomo aqui uma direção mais radicalmente hermenêutica e o que produzo retrospectivamente é uma interpretação possível do meu passado, à luz do meu presente, autoetnográfico, por assim dizer (Messeder, 2022, p. 3)”. Este movimento de reler o passado a partir do presente atua como uma forma de compreender os sentidos que atravessam minha trajetória como educador, como homem negro, como pesquisador do campo da pesquisa em educação.

Evidentemente que não se trata de uma exposição autobiográfica com caráter intimista, mas de uma leitura política da própria experiência, reconhecendo que os sentidos que atribuo às minhas escolhas e à minha formação são atravessados por tramas relacionais, afetivas, institucionais e raciais. Como o autor afirma: “não há liberdade senão como projeto relacional (Messeder, 2022, p. 163)”, e é justamente nessa dimensão relacional que compreendo minha posição enquanto pesquisador. O ato de narrar-se, carrega uma dimensão ética e política que orienta não apenas o que se conta, mas como se conta e por que se conta determinada trajetória. É nesse horizonte que me proponho a tecer, nas linhas que seguem, uma breve costura de vivências que se entrelaçam entre o campo da formação pessoal, da prática docente e do fazer investigativo.

A escolha pela temática indígena nesta pesquisa está particularmente relacionada às discussões sobre identidade, subjetividade e às formas de representação do “Outro” no interior das relações raciais. Trata-se de um campo de reflexão ancorado na problemática da alteridade e na disputa por visibilidade e reconhecimento de grupos historicamente silenciados.

As indagações a respeito do silêncio nas narrativas sobre os povos originários chegaram até mim na infância, por meio da relação com os membros familiares, primos,

tios, padrinhos, avós, bisavós e dos relatos que ouvia; que foram se entrelaçando às minhas inquietações como sujeito e como professor. As memórias coletivas, mesmo que fragmentadas, orientam os caminhos de minha escuta, da dúvida e do compromisso político com a história dos corpos negros e indígenas nos processos educativos.

A entrada na universidade ampliou esse horizonte. Foi nesse contexto que a temática indígena ganhou contornos mais definidos no meu percurso formativo, principalmente ao perceber como os LD tendiam a silenciar ou reduzir a complexidade das ancestralidades negras e indígenas. Essa constatação me mobilizou a olhar com mais atenção para os modos como essas populações são representadas — ou silenciadas — nas narrativas escolares. Tal incômodo, por vezes, se transforma em aulas que buscam refletir criticamente sobre esse complexo processo, propondo a desconstrução de narrativas que foram ignoradas por séculos.

Daí, então, a emergência de lembrar e propor a tessitura de novos sentidos, memórias silenciadas, isto é, dos ditos e não ditos, dos rastros esquecidos, ignorados, meias verdades, angústias, prazeres, submundos, subterfúgios, que os concebo como pontos de referência para pensar os elementos que constituem a memória individual e coletiva (Pollak, 1989).

Quantas histórias indígenas não foram silenciadas, esquecidas, desconsideradas, deslegitimadas? Veja que isso que acabo de apontar, coloca, de alguma forma, em evidência a necessidade de buscá-las, isto é, de recorrer a essas nossas histórias na tentativa de ressignificar e reescrever a história apresentada sobre as populações indígenas, os povos originários.

Pois bem, eu diria que o interesse de pesquisa em estudar a questão indígena surge em 2013 quando inicio a graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Sonhada por longas décadas pela comunidade de Campos dos Goytacazes–RJ e idealizada por Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e Oscar Niemeyer, a “Universidade do terceiro milênio” sempre foi um *slogan* atribuído à sua concepção de Universidade que foi a primeira IES (Instituição de Ensino Superior) a ter o quadro completo de docentes compostos por doutores³.

Especificamente, o contato com a história indígena se deu mediante uma disciplina que cursei, História II (História do Brasil), ministrada pela professora Simone Teixeira. Nesta disciplina foram abordados o contexto da história da escravidão no Brasil

³ Ver mais em Portal Institucional da UENF. Disponível em: <https://uenf.br/portal/institucional/sobre-a-uenf/>. Último acesso em 27 de julho de 2024.

com foco nos movimentos de retomada dos povos indígenas. Meu interesse pelo tema foi imediato e a professora, inclusive, já tinha uma vasta produção acadêmica sobre a ocupação dos indígenas Puri na região⁴. Neste sentido, participei, entre os anos de 2013 e 2018 como bolsista de iniciação científica na UENF sob orientação da querida professora Simonne e pude entrar em contato com documentos, bibliografias, eventos e demais atividades que buscaram ampliar o conhecimento histórico a respeito da ocupação indígena na região norte e noroeste fluminense.

Ao lidar com os Relatórios de Presidente de Província e relatos de cronistas, viajantes e ainda o trabalho de memorialistas, pude entrar em contato com uma vasta gama de dados sobre os indígenas da região, dentre eles os relatos acerca da ocupação indígena Puri na região do rio Itabapoana em fins do século XIX. Este estudo buscou ampliar as discussões sobre a ocupação indígena na região num momento em que a presença deles era constante e, ao mesmo tempo, sendo um período histórico decisivo, pois se intensificaram os processos de desaparecimento de informações destes povos nos documentos oficiais.

Durante os anos de 2014 e 2015, atuei como bolsista voluntário no projeto de pesquisa, extensão e inovação, o *Jornal Universitário Online – JUOL*, sediado na UESI (Unidade Experimental de Som e Imagem), vinculado ao Centro de Ciências do Homem (CCH) da UENF sob orientação do professor Dr. Marcelo Carlos Gantos. A proposta do JUOL busca promover a integração entre universidade e sociedade por meio da produção de conteúdo jornalístico em diferentes mídias, com ênfase em formatos audiovisuais e digitais na intenção, ainda, de popularizar a ciência, educação, conhecimento e cultura. Certamente essa experiência foi um divisor de águas em minha formação, pois me colocou em contato direto com o processo de construção, edição e publicização de imagens e da linguagem audiovisual.

No ambiente do JUOL, compreendi como a construção narrativa por meio de vídeos, fotografias e roteiros não é neutra, carrega intencionalidades, recortes e disputas de poder sobre o que e quem merece ser representado. Esse envolvimento com o audiovisual aguçou minha escuta crítica para os processos de mediação simbólica e me

⁴ Ao leitor interessado sugiro a leitura do artigo da professora sobre a ocupação dos indígenas Puri na região. Este trabalho permanece sendo uma referência dos estudos históricos: TEIXEIRA, Simonne. (2016). *Estudo de história e arqueologia: os índios puris da bacia inferior do vale do Paraíba do Sul*. Disponível em:

https://www.academia.edu/37618467/Estudo_de_Historia_e_Arqueologia_Os_%C3%ADndios_puros_da_bacia_inferior_do_vale_do_Para%C3%ADba_do_Sul_pdf. Último acesso em: 30 de junho de 2025.

auxiliou na formação de um olhar atento às estratégias de visibilidade e ao processo de construção de narrativas audiovisuais. A experiência no JUOL foi uma formação sensível sobre o modo como representações são construídas, reproduzidas e legitimadas socialmente.

Em 2016, estive como pesquisador voluntário no Projeto de Extensão Universitária: *A Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Escola: Análise da aplicação do art. 26-A da LDB 9394/96 nos estabelecimentos de Ensino da Educação Infantil em Campos dos Goytacazes–RJ*, vinculado ao Laboratório de Estudos da Educação e da Linguagem da UENF e coordenado pela professora Maria Clareth Gonçalves Reis. O projeto teve como foco analisar como eram desenvolvidas as atividades que discutissem as culturas negras e pude contribuir, junto aos outros pesquisadores, trazendo o foco também para a temática indígena. Construímos conjuntamente questionários semiestruturados e entrevistamos os membros da comunidade escolar de 11 escolas públicas municipais, priorizando a classe docente.

A partir dessa questão, alinho meu trabalho de conclusão de curso nesta discussão e passo a focalizar o olhar para o modo como a temática era desenvolvida em escolas públicas municipais e uma instituição privada. Num dos questionamentos aos professores sobre a existência de materiais didáticos identifiquei a obra “Gente da Terra: Estudo sobre o município de Campos”, de autoria das historiadoras Maria Nilza Gonçalves Patrão Dias e Marluce Guimarães Silva. Este livro foi produzido na década de 1980 e foi um dos primeiros materiais didáticos sobre a história regional de Campos dos Goytacazes a trazer os indígenas como personagens da narrativa histórica da região (Pereira, 2018, p. 57).

Em parceria com o projeto da professora Clareth Reis e com os horizontes epistemológicos trazidos com essa experiência, decidi trazer esse livro didático como um dos objetos de análise do trabalho de conclusão de curso. O estudo revelou uma carência significativa de formação e recursos para professores e gestores, tanto em escolas públicas quanto privadas, para poderem trabalhar a questão indígena de forma crítica na sala de aula (Pereira, 2018).

No ano de 2017 iniciei a trajetória de docência no campo da sociologia no setor privado de ensino e tendo contato com a realidade escolar, passei a despertar maior atenção à maneira como os livros didáticos tratavam os povos indígenas. Mesmo lecionando sociologia, em diálogo com colegas de outras áreas, como a história e

geografia, percebia o quanto, naquele momento, os LD⁵ evidenciavam visões eurocêntricas e careciam de referenciais críticos sobre os povos originários brasileiros e seus etno-saberes.

O desenvolvimento do estudo permitiu entrar em contato com realidades escolares distintas e pude compreender a complexidade da discussão do tema, principalmente na precária formação docente para problematizar a questão na sala de aula. Durante este período, inclusive, fui convidado por diversas instituições para ministrar palestras, cursos, oficinas e diversas formações a estudantes, professores, funcionários, pedagogos e gestores como forma de comunicar os resultados e discussões da pesquisa.

Entre 2020 e 2022 atuei na Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural/LEEA e Projeto Polo Arte na Escola como bolsista Universidade Aberta. Nesta altura, estive como coordenador do Grupo de Estudos em Educação Patrimonial e auxiliiei na elaboração de atividades e construção de periódicos para subsidiar a formação continuada de professores na temática de Educação Patrimonial.

Especificamente destaco o material didático que elaboramos na intenção de subsidiar principalmente os docentes quanto à Educação Patrimonial. No *E-book Educação Patrimonial: abordagens e atividades educativas com patrimônios (2021)*⁶ exploramos a educação patrimonial de maneira abrangente, combinando teorias e práticas que destacam a importância do patrimônio cultural, das memórias coletivas e identidades culturais.

Com contribuições que propõem estratégias pedagógicas e práticas alinhadas aos inventários participativos, mapas afetivos e atividades lúdicas, a obra enfatiza a interação com diferentes grupos sociais, incluindo povos indígenas e os sítios arqueológicos. O livro, produzido durante a pandemia da Covid-19, faz um convite à reflexão e ação, buscando ressignificar a educação patrimonial em diversos contextos pedagógicos (Teixeira; Torres; Santos, 2021). A publicação deste material, com contribuições de todos os pesquisadores envolvidos, despertou, também, meu interesse em estudar os livros didáticos e a frisar a relevância que esse material possui no que se refere à formação de professores. Após esse período de pesquisa e atuação enquanto docente na educação

⁵ Apenas para citar alguns dos recursos didáticos produzidos por editoras neste momento destaco: o sistema de Ensino pH, Plataforma COC, Sistema Ari de Sá, Sistema de ensino Anglo, dentre outros.

⁶ Neste material, pude contribuir com a escrita de um capítulo: *PATRIMÔNIO CULTURAL E POVOS INDÍGENAS: desconstruindo equívocos e estereótipos na sala de aula (2021)*. Ver documento completo em: <https://uenf.br/extensao/editora/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Ebook-Educacao-Patrimonial.pdf>. Último acesso em: 07 de agosto de 2025.

básica, ingresso, em 2023, e dou início à pesquisa de pós-graduação na área da Educação, que tem como objeto de estudo os LDH.

No percurso da pós-graduação, merece destaque a disciplina *Bases Filosóficas da Contemporaneidade (2023)*, ministrada pelos professores Emanuel do Rosário Santos Nonato e Luciano Costa Santos, cuja contribuição foi decisiva para a ampliação do horizonte analítico desta pesquisa. Através dela, foi possível compreender com maior profundidade o enquadramento da contemporaneidade, aqui abordada a partir de uma perspectiva filosófica e crítica dos processos históricos de longa duração.

Tal abordagem forneceu insumos epistemológicos⁷ fundamentais para situar as discussões sobre representação e silenciamento, inserindo-as no campo das tensões do tempo presente, que, por sua vez, estão enraizadas em dinâmicas históricas forjadas pela modernidade enquanto projeto ocidental. Esse projeto é caracterizado, entre outros aspectos, pelo desencantamento e dessacralização do mundo (Rouanet, 1994), pelos descentramentos do sujeito (Hall, 2006), e por processos de fragmentação, contradições internas, dilacerações e tentativas de universalização de determinadas visões de mundo.

Aqui vale destacar principalmente as contribuições da disciplina específica da linha 1 do PPEGEduc, *Educação e Pluralidade Cultural (2023)*, ministrada pelo professor Marcos Luciano Lopes Messeder. A disciplina concentrou-se numa discussão acerca da diversidade cultural numa perspectiva antropológica, dialogando com os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, os estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais. Tensionando a questão da pluralidade cultural a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a lei 11.645/08, a proposta do curso ampliou as perspectivas de pensar a questão das representações em diálogo com o processo de construção das identidades, articuladas no debate que envolve as relações raciais.

Além disso, cumpre mencionar, ainda, as contribuições adquiridas via duas disciplinas ministradas pelo também docente do PPEGEduc, o historiador e professor Dr. Gilmário Moreira Brito, *Educação, História e Memória Social e História, Instituições, Culturas (2023)* e *Disciplinas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos (2024)*. Ambas disciplinas auxiliaram no processo de construção do marco teórico de pesquisa, localizando o objeto de estudo no entendimento de que o livro didático é tido

⁷ A expressão “insumos epistemológicos”, frequentemente utilizada pelo professor Luciano Santos durante as aulas e nos Fóruns de Pesquisa, refere-se de forma sensível e poética aos materiais teóricos e conceituais que sustentam a elaboração do pensamento acadêmico. Trata-se dos aportes que orientam a produção, legitimação e validação do conhecimento no campo específico em que se insere a pesquisa.

como documento de cultura do ensino da história e que se alinha à perspectiva da História das disciplinas escolares e discute o conteúdo dos livros didáticos de História.

Quero ainda destacar a disciplina de *Educação para as Relações Étnico-Raciais* (2025), conduzida pelo professor do Departamento de Antropologia da UFBA, Felipe Sotto Maior Cruz, do povo Tuxá da Aldeia Mãe, em Rodelas na Bahia. A disciplina focou a análise nas perspectivas de críticas às visões de mundo únicas, ocidentais e coloniais. Inclusive em cumprimento as leis 10.639/03 e 11.645/08⁸ sobretudo ao propor reflexões em torno da etnografia e a problematização dos processos de violência simbólica das populações racializadas; a disciplina ajudou a dimensionar a posicionalidade como corte epistemológico.

Nesta altura, remontar minha trajetória envolve, neste trabalho, uma postura narrativa alinhada a uma opção epistemológica e política. O fazer científico aqui mobilizado, parte do princípio de que não se separa o sujeito da pesquisa, de que quem investiga também é implicado no que escolhe ver, narrar, silenciar ou denunciar. Essa indissociabilidade entre vida e teoria, entre lugar de fala e lugar de escuta, entre experiência e elaboração crítica, compõe a base metodológica desta dissertação. Nesse sentido, pensar representação, memória e silenciamento no que se refere aos conteúdos dos LDH é, também, pensar o próprio papel de quem escreve sobre esses temas — e como este olhar é atravessado por sua posição no mundo.

II. Apresentação do tema e do campo empírico

A contemporaneidade relaciona-se à noção de ser contemporâneo, que não se confunde com o tempo presente. Disso destaco que a contemporaneidade envolve uma singular relação com o próprio tempo, que a ele se adere e, ao mesmo tempo, dele se distancia, como aponta Giorgio Agambem (2009, p. 59). O autor propõe uma análise instigante ao ampliar o horizonte epistemológico no que se refere ao tempo, contribuindo na noção de “enxergar o escuro em meio às luzes”, isto é, de possuir a perspicácia, na atenção e na capacidade de discernir a obscuridade.

⁸ Ao leitor vale informar primeiramente que ambas leis 10.639/03 e 11.645/08 trazem como obrigatoriedade de ensino de história e culturas africanas, afro brasileiras e indígenas em escolas públicas e privadas no território brasileiro. Argumentarei sobre essas leis posteriormente. Vem mais em: Portal Ministério da Educação (MEC), disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Último acesso em: 29 de junho de 2025.

Sobre esse aspecto aqui resgato a noção de obscuridade como desafio fundamental para horizontalizar as pesquisas no campo da educação numa dimensão epistemológica, conforme o que é apontado por Gamboa (1987), que indicou a relevância do estudo multidisciplinar que utilize métodos de pesquisa alinhados à interdisciplinaridade. Assim, o presente estudo em educação apoia-se no diálogo entre o campo da história, antropologia, educação e sociologia, isto é, das ciências humanas.

Demerval Saviani (2013, p. 77) problematizou a noção do contemporâneo e educação, colocando em questionamento a relação entre ambas. Dentre as ideias apontadas, o autor indica que “[...] a educação escolar, forma principal da educação formal, comporta-se como uma verdadeira antítese diante da contemporaneidade”. Isso se deve ao que o intelectual denomina de ideia negativa,

“[...] uma espécie de senso comum difuso e generalizado que considera que a escola se encontra sempre defasada das questões, dos temas, das necessidades e anseios pelo tempo presente, os quais caracterizam a contemporaneidade. Assim, embora fosse desejável que a escola estivesse embebida de atualidade, há certo consenso de que trata de um desejo nunca ou raramente realizado. Nessa direção apontam as análises que criticam o ranço dos livros didáticos, os conteúdos ultrapassados dos currículos (Saviani, 2013, p. 76).

Neste sentido, tomo o ambiente escolar como *locus* de formação da visão ocidental de mundo. Além de ser fundamental na construção, análise e crítica do conhecimento, a escola também pode ser percebida como um espaço de transmissão de valores e modos de comportamento. A socialização, elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem, incorpora o contexto da dinâmica educacional e revela como o modo de ser civilizado influencia no que é apreendido e na maneira como os indivíduos relacionam-se, para além dos muros da escola. Neste horizonte, os LD aparecem como documentos que intermediam essas relações e visões de mundo a partir dos seus conteúdos.

III - Questão, objetivos e desenho da pesquisa

Esta pesquisa analisa as representações dos povos indígenas brasileiros nos livros didáticos de História, direcionados ao segmento do Ensino Médio, distribuídos pelo Estado brasileiro às escolas públicas dos 27 estados da República Federativa do Brasil no período (2018–2020). Para ser mais preciso, o trabalho tem em vista analisar como as

ideias de civilização e povos indígenas podem ser percebidos como reflexo de concepções civilizatórias ocidentais, no contexto da educação escolar formal.

A ideia é tratar os LD como documentos de cultura (Le Goff, 1978), isto é, monumentos entendidos como sinal, recordação do passado que indicam que o monumento é um documento de cultura. Neste horizonte, tomo os LDH como documentos que buscam apontar as referências norteadoras para a formação de memória coletiva que interessa para a afirmação de determinados grupos, ao passo que se calam ou omitem outras tantas línguas, memórias, culturas. Entendo que essas memórias coletivas do passado se relacionam constantemente com o presente, no sentido do cotidiano da sala de aula, envolve toda uma gama complexa de produções de sentido e representações.

Para realizar o processo instrumental de coleta, seguida da análise dos livros didáticos, utilizo como aporte as contribuições teórico-metodológicas de Rocha (1984), Bittencourt (1993), Choppin (2002, 2004, 2009), Pina (2009a, 2009b), Silva (2012) e especialmente as ideias de Chartier (2014) que são tratadas, aqui, como fonte de pesquisa.

O historiador Roger Chartier (2014), pesquisador vinculado ao movimento da “Nova História Cultural” traz perspectivas interessantes para problematizar o livro como um documento que historicamente consolidou-se como sinônimo de transmissão de conhecimentos na modernidade e analisa a inserção do livro no debate sobre as políticas públicas e o mercado editorial.

Everardo Rocha (1984) é pioneiro nos estudos com livros didáticos e a temática indígena, seu estudo investigou as construções das representações dos povos indígenas em livros didáticos de História, Geografia e Estudos Sociais entre 1940 e 1970. Os LD foram direcionados a estudantes com idade entre 7 e 18 anos, cursantes do primeiro e do segundo grau. No estudo, o pesquisador problematizou os mecanismos nos quais são mantidas e reproduzidas representações distorcidas sobre os povos indígenas, numa dimensão antropológica. Este trabalho também se assume como fonte de pesquisa e referencial teórico-metodológico por dar vistas para a construção das categorias de análise e exame do *corpus* do material.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993), em sua tese de doutoramento pela USP, aponta um amplo horizonte relacionado a história do livro didático na educação escolar brasileira, discutindo a dinâmica contextual que envolve sua produção, distribuição, utilização, como objeto cultural fundamental no processo ensino aprendizagem. Sua análise considera, ainda, a dinâmica do processo editorial e da

problematização dos sentidos da história na construção do saber escolar que compreendeu o livro didático como parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado (Bittencourt, 1993, p. 16). A pesquisadora chamou atenção, ainda, para os distintos usos e significados para professores, que também se educam por meio desses materiais e para os estudantes, considerados destinatários finais de consumo dos materiais.

Os trabalhos de Alain Choppin (2002, 2004, 2009) se destacam como um dos trabalhos mais simbólicos no campo de estudos dos livros didáticos e aponta para os múltiplos sentidos e funções do LD no processo educativo, dentre eles a dinâmica ideológica e cultural. Tal perspectiva colabora para esta pesquisa na teoria e método principalmente no desenvolvimento do processo de investigação do material. Também auxilia apontando o interesse no campo da história e da educação, no que diz respeito, inclusive, a utilização do documento como fonte ao pesquisador.

A respeito dos livros didáticos e os seus conteúdos, destaco o trabalho da Maria Cristina Dantas Pina (2009a, 2009b) que analisou o conteúdo de livros didáticos de história do Brasil escritos por três intelectuais: João Ribeiro (1900), Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915) e Rocha Pombo (1919). A análise concentrou-se no tema da escravidão do período da instalação da República até a década de 1980 e dá uma dimensão interessante no que se refere a produção do livro didático, considerando a trajetória de vida dos seus autores. O trabalho evidenciou que o material didático ficou marcado por apresentar concepções de superioridade racial (Pina, 2009, p. 18).

Alexandra Lima da Silva (2012) faz uma pesquisa documental sobre livros didáticos de história no período da primeira República e destacou o contexto do aumento da oferta de ensino, do nacionalismo, do uso do livro por distintos sujeitos. Produziu uma análise da produção no campo de investigação e apontou para os distintos sentidos e significados do LDH na educação escolar.

A intenção do presente estudo é, então, estabelecer uma análise tendo como base metodológica a abordagem qualitativa. Para dar conta de responder as questões propostas na presente pesquisa, adoto, partindo da Pesquisa Bibliográfica (Lima; Miotto, 2007) a utilização de métodos variados, como: a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e Análise de Discurso (Pêcheux, 2006; Eni Punicceli Orlandi, 1987, 2007). Adoto uma postura investigativa tendo por base uma perspectiva contra-colonial (Fanon, 2005, 2008) tensionando questões referentes a ideia de educação escolar e civilização (Elias, 2011, 2020); Veiga, 2002, 2011, 2019), representação (Hall, 2019; Said, 2007), letalidade (Tuxá, 2021) branquitude (Bento, 2002) e imagens da branquitude (Schwarcz, 2024),

propondo reflexões decoloniais, isto é, contra civilizatórias a partir da educação (Krenak, 1992, 1999, 2020, 2022, 2023; Bispo, 2019; Munduruku, 2015) para pensar numa ideia de ressignificação da história do Brasil apresentada no ambiente escolar.

Neste sentido, se faz necessário também dimensionar as discussões da pesquisa como comprometidas com a emergência de se produzir estudos na intenção de descolonizar as narrativas históricas e, sobretudo, as pesquisas, tendo por base uma agenda de pesquisa comprometida com as reivindicações indígenas, pelo direito à existência, à terra, aos seus territórios, pelo direito de autodeterminação, pela sobrevivência das línguas e formas de conhecimento cultural, pelos recursos naturais e pelos sistemas que os povos indígenas adotam para viver nos seus próprios ambientes (Smith, 2018, p. 11).

Mobilizar uma discussão crítica a respeito destas questões por meio dos conteúdos dos LDH apresenta-se um grande e importante desafio, ao implicar numa mobilização de pesquisa que promova o rompimento dos discursos pretéritos que acabam por reforçar estigmas, estereótipos que fossilizam a compreensão da diversidade e do que é ser indígena, subvertendo os protagonismos, as visibilidades originárias na contemporaneidade. Assim, ao considerar a dimensão das memórias ancestrais como elementos constitutivos de identidades múltiplas e plurais, a ideia de contra-colonizar as narrativas apresentadas nos LD é, portanto, uma forma de promover uma ética da convivência, propondo visões e representações que evidenciem as contribuições e experiências dos povos indígenas, dimensionando a relevância de pensar as narrativas alinhadas à questão intercultural.

Dada a vasta produção acadêmica sobre o tema da pesquisa que trata dos LDH, percebo a relevância de analisar os materiais a partir do uso das abordagens metodológicas de AC e AD, problematizando a questão do *modus operandi* do processo civilizatório europeu e suas vicissitudes, que ainda se encontram profundamente arraigadas no processo de formação escolar. Tal processo integra uma teia complexa de contextos históricos e culturais, marcados pela construção de narrativas situadas em diferentes temporalidades, nas quais os LDH se inserem e às quais conferem continuidade.

A escolha dos LDH se deve principalmente por se apresentar como suporte da cultura material escolar escrita e impressa. Os manuais apresentam distintos sentidos, símbolos e significados no processo educativo, sendo usado como elemento intermediador no processo ensino-aprendizagem, e é sinônimo das transformações

modernas e os conteúdos publicados nestes materiais, evidentemente que merecem atenção e devem ser problematizados.

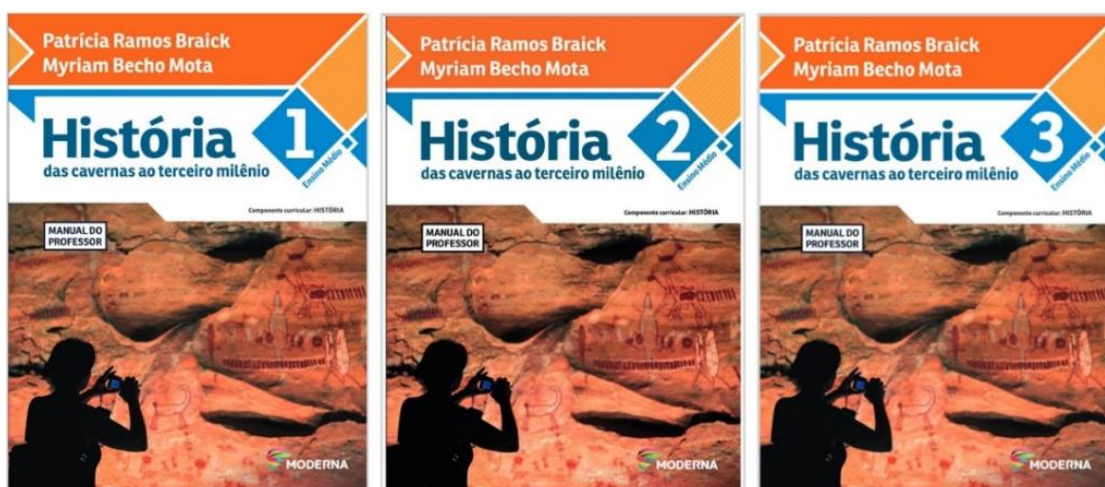
Os LD, em geral, integram o mercado de bens simbólicos, ao envolver os autores que os elaboraram, as editoras, o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) formulado pelo Ministério da Educação (MEC), que através do Decreto n. 91.542, de 1982, tornou-se responsável pela distribuição nas escolas públicas. E claro – neste mercado estão os sujeitos diretamente afetados professores, estudantes e demais atores da comunidade escolar.

Este estudo traz como proposta metodológica principal a análise documental a partir dos três volumes dos livros didáticos de história para o ensino médio, intitulados: “História: das cavernas ao terceiro milênio”, aprovados e distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Didático) no triênio (2018–2020). Ambos os volumes fazem parte da política pública dos programas do livro (1937–2017), que completou 80 anos com a presente publicação.

Cada volume da coleção está organizado em doze capítulos. Cada seção é dividida em subtítulos, contendo ao final tópicos complementares que se repetem ao longo das publicações: “Texto complementar”, “Aprenda mais”, “Trabalhando com fontes”, “Atividades”, “Decifrando o Enem” e “Questões do Enem e Vestibulares”.

Selecionei para a análise os volumes I, II, III do livro, direcionados à 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, por apresentarem conteúdos referentes ao recorte desta pesquisa que é a temática indígena. A figura 1 ilustra as capas dos manuais:

Figura 1: Livros didáticos da coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio” aprovados pelo PLND 2018, selecionados para a análise deste estudo.



Fonte: Material sistematizado pelo pesquisador (2025).

A partir do arcabouço teórico-metodológico foi possível desenvolver um caminho para analisar as representações dos povos indígenas nos LDH. Neste sentido, recorrendo a Creswell (2007) quando apontou para a importância da pergunta de partida numa pesquisa acadêmica, destaco a pergunta que move o presente estudo: Entendendo a modernidade como um projeto civilizatório, de que forma esse processo incide sobre as representações em relação aos povos indígenas, presente nos livros didáticos de história na contemporaneidade?

Para dar conta dessa questão elenco os seguintes objetivos específicos: a) ampliar o conhecimento sobre o debate decolonial em relação aos povos indígenas, buscando evidenciar as fragilidades da lei 11.645/08 e a sua aplicabilidade no conteúdo dos livros didáticos de história e b) levantar perspectivas teóricas que problematizam a ideia de contra-processo-civilizatório tendo os povos indígenas como protagonistas no debate.

A estratégia de investigação da pesquisa segue a divisão dos procedimentos de análise em etapas:

Etapa I: Pré-análise (fase de organização e problematização dos temas inseridos no *Corpus* da pesquisa). Esta etapa de pesquisa aprofundou os conhecimentos sobre livros didáticos de história e se baseou em alguns procedimentos:

- a) Duas visitas à coordenadoria do Livro Didático da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, nas quais foram adquiridas cópias impressas dos livros analisados.
- b) Revisão da literatura sobre povos indígenas e representações nos livros didáticos;
- c) Coleta de dados secundários e elaboração de fichamentos a partir da leitura das fontes e documentos selecionados para a presente pesquisa.

Etapa II–Pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico da pesquisa.

Etapa III–Exploração do material-Análise e discussão dos dados.

Considerando todo esse contexto e adotando uma postura investigativa chego ao presente estudo que apresento como dissertação de mestrado. Tenho como interesse o campo da educação, focalizando o olhar, para fins deste estudo, sobre os processos educativos e de aprendizagem na educação escolar formal. Com isso, estabelecerei um diálogo com as questões referentes aos processos civilizatórios, à memória e história, das representações e selecionei conceitos e teorias que serão colocados em perspectiva a partir

de uma crítica de caráter decolonial, isto é, aqueles que vislumbro serem mais pertinentes com a proposta deste trabalho.

IV - Organização da dissertação e resumo dos capítulos

A dissertação será dividida em três partes. Além da introdução que aqui segue e das considerações finais, busco sistematizar as discussões e reflexões em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento de maneira o objeto de pesquisa: os livros didáticos de história do Brasil para o Ensino Médio. A partir disso, busco traçar um breve panorama desses livros, posicionando-os no contexto do PNLD.

Para isso, o texto adota uma abordagem metodológica e afetiva, iniciando com uma "carta para minha avó". Esse recurso é usado para desestabilizar as narrativas oficiais e eurocêntricas da História do Brasil, ao mesmo tempo em que investigo o silenciamento das memórias, principalmente aquelas ligadas às ancestralidades indígenas. A análise, ao "desmanchar" as "certezas coloniais", busca reconstruir formas plurais de existência, memória e representação. O capítulo finaliza com uma revisão de literatura sobre a presença de povos indígenas nesses materiais, com o propósito de aprofundar um debate étnico-racial sobre o tema.

No segundo capítulo aprofundo os referenciais teóricos utilizados selecionados para análise do corpus da pesquisa. Neste sentido tomo o ambiente da escola como um espaço formal de acesso ao conhecimento ocidental e uma instituição que articula práticas cotidianas para transmitir e reproduzir valores, formas de pensar e de sentir o mundo e é, também, é um território em disputa, onde se negociam silêncios, esquecimentos e identidades.

Em seguida apresento o relato de uma narrativa pessoal de um professor de sociologia em seu dia de trabalho, em que ele se depara com uma sala de aula dividida por critérios raciais. A partir da leitura de um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, o professor e seus alunos questionam o silenciamento dos povos indígenas nos livros didáticos. A seção utiliza a teoria de Norbert Elias sobre o "processo civilizador" para analisar como a escola se tornou um lugar de formação social que reproduz um modelo de civilização ocidental, eurocêntrico e excludente.

A análise utiliza as noções de "violência simbólica" e "arbitrário cultural" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Os autores argumentam que a educação impõe

um sistema de valores das classes dominantes. O texto também cita Alain Choppin, que descreve o livro didático como um recurso com funções que vão da instrumentalização à difusão de ideais e valores das classes dirigentes. A seção ainda faz um paralelo com a pedagogia jesuítica no Brasil e com as ideias de Paulo Freire, que denuncia a "educação bancária".

Em seguida, exploro a crítica às representações nos livros didáticos, especialmente em relação aos povos indígenas. Utilizo o conceito de "Orientalismo" de Edward Said e a crítica de Claude Lévi-Strauss ao evolucionismo para mostrar como a "história única" e eurocêntrica silencia a diversidade cultural. A narrativa de José de Alencar em *O Guarani* é usada como exemplo de como a literatura romântica, ao idealizar o indígena, contribuiu para a sua "degeneração" e invisibilidade histórica. Finalizo apontando que os LD, ao reproduzirem estereótipos, sustentam um "pacto colonial contínuo" que nega aos povos originários sua agência histórica e política.

O terceiro capítulo dedica-se a analisar como a coleção de livros didáticos *História: das cavernas ao terceiro milênio (2016)*, amplamente distribuída pelo PNLD, representa os povos indígenas. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e quantitativa, combinando a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. O objetivo é investigar de que forma a modernidade, entendida como um projeto civilizatório, incide sobre a representação dos povos indígenas nos LD contemporâneos.

O capítulo examina a forma como a presença indígena é construída no texto e nas imagens. A análise revela que, apesar das menções, a representação tende a ser reduzida e estereotipada. O estudo aponta para a predominância de fontes materiais e narrativas eurocêntricas, que relegam a tradição oral e a agência indígena a um papel secundário. A pesquisa também discute as distorções na aplicação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, mostrando como o LDH, mesmo mencionando o tema, ainda reforça a lógica colonial ao silenciar as vozes e as lutas contemporâneas dos povos originários, ao enquadrar os indígenas no "paradigma da contribuição". O capítulo encerra propondo o universo das cartografias como dimensões contra-civilizatórios para tensionar as perspectivas históricas únicas no espaço escolar.

CAPÍTULO 1

CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS: O CONTEXTO DA PESQUISA COM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o objeto de pesquisa: os livros didáticos de história do Brasil para o Ensino Médio. A partir disso, busco traçar um breve panorama desses livros, posicionando-os no contexto do PNLD. Para isso, o texto adota uma abordagem metodológica e afetiva, iniciando com uma "carta para minha avó". Esse recurso é usado para desestabilizar as narrativas oficiais e eurocêntricas da História do Brasil, ao mesmo tempo em que investigo o silenciamento das memórias, principalmente aquelas ligadas às ancestralidades indígenas. A análise, ao "desmanchar" as "certezas coloniais", busca reconstruir formas plurais de existência, memória e representação. O capítulo finaliza com uma revisão de literatura sobre a presença de povos indígenas nesses materiais, com o propósito de aprofundar um debate étnico-racial sobre o tema.

1.1 Carta para minha avó: *rackeando* a história oficial

Este capítulo inicia com um gesto que é, ao mesmo tempo, metodológico, político e afetivo: a escrita de uma carta para minha avó. Este recurso não é apenas uma homenagem pessoal, mas um modo de reivindicar uma forma de conhecimento que resiste ao silenciamentos de narrativas nas quais muitas pessoas não se sentem pertencentes. Inspirado em Clifford Geertz (1989), compreendo que a cultura envolve, necessariamente, uma teia de significados que nos enreda; e a etnografia, uma prática de interpretação densa que busca compreender os fios que estruturam essas teias. A carta se apresenta, portanto, como um dispositivo de escuta e inscrição da memória familiar que desafia as narrativas oficiais da História do Brasil, especialmente no que tange à representação dos povos indígenas.

É nesse movimento de escavação da memória que encontro a provocação de Nego Bispo (2019), ao propor uma pedagogia do desmanchar como forma de reaprender a fazer. A carta à minha avó rasura a cronologia linear e eurocentrada da História nacional, tal como inscrita nos livros didáticos, e propõe outro tempo: o tempo da transfluência, como

diz Bispo, onde mãe, avó e neta não estão separadas em gerações fixas, mas conectadas por um fluxo contínuo de saberes. “Porque é também desmanchando que a gente aprende a fazer.” (Bispo, 2019, p. 24).

Desmanchar aqui é desnaturalizar o que está pronto, os discursos sedimentados nos manuais escolares — que, ao tratar os povos indígenas como vestígios arqueológicos ou figuras estáticas descritas por não indígenas — reforçam a lógica dos silenciamentos. O que se desmancha, neste trabalho, são as certezas coloniais. E o que se deseja reconstruir são formas plurais de existência, memória e representação.

Ao iniciar este capítulo com uma carta endereçada à minha avó, assumo o risco e o gesto de deslocar o que se espera de uma introdução acadêmica. Esta não é apenas uma homenagem familiar ou recurso estilístico: trata-se de um movimento metodológico, político e epistêmico. Como afirma Djâmila Ribeiro em *Cartas para minha avó* (2021), escrever para quem nos antecedeu é uma forma de “bendizer palavras curativas para o corpo e para a alma”. É também um modo de reconstruir os alicerces sobre os quais nossas histórias individuais e coletivas foram narradas e muitas vezes apagadas.

Essa carta, portanto, não se opõe ao rigor, mas amplia o campo da escuta, abrindo espaço para as memórias de uma infância atravessada por perguntas que nunca puderam ser feitas. Como nos conta Conceição Evaristo, em *Olhos d'água* (2014), a memória de nossas mais velhas se aloja nas coisas mais simples — na cor dos olhos, no cheiro do café, nas tramas do cabelo. Esses rastros, ao serem remontados na memória, resgatam os sentidos mais profundos da relação com as pessoas que nos antecederam.

“Querida avó Natalina,

Confesso que carrego a inquietação de lhe escrever sobre minhas lembranças contigo há doze anos. Quando resgato na memória a sua figura, me vem sempre umas das poucas fotografias que tenho sua. Na foto, a senhora está de pé ao lado do primo Igor, durante o casamento dele. Com um lindo conjunto de blusa e saia azul, coberto de miçangas peroladas em furta cor, você sorria com um olhar fixo no obturador. Olhos pretos, aqueles úmidos de quem já sofreu por muitos processos de silenciamento e violência na vida. Bela mulher negra retinta, sempre te vi de cabelos pintados na cor preta e alisados. “Preciso esquentar o pente quente”, era geralmente a expressão que ouvia da senhora quando alguma amiga ou pessoa querida chegava em sua casa para alisar os cabelos. O manejo desse pente me lembro que percorreu toda uma geração de mulheres

com as quais eu convivía, mamãe, vovó Nilza... Eu percebia que tanto minha família materna e paterna cuidava do cabelo contigo.

Figura 2: Vovó Natalina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Seu sorriso é um abraço quente que deixo nas memórias da minha infância.

Na ocasião do casamento, você estava eufórica e animada, pois estava presenciando o casamento do primeiro neto. Lembro que foi um acontecimento marcante da minha família paterna, pois até parentes distantes de outros municípios pegaram mais de seis horas de estrada para chegar até Bom Jesus do Itabapoana–RJ. Guardo essa foto com carinho enorme para onde quer que eu vá, sabia? Tua imagem é como uma esbelta pintura desenhada pelo contorno marcante dos seus olhos.

Vó, qual era o nome de sua bisavó paterna que era indígena Puri? Essa pergunta está comigo há anos e o incômodo de não encontrar uma resposta me angustia, confesso. Quando recordo as lembranças com a senhora, me vejo nos meus pouco mais de dez anos e, das poucas e quase precisas lembranças que tenho, você dizia ter descendência indígena Puri⁹. “Minha bisavó era indígena, Renan. Mamãe me dizia isso quando eu era criança”.

⁹ Grupo indígena habitante da região que compreende toda a extensão da bacia do rio Paraíba do Sul, que abarca os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A partir do que é apresentado nos relatórios de Presidente de Província do Rio de Janeiro, estes indígenas chegaram à região norte e noroeste do estado em meados do século XIX, já perdendo os hábitos de vida originais, consequência dos processos coloniais. A designação Puri é, aliás, uma classificação pejorativa atribuída a esse povo pelos seus vizinhos, os

Claro que eu não me interrogava sobre isso naquele momento, mas essa frase ecoa ainda hoje em quase todas as memórias que recordo contigo. Percebo uma cisão, uma fratura, um rompimento e um silenciamento das memórias da sua ancestralidade e isso, sim, me instigava a repensar a sua e a minha identidade. Você mencionava sobre o assunto e logo cortava para outra ideia ou afazer — isso quando eu ainda via alguém puxando assunto contigo. Ainda assim, o questionamento persistia: qual era o nome da ascendente indígena de minha avó? Notei logo cedo que esse assunto de alguma forma te trouxe memórias de dor e sofrimento.

Natalina da Silveira Pereira (1941–2013), mais conhecida como “Dona Nen”. Sei que somente as pessoas que tinham intimidade contigo lhe chamavam assim. Principalmente seus outros cinco irmãos e também alguns amigos próximos da família. Aliás, você morava nos fundos da minha casa. Era uma espécie de pequena vila, morávamos no alto do morro. A vista panorâmica do alto para a geografia da cidade permitia-me ver que o município era cercado por montanhas e recortado pelo rio Itabapoana-RJ.

Figura 3: Fotografia do RG de vovó Natalina.



Fonte: Arquivo pessoal.

indígenas Coroado, com quem viviam em conflito. Os Puri foram catequizados e colonizados no aldeamento do Curato da Pedra, em São Fidélis, no mesmo estado. Atualmente existem grupos vinculados aos movimentos ressurgentes de resistência nos estados mencionados e em outras regiões do Brasil.

Sobre rios, tenho uma lembrança muito gostosa de quando fizemos uma viagem juntos. Que eu me lembro, você estava usando um vestido estampado e sandálias pretas. Passamos um final de semana na casa de sua amiga Rosane, uma irmã da Igreja. Calheiros é um distrito do município, algo em torno de uma hora de carro. Fomos de transporte público e ao chegar no local, logo percebemos um som diferente. Era o barulho das águas do Itabapoana. Sim, porque em Calheiros existe uma Usina hidrelétrica, produtora privada de energia elétrica. “O barulho das águas é sem fim”, você me dizia.

Eu me lembro que a Usina ficava funcionando dia e noite e era muito incomodante a barulheira. Lembro que ficamos impressionados em ver como a comunidade acostumou-se com tamanho estrondo da usina. Não sei se você sabe, minha rainha, mas em 2014 foi publicada uma matéria no jornal *O Norte Fluminense*¹⁰, que relatou o trabalho arqueológico desenvolvido por pesquisadores que identificaram, na década de 1960, um forno indígena em Calheiros. Ou seja, naquela viagem que fizemos, visitamos um lugar habitado pelos Puri. Mesmo com essas vibrações sonoras, na verdade, outro ruído me inquietava: saber o nome da minha tataravó paterna, que era indígena Puri.

Vó, das lembranças contigo também me recordo dos momentos que passávamos juntos durante tempestades. Como eu tinha 11 anos e na maior parte do dia ficava sozinho em casa – especialmente nos períodos fora da escola – a senhora sempre me convidava a ir te ver e passávamos horas juntos. Você me dava conselhos como mamãe. Contava-me os “causos” da família e eu te via com a caneca branca, que nunca faltava um bom e velho café. Aliás, eu adorava trocar ideias contigo tomando um cafezinho. A saudade de ti e dos teus relatos é o que também me move aqui na escrita destas palavras.

Dos mais diversos relatos que ouvi, há um que permanece vivo na minha memória. Era um dia de tempestade, típico de um final de tarde de verão. A força dos ventos e o som das folhas e copas das árvores em movimento pareciam, de certa forma, ambientar ainda mais as histórias que ouvia. Nesta ocasião, lembro-me perfeitamente de a senhora ter me dito que os Puri acreditavam na aparição de espíritos. O que me fascinava era particularmente a espontaneidade com que a senhora me contou. Isso porque, durante a infância, essas ideias sempre me soaram como ficção, fantasia e folclorização no ambiente escolar e perceber esses discursos em casa, de alguma forma, arranhou os sentidos daquilo que vislumbrava na escola.

¹⁰ Disponível em: <https://onortefluminense.blogspot.com/2014/09/forno-indigena-agita-bom-jesus-dra.html>. Último acesso em: 15 de setembro de 2024.

Em vários momentos me recordo que a senhora também apresentava o contexto da ancestralidade indígena de forma preconceituosa e intolerante por meio de fundamentalismos — pois era vinculada ao movimento cristão neopentecostal. Eu achava tudo isso muito curioso porque percebia que muito das práticas cotidianas estavam ligadas às suas ancestralidades indígenas.

Desde, por exemplo, a relação com os conhecimentos medicinais — por diversas vezes eu a via preparando chás de ervas como o boldo para curar má digestão dos meus parentes — até a expressão muito evidente e por diversas vezes ouvida na família, aquela que afirma que todos os brasileiros possuem uma herança indígena e que tinha um parente que foi outrora “pego no laço”. Essa parente era sua bisavó indígena? O que era ter sido pego no laço, para a senhora, vó?

Lembro quando eu estava já com 18 anos e prestes a me mudar de cidade para seguir a vida nos estudos acadêmicos. Você ficava aflita, e eu percebia, pois sempre considerou morar em outra cidade como algo perigoso, mas sei que, no fundo, entendia e me incentivava na busca pela realização dos meus sonhos. Quando já estava na busca por residência fora da cidade e organizando o processo de mudança, de repente tenho um sonho. Neste sonho, lembrei-me perfeitamente de ter visto em um lugar tranquilo, mas algo me deixou inquieto. A sensação de perda foi intensa e no próprio sonho me vieram imagens sobre a profundidade do nosso laço e o medo de te perder. Era sábado de manhã, por volta das sete horas. Acordei com papai aos prantos com uma notícia que marcou uma das memórias que carrego de ti.

Um infarto te pegou e você precisou ficar alguns dias hospitalizada. Com a saúde muito debilitada, pois já sofria de complicações da hipertensão e uma angina no coração, com 72 anos você partiu deixando a dor da perda e imensuráveis saudades. A senhora partiu poucos meses antes da minha entrada na Universidade e esse acontecimento, somado às marcas das minhas inquietações sempre reverberaram nas minhas memórias contigo. A sua benção, amo-te.

Salvador–BA, 27 de julho de 2024.”

1.2 Modernidade e as disputas por representação na contemporaneidade

De cá do sul global a experiência contemporânea em relação ao tempo presente tem, ainda, reverberado o campo de disputas por narrativas e visibilidades de diferentes sujeitos. A contemporaneidade relaciona-se à noção de ser contemporâneo, que não se

confunde com o tempo presente. Disso destaco que a contemporaneidade envolve uma singular relação com o próprio tempo, que a ele se adere e, ao mesmo tempo, dele se distancia, como aponta Giorgio Agambem (2009). O autor propõe uma análise interessante ao ampliar o horizonte epistemológico no que se refere ao tempo, contribuindo na noção de “enxergar o escuro em meio às luzes”, isto é, de possuir a perspicácia, na atenção e na capacidade de discernir a obscuridade (2009, p. 59).

O filósofo Marshal Berman em *Modernidade ontem, hoje e amanhã* (1986) foi certeiro ao descortinar algumas das dimensões de sentido a respeito da era contemporânea situando-a numa perspectiva crítica em relação aos processos históricos oriundos da modernidade. O autor expôs o cenário de aventuras e horrores, ambiguidades e ironias da vida moderna. Para chegar nisso, o autor fez progressões históricas, e a partir da leitura de textos e de ambientes socioespaciais observou como essas dimensões da vida moderna são movidas, ao mesmo tempo, pelo desejo de mudança e pelo terror de desorientação e da desintegração.

Partindo dessa concepção, compreende-se que os acontecimentos contemporâneos não se reduzem a simples registros factuais ou notícias pontuais sobre o presente. Eles se inscrevem como experiências vividas e incorporadas também pelo pesquisador, que, ao escrever sobre seu tempo, está inevitavelmente implicado nas dinâmicas históricas que se propõe analisar. A partir destas dinâmicas, a história, nesse sentido, deixa de ser um exercício intelectual para tornar-se um campo empírico de envolvimento político e existencial. Em meio às transformações tecnológicas e à instabilidade política internacional, as representações de grupos sociais historicamente marginalizados continuam demarcar sentidos cristalizados.

Em 8 de julho de 2025, por exemplo, a Agência Brasil noticiou o ataque promovido pela Rússia à Ucrânia com o uso de 700 *drones*, num contexto de escalada militar após promessas armamentistas do então presidente norte-americano Donald Trump¹¹. Os *drones* funcionam hoje como recurso que ampliou o campo da produção audiovisual, das mídias sociais e o turismo, inclusive (Kun, 2024). Todavia, o episódio expõe a centralidade do uso das tecnologias de vigilância e controle no cenário geopolítico e reflete diretamente os efeitos do monopólio de uso dessas mesmas ferramentas na intenção de mapear territórios.

¹¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/internacional/noticia/2025-07/russia-ataca-ucrania-com-700-drones-apos-trump-prometer-mais-armas>. Último acesso em: 11 de julho de 2025.

Aliás, essa tecnologia é mobilizada por parte do governo brasileiro¹², para monitorar a Terra Indígena Yanomami (TIY)¹³ e coibir a atividade garimpeira. A vigilância, neste caso, revela-se ambivalente: ao mesmo tempo em que se apresenta como proteção, inscreve-se numa lógica de controle dos corpos e territórios indígenas, reafirmando a permanência de práticas de tutela e deslegitimação da autonomia originária.

Ao mesmo tempo, as reverberações do monopólio tecnológico no cotidiano das cidades brasileiras são atravessadas por outras formas de regulação simbólica. O avanço das casas de apostas digitais, popularmente conhecidas como *BETs* ou “jogo do trigrinho” tem gerado preocupação quanto ao endividamento de famílias vulneráveis. O Jornal O Casarão da UFF apresentou um levantamento que estimou que, em 2024, as movimentações financeiras associadas às casas de apostas digitais no Brasil variaram entre 89 e 129 bilhões de reais (UFF, Jornal O Casarão, 2025).

Estas plataformas de apostas se inserem nas dinâmicas do consumo, patrocinando times de futebol, festas populares e influenciadores digitais, ao mesmo tempo em que alimentam o sonho do lucro fácil entre as camadas mais empobrecidas da população. A lógica do entretenimento se sobrepõe à crítica social, enquanto os impactos dessa prática expõem as fragilidades das regulações estatais e os limites da responsabilização das empresas e das mídias digitais, noticiado pela Agência Pública em 2025¹⁴.

O uso de tecnologias modernas articuladas a interesses geopolíticos expressa, em si, uma marca constitutiva da contemporaneidade. Não à toa essa lógica incorpora também formas tradicionais de comunicação, como as cartas-correspondência, ferramentas de regulação simbólica e política. Disso desponta a correspondência oficial enviada por Donald Trump ao governo brasileiro em 10 de julho de 2025¹⁵, em que o

¹² O recurso tecnológico é operado pelo Centro Gestor e Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia (CENSIPAM), órgão vinculado ao Ministério da Defesa. Ver mais em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/governo-federal-utiliza-super-drone-para-monitorar-terra-indigena-yanomami-e-reforçar-combate-ao-garimpo>. Último acesso em: 11 de julho de 2025.

¹³ Cumpre elucidar ao leitor que a Terra Indígena Yanomami, embora oficialmente demarcada em 1991, tem enfrentado desde 2017 uma grave crise humanitária, talvez a maior do século no país. A situação se agravou durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, devido ao descaso e morosidade estatal e, ainda, à convivência com os interesses e ações do garimpo ilegal. Esse cenário resultou em impactos irreparáveis para as comunidades Yanomami, como a contaminação de rios, escassez de alimentos e aumento da mortalidade infantil, especialmente nas regiões de Roraima, Amazonas e na fronteira com a Venezuela. Ver matéria do Fantástico a respeito, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BpNFT8SFAc0>. Último acesso em: 11 de julho de 2025.

¹⁴ Ver matéria na íntegra em: <https://apublica.org/2025/06/bets-nao-podemos-brincar-com-o-sonho-dessas-pessoas/>. Último acesso em 13 de julho de 2025.

¹⁵ Nesta escalada global na chamada “Guerra comercial” os EUA taxaram outros países do Sul global: Argélia, Brunei, Iraque, Líbia, Moldávia, Filipinas e China. Ver carta enviada ao Brasil na íntegra em:

presidente norte-americano critica as políticas tarifárias brasileiras, acusa o país de manter uma postura econômica desleal e determina 50% de taxaço nas exportações brasileiras. O tom do documento recupera práticas diplomáticas unilaterais e reafirma o lugar dos Estados Unidos como potência que dita as regras da ordem econômica global. Ao mobilizar o instrumento da carta diplomática, Trump atualiza a gramática dos processos comerciais em pleno século XXI, reafirmando a centralidade da escrita como ferramenta de imposição política e de autorrepresentação soberana.

Ao mobilizar o instrumento da carta diplomática para reforçar uma postura de soberania econômica, a ação do presidente incorpora dispositivos tradicionais — como a escrita — e os conjuga com estratégias contemporâneas – meio digital – de comunicação e controle. O gesto de emitir uma correspondência formal à autoridade de um país do sul global revela a persistência de um tipo de autorrepresentação unilateral, onde o domínio tecnológico e econômico se transforma em imposição simbólica. Essa lógica, evidentemente, não se restringe à arena diplomática. No interior dos sistemas educativos, por exemplo, formas similares de regulação se manifestam na maneira como os conteúdos escolares são selecionados, distribuídos e legitimados.

A escola, nesse sentido, conforma um complexo regime de controle que define quais narrativas ganham visibilidade e quais permanecem à margem. A regulação simbólica, que como bem mostra o documentário *O dia que durou 21 anos*¹⁶ atuava por meio da censura direta, atualmente se amoderna pela via da exclusão que é, ao mesmo tempo sutil e escancarada. Ela se expressa nas escolhas curriculares, nos livros didáticos e paradidáticos adotados e nas resistências a abordagens que questionam as hierarquias historiográficas tradicionais.

No cenário educacional, as disputas por representação e reconhecimento também continuam a evidenciar silenciamentos históricos estruturais. Em Salvador-BA, um episódio ocorrido em 2024¹⁷ envolvendo a adoção do livro *Pequeno Manual Antirracista*

<https://static.poder360.com.br/2025/07/Carta-Trump-Brasil-portugues.pdf>. Último acesso em: 11 de julho de 2025.

¹⁶ O documentário, dirigido por Camilo Tavares (2012) expõe, por meio de documentos confidenciais e gravações originais da década de 1960, o papel decisivo dos Estados Unidos na articulação do golpe civil-militar que instaurou a ditadura no Brasil. A produção evidencia como a CIA e a Casa Branca, sob o pretexto de contenção ao comunismo durante a Guerra Fria, atuaram diretamente na desestabilização política do governo de João Goulart, operando como força tutelar externa para garantir a instalação de um regime alinhado aos interesses econômicos e geopolíticos norte-americanos na América Latina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Itaw164zBEo&t=149s>. Último acesso em: 11 de julho de 2025

¹⁷ Ver matéria na íntegra do Portal G1 a respeito do caso, disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/05/02/mulher-critica-livro-adoptado-por-colegio-na-bahia.ghtml>. Último acesso em: 11 de julho de 2025.

(2019), de autoria de Djamila Ribeiro, pelo Colégio Antônio Vieira, escola privada de tradição católica, atualizou o debate sobre os desafios da educação antirracista no ambiente escolar. O livro foi laureado com o Prêmio Jabuti em 2020 na categoria de Ciências Humanas e tem sido expressivamente utilizado por instituições públicas e privadas como referencial pedagógico voltado à pluralidade de epistemologias originárias negras e é essencial no processo de enfrentamento às desigualdades de acordo com a lei 11.645/08.

No entanto, a escolha da instituição de adotar o livro nas aulas de religião provocou reações contrárias. Uma mulher, em vídeo publicado nas redes sociais, acusou a escola de “imposição ideológica” e “doutrinação escancarada”, questionando ainda a pertinência de se utilizar, em um colégio católico, uma autora de origem religiosa de matriz africana, como o candomblé. Para ela, o uso da obra seria “incompatível com os valores da fé cristã e desrespeitoso à memória do Padre Antônio Vieira” (G1 Bahia, 2024).

Essa reação ilustra como as disputas por representação, memória e identidade no campo educacional continuam a mobilizar resistências quando envolvem as epistemologias racializadas. Revela, ainda, os desafios enfrentados por propostas pedagógicas que tensionam o cânone escolar ao incluir vozes outras. A controvérsia em torno da obra de Djamila Ribeiro, cuja legitimidade enquanto pensadora é colocada em questão com base em sua origem religiosa, explicita as estratégias manifestas de exclusão que ainda pairam no cotidiano das instituições de ensino.

O caso mencionado recupera outro episódio ocorrido em 2021¹⁸, quando a professora Daniela Torres foi afastada de sua função no Colégio Vitória Régia, localizado no bairro do Cabula, também em Salvador. A decisão da instituição ocorreu após a docente propor, como atividade extracurricular e em adesão a um concurso literário, a leitura da obra *Olhos D'água* (2014), de Conceição Evaristo.

Embora o livro não tenha sido uma escolha autônoma da professora — pois integrava a lista oficial do concurso —, a resistência de algumas famílias à proposta revelou as fortes tensões em torno da presença da autoria negra no espaço escolar. A justificativa apresentada por um grupo de estudantes — “não vamos lidar com uma dor

¹⁸ Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/professora-demitida-em-2021-por-trabalhar-livro-de-conceicao-evaristo-com-alunos-ainda-nao-conseguiu-voltar-a-sala-de-aula/>. Último acesso em: 7 de agosto de 2025.

que não é nossa” — sinaliza a dificuldade de se reconhecer as dores e histórias de sujeitos negros como parte legítima da experiência educativa (Revista Afirmativa, 2021).

A professora em questão, com mais de duas décadas de atuação na educação básica, denunciou que foi alvo de perseguição institucional e que a escola associou sua imagem a termos como “inconsequente, ridícula e problemática”. Além disso, relatou que a instituição agiu para descredibilizá-la junto a outros espaços escolares (Revista Afirmativa, 2021).

Tais acontecimentos reiteram que a escola permanece como um território de disputas simbólicas, no qual o alargamento do repertório pedagógico para incluir vozes negras ainda encontra resistências. A resposta institucional mais expressiva, neste horizonte traçado, veio com a recomendação do Ministério Público do Estado da Bahia¹⁹, que determinou à instituição a adoção de medidas de combate ao racismo.

Apesar disso, os conflitos em torno da ampliação das referências culturais e históricas no currículo escolar seguem presentes, evidenciando os entraves estruturais à construção de uma educação plural e antirracista. No campo da cultura letrada, outras fissuras no regime da representação também têm ocorrido. A eleição da escritora Ana Maria Gonçalves como a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras²⁰ sinaliza a abertura de uma nova etapa de reconhecimento das narrativas dissidentes. Eliane Potiguara, escritora indígena e ativista, também foi candidata à ABL em 2025²¹, reivindicando a representatividade dos povos originários naquele espaço institucional que, historicamente, ainda exclui a presença indígena feminina.

O escritor Daniel Munduruku, também candidato à Academia Brasileira de Letras em 2024, consolida uma trajetória notável no campo da literatura e da educação, desempenhando papel fundamental no deslocamento das imagens cristalizadas e estereotipadas sobre os povos indígenas, sobretudo no ambiente escolar. Sua produção intelectual revela o uso da escrita como território de disputa simbólica, em que os saberes indígenas emergem como perspectiva epistemológica que tensiona os sentidos consagrados pela história oficial, desestabilizando a representação do indígena como suplemento exótico e periférico aos discursos dominantes.

¹⁹Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/noticia/72528>. Último acesso em: 7 de agosto de 2025.

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/ana-maria-goncalves-e-a-primeira-mulher-negra-a-se-tornar-imortal-da-academia-brasileira-de-letras>. Último acesso em: 7 de agosto de 2025.

²¹ Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/e-representatividade-diz-eliane-potiguara-sobre-candidatura-a-abl/>. Último acesso em: 7 de agosto de 2025.

Daniel Munduruku é natural do estado de Minas Gerais e autor de mais de 60 livros, sempre voltados tanto para o público infantojuvenil quanto à formação de professores. Suas ideias destacam a oralidade como uma ferramenta fundamental no resgate das histórias dos ancestrais que foram distorcidas através do que é apresentado no contexto da educação escolar formal.

Em *O banquete dos deuses* (2015), Daniel Munduruku discute sobre os dilemas entre a educação familiar e a educação formal e afirma que a “Escola — ao menos como a entendo — nunca foi um lugar para educar crianças e jovens. Ela sempre foi um lugar onde se passa o conhecimento da tradição ocidental, um conhecimento científico que pode ser aprendido e, depois, ampliado (Munduruku, 2013, p. 8)”. Daniel sugere que a instituição escolar é um local onde se tem contato com o conhecimento científico europeu e destaca também a relevância de pensar em outros processos educativos que seguem outras formas de pensar a educação, como, por exemplo, a Educação Escolar Indígena e as LICCEI’s (Licenciaturas Interculturais Indígenas).

Estabelecendo diálogo com a sua trajetória de vida e o seu reconhecimento da identidade indígena morando na cidade, Daniel expressa o sofrimento psíquico que sofreu diante dos estigmas ao conviver com os constrangimentos da etiqueta civilizatória. O autor narra que:

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões com que muitas pessoas me insultavam: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim: índio, Juruna, Aritana e Peri, entre outros. E tive de conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente (Munduruku, 2013, p. 8).

Esse relato de Munduruku exemplifica os inúmeros processos de sofrimento psíquico, frutos das “repressões civilizatórias (Freud, 2010)” impostas pela lógica da cultura ocidental, que estabelece o controle das subjetividades, afastando os indivíduos da noção de alteridade. Isso de alguma forma nos chama atenção para compreender a persistência de ideias equivocadas numa modernidade cada vez mais “radicalizada”, “universalizada” e “desencaixada” (Giddens, 1991).

Os estereótipos acabam por obscurecer, ocultar as identidades indígenas com uma série de características negativas e limitantes, reproduzindo de modo geracional os preconceitos e discriminações. Essas visões distorcidas e equivocadas sobre os povos

originários acabam por contribuir para o silenciamento das memórias e etno-saberes indígenas. Dessa forma, vislumbro ser crucial nos debruçarmos sobre essas representações estereotipadas, profundamente enraizados nos túneis da sociedade contemporânea.

Iara Tatiana Bonin, em sua tese de doutoramento intitulada: *Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um " lugar de índio" no contexto escolar (2007)*, analisou as narrativas de estudantes de ensino superior que cursavam formações para o magistério em Porto Alegre-RS e quais discursos foram construídos sobre povos indígenas. O estudo indicou a recorrência de expressões nos relatos de estudantes que faziam menção a expressão “brincar de índio” que era relatada por estudantes.

Ela apontou:

Os estudantes narraram situações vividas em tempos de uma educação escolar básica que ensinam, pela simplificação, quem seriam “os índios”. Mas tais práticas, situadas em contextos comemorativos do “Dia do Índio”, foram identificadas também em experiências atuais, vividas por seus filhos, sobrinhos, vizinhos, alunos (Bonin, 2007, p. 111).

A pesquisadora destacou a presença de práticas comemorativas do dia do índio²² na trajetória escolar dos estudantes e os vestígios de uma representação simplista acerca desses grupos étnicos. Uma das estudantes entrevistadas narrou: “Eu me lembro do meu tempo de estudante, era assim, dia do índio, então, era botar pena na cabeça e fazer “u-u-u-u...” eu me lembro disso, porque era o que a gente vivenciava... era brincar de índio, né? (Amanda, Pedagogia) (Bonin, 2008, p. 314). Já outra estudante afirmou o seguinte:

Tenho uma filha, de sete anos e, ao chegar em casa depois da conversa sobre os índios, resolvi olhar o caderno dela para ver o que a professora havia feito no dia 19 de abril. Fiquei surpresa quando vi a folha de xérox colada no caderno dela, com uma figura de índio numa oca, de arco e flecha, no meio de árvores, e escrito “para colorir”, e mais abaixo, em letras grandes, “19 de abril: Dia do Índio!” Parece que eu havia voltado no tempo. Era só uma imagem, mas fiquei pensando que é esse o índio que ficará guardado na memória das crianças, como ficou na minha, aquele homem sorrindo, nu, que vive com os animais e mora em uma oca. (Marta, Pedagogia) (Bonin, 2008, p. 316)

²² Vale lembrar que o dia 19 de abril é fruto de um contexto histórico que remonta à década de 1940, período do governo do presidente em exercício naquele momento que era Getúlio Vargas. No cenário político da década de 1940 prevaleceu um interesse geopolítico em que vários Estados do mundo concebiam a questão indígena de duas formas distintas, isto é, de integrá-los ou exterminá-los. A segunda opção foi seguida, por exemplo, por Estados Unidos e Argentina, com uso de guerras e campanhas militares com o objetivo de dizimar as populações (Brasil de Fato, 2023).

A partir disso, fica evidente a persistência de práticas educativas estereotipadas, tais como essas em que as crianças são vestidas com inúmeros adereços, geralmente adquiridos em lojas de papelaria e afins. A tinta guache talvez seja o que mais é utilizado para caracterizar as crianças. Isso porque são feitas geralmente por professores, que passam a desenhar grafismos e figuras geométricas em regiões do corpo tais como pernas e braços. Percebe-se também nessas práticas que as crianças vestem cocares feitos de papel, sacos de estopa e outros adereços.

Quem nunca se fantasiou de “índio” na escola durante a infância e não possui uma fotografia guardada como registro desse momento escolar? Ouso questionar. A pesquisadora Iara Bonin (2008) nos ajuda a compreender como trechos da música “*Vamos brincar de índio*”, interpretada por Xuxa Meneghel em 1989 e amplamente veiculada no contexto escolar, reverbera representações estereotipadas e fixas sobre os povos indígenas. Vinculada à comemoração do dia 19 de abril nas escolas, a música acaba por evidenciar pelos trechos repetitivos os vestígios de uma memória colonial que, transmitida de forma geracional, reafirma ideias equivocadas e folclorizadas, justamente esvaziando os silenciamentos das historicidades dos povos originários.

Hyonara Beltrão, Érico Cavalvante e Fernanda Rocha (2022) analisaram o contexto da educação antirracista nos primórdios do século XXI, sobretudo no período de 2010-2020, em menção ao movimento *Black Lives Matter* (vidas negras importam). Com o objetivo de perceber como as questões referentes a educação e relações étnico-raciais eram desenvolvidas na educação infantil, especificamente no município de Jussara-GO, os autores entrevistaram professoras na intenção de perceber quais abordagens estavam presentes no currículo e quais atividades eram desenvolvidas no dia 19 de abril. O estudo baseou-se numa investigação qualitativa, com uso de questionários e adotou como caminho teórico-metodológico os conceitos de representação de Stuart Hall e apropriação cultural, de Rodney William.

Partindo da definição do dia 19 de abril como estereótipo, os autores assinalam que a data vem sendo celebrada com a intenção de homenagem, mas que na verdade contribui para fossilizar crenças pretéritas com o intuito de “reparar” as identidades indígenas perdidas. Os próprios professores, inclusive “pintam o rosto das crianças, fazem arcos e flechas, usam poucas roupas (confeccionadas com saco), confeccionam lanças e, qualquer que seja a visão deste povo, diferente do que foi ensinado, isso significa que perderam sua identidade cultural (Beltrão; Mota; Bonfim, 2022, p. 09-10)”.

Mediante a pesquisa analisada e devido ao desconhecimento por parte das professoras, pode-se inferir que a data em questão tem sido sim abordada nos CMEIs em forma de apropriação cultural, principalmente por não haver um direcionamento específico para a cultura indígena e as professoras não sabem como se deve agir. Esperava-se obter respostas mais voltadas aos povos originários e sua valorização cultural, no intuito de compreender como consideravam suas práticas pedagógicas aliadas à sua cultura. Seus conhecimentos insuficientes permitem voltar o olhar para a qualificação docente e sua preparação para lidar com as relações étnico-raciais e, com isso, salienta-se a importância do estudo voltado a essas questões (Beltrão; Mota; Bonfim, 2022, p. 09-10)”.

Dessa forma, uma questão relevante surge sobre esta pesquisa, tal é a seguinte: por qual meio de informação os estudantes têm acesso à temática indígena? Quais são os objetivos dos subsídios didáticos utilizados pelos professores para abordar o tema indígena de forma crítica e não como uma reprodução de ideias eurocêntricas? Como pensar a inserção do protagonismo indígena e suas visões de mundo de forma a promover outras possibilidades para pensar o resgate das narrativas silenciadas?

Claro que são por meio dos LD, isto é, emerge o horizonte de pensar o que trazem esses conteúdos em relação a esses povos, quais são as concepções sobre cultura, civilização e história do Brasil. Encaro o LD como suporte de uma cultura escrita e impressa que tomo, aqui, como documento que informa, por meio dos seus conteúdos, uma visão de mundo e um modo de vida específicos em relação a grupos socialmente racializados. Somente ao desafiar e dismantelar esses estereótipos, podemos abrir espaço para um entendimento mais crítico e plural sobre a história do Brasil, o lugar que os indígenas ocupam nessas narrativas e quais os sentidos que o envolvimento com as ancestralidades indígenas dentro do ambiente escolar nos fornecem.

1.3 Breve panorama histórico dos livros didáticos no Brasil.

A respeito da história dos LD, Marcos Antonio Silva descortina em *A Fetichização do Livro Didático no Brasil* (2012), um breve contexto da produção e circulação de livros didáticos no país, sobretudo no período republicano e identifica o modo como esses materiais vêm sendo produzidos e organizados pelo Estado brasileiro no período Republicano.

A perspectiva adotada pelo autor situa a trajetória do LD enquanto documento que está articulado a questões econômicas, políticas e ideológicas. Neste sentido, traçando este breve percurso vou adotá-lo como guia ou base para pensar esse tempo histórico e

evidenciar o livro didático enquanto objeto que é resultado de disputas nos mais variados campos de poder.

Silva (2012) relata que, no território brasileiro, a utilização mais significativa do LD no ensino público está situada no período do Império. Sob forte inspiração do movimento liberal francês, o Colégio Pedro II foi instituído na cidade do Rio de Janeiro na década de 1830 e foi uma das primeiras instituições a adotar os livros didáticos de forma sistemática.

O autor relembra que a escola, neste momento, atendia aos interesses das classes mais abastadas que usavam como referência de educação e, sobretudo, da cultura as ideias europeias e, em especial, a sociedade francesa. Neste sentido, percebe-se o intenso interesse das elites educacionais em se apropriar da produção didática francesa, que passaram a importar LD escritos em francês ou traduzidos para o português.

Assim, mesmo com a imprensa inaugurada por D. João VI, no momento de instalação da Corte Portuguesa, em 1808, ainda era incipiente a produção e publicação de textos didáticos no século XIX (Silva, 2012, p. 808).

De acordo com o autor,

Este quadro sofreu uma alteração mais representativa somente a partir de 1930, durante a gestão de Francisco Campos no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública – Mesp – do governo Vargas. O governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida [...] A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional (Silva, 2012, p. 808, aspas do autor).

Ao descrever uma mudança significativa em relação a produção de LD no Brasil, durante o período do governo de Getúlio Vargas, o autor destaca, ainda, o processo de controle político e ideológico na produção e distribuição destes livros. Em 1938 é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), vinculada às Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), que esteve sob a responsabilidade de Gustavo Capanema (Silva, 2012, p. 808). O autor destaca que neste período os LD eram utilizados por longos períodos. “No campo do Ensino de História, o livro História do Brasil de Rocha Pombo, editado pela primeira vez em 1919, foi utilizado por várias gerações de alunos e professores até sua última edição em 1960” (Silva, 2012, p. 809).

Este quadro sofre alteração na década de 1960 com o processo de democratização do ensino. Principalmente durante o período da ditadura-civil-empresarial-militar, o autor aponta a criação da Companhia Nacional de Material de Ensino que era responsável pela publicação e distribuição dos materiais. Em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que “enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovados e selecionados por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles (Silva, 2012, p. 809)”.

Já na década de 1970, o MEC passa a produzir livros em parceria com o setor privado editorial. Sob responsabilidade inicialmente do Instituto Nacional do Livro e em seguida pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Silva (2012) destaca que em 1985, em meio ao contexto de redemocratização no Brasil, o MEC cria o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que é visto ainda na atualidade como maior política de Estado em relação a universalização do uso dos LD nas escolas públicas e comunitárias do país.

Assim, conforme assinala Silva (2012), o MEC é, sem dúvidas, o maior comprador de livros do mundo, considerando os altos valores investidos na aquisição e distribuição destes materiais às escolas públicas brasileiras. E, indica, ainda que:

O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida (Silva, 2012, p. 810).

Como é possível notar, o impacto dos LD no sistema educacional brasileiro é expressivo, atingindo uma vasta população de jovens e crianças, o que reforça sua relevância na construção de saberes e representações culturais. No caso específico desta pesquisa, esses materiais desempenham um papel estruturante na formação das percepções sobre os povos indígenas. Por meio do conteúdo veiculado por esses livros, ideias são transmitidas, bem como são construídas e reproduzidas imagens e discursos que podem perpetuar estereótipos ou, ao contrário, apresentam perspectivas mais críticas e contextualizadas. Dessa forma, os LD além de refletirem disputas históricas e ideológicas, também balizam a forma como os alunos compreendem e se relacionam com as identidades indígenas no cotidiano.

Na próxima seção construo uma revisão de literatura traçando um panorama das pesquisas que estudaram as questões étnico-raciais e as representações nos LD, focalizando no modo como os povos indígenas foram retratados nestes materiais. A intenção é a de localizar o presente estudo no campo das pesquisas acerca do tema, evidenciando o marco das contribuições teóricas e metodológicas dos trabalhos anteriormente desenvolvidos.

1.4 A temática indígena nos livros didáticos de história: uma revisão de literatura.

A ideia nesta seção é a de estabelecer um panorama da literatura sobre a temática indígena e os LD, tendo como base a utilização dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007), que se apresenta como uma gama sistematizada de técnicas que auxiliam na busca por discutir as questões relativas ao objeto de estudo.

A partir do que nos sugere Lima e Miotto (2007), adoto como parâmetros temáticos, produções que se relacionam ao objeto de estudo a partir dos seguintes descritores: “livros didáticos e povos indígenas”, “racismo e livros didáticos”, “livros didáticos e civilização” e “representação” dos “povos indígenas e livros didáticos”. O recorte temporal da pesquisa priorizou a produção acadêmica a partir da década de 1980, por se tratar de um momento decisivo na história política brasileira, marcado pela intensificação da atuação dos movimentos sociais.

Como destaca Maria da Glória Gohn (2009), trata-se de um período de redemocratização que culmina na promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual passa a reconhecer oficialmente a diversidade étnica e cultural existente no país. Nesse contexto, ganha força o protagonismo político dos povos originários, que avançam na reivindicação por direitos, visibilidade e reconhecimento de suas demandas históricas, inclusive no campo educacional. Vale lembrar que apenas em 1988 o Estado brasileiro passou a reconhecer oficialmente os povos indígenas como sujeitos de direitos, escancarando, de fundo, visões assimilacionistas construídas historicamente que os reduzem à condição de grupos em processo de desaparecimento.

Para esta pesquisa também selecionei alguns trabalhos de referência em relação aos LD e à questão étnico-racial que se localizam nos anos 1980, uma vez que é um momento histórico relevante nas discussões que proponho nesta dissertação, sobretudo

por desencadear desdobramentos contemporâneos que incidem nos enfoques teórico-metodológicos do pesquisador.

Como parâmetro linguístico selecionei para a discussão trabalhos que discutem os livros didáticos no idioma português e utilizei como fonte de dados os portais: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO (Scientific Electronic Library Online), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), a revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e o portal Saber Aberto, Repositório Institucional da mesma Universidade. O recorte temporal das produções engloba o período de dez anos (2014-2024), pois contempla o recorte da presente pesquisa (2018-2020).

Everardo Rocha, em *Um índio didático: nota para o estudo das representações (1984)*, analisou a representação dos índios nos LD das disciplinas de história, geografia e Estudos Sociais produzidos entre os períodos de 1940 e 1970, direcionados aos estudantes com idades entre 7 e 18 anos do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, na mencionada década de 1980. Sob uma perspectiva antropológica, alinhada às discussões sobre o “outro” e a “diferença” estabelecidas por Lévi-Strauss, o autor identificou a recorrência de discursos primitivistas, generalistas e pretéritos em relação aos povos.

Ao destacar o processo de manipulação ideológica e os mecanismos de manutenção e reprodução de ideias distorcidas, o autor apontou que “[...] o índio – que manipulado numa história feita de um ponto de vista que não é seu, se torna suficientemente elástico para recobrir as mais diversas categorias ideológicas (Rocha, 1984, p. 43)”. Dentre os princípios de representação analisados nos LD por Rocha (1984), o autor destaca a recorrência dos discursos generalistas, primitivistas e sempre relacionados ao passado como elementos estratégicos na construção ideológica congelante sobre as sociedades indígenas no Brasil.

O trabalho de Rocha (1984) contribui para o campo de pesquisa e para o estudo em questão, por demarcar as categorias de sentido relevantes para compreender como os indígenas são representados dentro do contexto da história do Brasil, isto é, o generalismo, primitivismo e passadismo apresentam-se como subtítulos que servirão de parâmetro comparativo para a análise discursiva da coleção que proponho para análise desta dissertação.

Ainda na década de 1980 destaco como clássico o importante trabalho intitulado *A questão indígena na sala de aula – Subsídios para professores de 1º e 2º Graus*, organizado por Aracy Lopes da Silva (1987). Este estudo contém textos de vários

pesquisadores que de maneira didática propuseram discussões sobre como discutir o tema na sala de aula com propostas práticas na intenção de subsidiar a prática pedagógica de professores da educação básica. Dentre os textos que compõem essa obra, destaco os trabalhos pioneiros de Mauro Almeida e Norma Telles, que tensionam as imagens dos povos indígenas na educação escolar sob a perspectiva racial.

Mauro Almeida, em *O racismo nos livros didáticos (1987)* apresenta os desdobramentos de uma pesquisa desenvolvida em 1979 no âmbito do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em que analisou 2 coleções de LD das disciplinas de Estudos Sociais e Moral e Civismo, abarcando, ao todo, 20 obras publicadas e recomendadas por órgãos governamentais. O autor apontou para o aspecto de perpetuação de valores e a ênfase em preconceitos e discriminações, através do conteúdo dos livros e o desafio ao se tratar com a questão da diferença. Ao destacar a imagem dos negros e indígenas frente aos brancos, Almeida evidenciou o processo de “folclorização”, “aculturação” destes grupos e a noção do branco como marco europeu da “descoberta do Brasil” (Almeida, 1987, p. 39).

No trabalho em questão, o autor destaca uma série de imagens presentes nos LD e faz críticas em relação ao modo como os indígenas são representados, marcados pela cordialidade, ingenuidade, preguiça e “inimigos da colonização”, localizados em segundo plano em relação aos brancos (Almeida, 1987, p. 42). O trabalho do autor suscita questões para problematizar a branquitude (Bento, 2002) enquanto ideologia que atravessa as relações étnico-raciais e ao modo como ela produz o silenciamento das culturas não-brancas nas narrativas e discursos oficiais.

Seguindo na mesma direção, porém destacando os aspectos do processo de inculcação de ideias no ambiente escolar, encontramos o trabalho de Norma Telles, *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora (1987)*. Adotando uma perspectiva antropológica hermenêutica, a autora realiza um exame dos LD e analisa as imagens dos povos indígenas nos LDH do Brasil.

O trabalho descortinou o modo como os livros foram marcados pelo reforço aos marcos europeus, em detrimento da invisibilidade da ocupação indígena. Ressalta a visão simplista em relação a conquista, invasão e exploração e aponta o termo “descoberta” como continuidade da história europeia ocidental (Telles, 1987, p. 82). O que chama atenção neste trabalho é o foco no discurso dos autores dos livros que se assemelhavam, como aponta a autora, às narrativas construídas por cronistas e missionários do século XVI.

O trabalho da professora Ana Célia da Silva (1995), docente da linha 1 do PPGEduc é uma referência importante nos estudos sobre a questão racial nos LD. Em seu livro *A discriminação do negro no livro didático (1995)*, a autora parte das suas experiências como orientadora educacional na rede pública estadual de ensino na Bahia e da sua atuação no Movimento Negro Unificado (MNU). A autora analisou 82 livros didáticos de Comunicação e Expressão direcionados ao segmento do ensino fundamental. A autora baseou-se nos estudos de Frantz Fanon, Joel Rufino Santos e Louis Althusser e apontou que em todos os materiais analisados a representação do negro pelo branco obedeceu aos critérios da ideologia do branqueamento e os discursos hegemônicos reforçaram a representação da realidade de maneira deformada e cristalizada.

Neste sentido, o mito da democracia racial foi destacado como camuflagem das relações raciais e os estereótipos vistos como instrumentos de internalização dessas ideologias. A autora concluiu que o negro foi visto como ser irracional, marcado por atitudes e comportamentos que traduziriam a incapacidade intelectual desses indivíduos e indicou a relevância da realização de trabalhos que discutem materiais didáticos como forma de ensinar o senso crítico de professores e alunos na promoção de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a desconstrução dessas ideias. Este trabalho, ao partir de uma perspectiva decolonial para analisar os efeitos dos processos coloniais na sociedade brasileira, destacou a importância do trabalho de Fanon, que adoto como um dos referenciais teóricos para discutir as representações dos povos indígenas nos LD.

Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003), na obra *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura (2003)* utilizam o método do estado da arte identificando as pesquisas que discutiram a diversidade racial e destacam a importância de iniciativas como o PNLD e a Lei nº 10.639, sobretudo no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Ao apresentarem as tendências de enfoque das pesquisas num período que recobriu o recorte temporal de 1957 a 2002, os autores destacam que os estudos acerca do tema em LD enfocaram a exclusividade dos negros e indígenas e não identificaram pesquisas que utilizaram o enfoque da diversidade cultural e do multiculturalismo. O trabalho também identificou a preferência por analisar os LD voltados para o segmento do ensino fundamental e a inexistência de trabalhos em relação à educação infantil, jovens adultos e ensino superior (Rosemberg; Bazilli, Silva, 2003, p. 129).

A respeito dos enquadramentos teóricos, metodológicos, conceituais e a gama de procedimentos adotados pelos trabalhos analisados, os autores apontam para uma variabilidade de enfoques, sendo o campo da sociologia da educação o mais privilegiado, principalmente por estarem relacionadas às teorias reprodutivistas, estudos que trataram das relações raciais no país e a utilização dos métodos de análise de conteúdo e discurso (Rosemberg; Bazilli, Silva, 2003, p. 130).

Citando o trabalho de Silva (2002), os autores identificaram a presença de três núcleos de pesquisadores²³ que têm desenvolvido estudos sobre a questão racial nos materiais didáticos de forma sistemática: os trabalhos de Ana Célia Silva, como mencionamos; os trabalhos do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e o grupo da Faculdade de Educação da USP, que concentrou os estudos dos livros didáticos no campo do ensino de história, focalizando na questão da representação das populações negras e indígenas. Sobre esse último, destacam-se os trabalhos de Circe Bittencourt, profundamente influenciados pelos trabalhos de Roger Chartier, André Chervel e Alain Choppin.

Os autores Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) ao apresentarem esses núcleos de pesquisa para demonstrar a amplitude e a profundidade dos estudos sobre a questão racial nos LD no Brasil destacaram ainda para o aspecto da fragilidade teórica e metodológica desta gama de trabalhos, sobretudo pela ausência de comunicação com o campo de estudos sobre as questões raciais no Brasil. Destacaram, ainda, a dificuldade de permanência de trabalhos por parte dos autores e grupos de estudos na continuidade das discussões sobre o tema.

Maria Cristina Dantas Pina (2009), em sua tese de doutoramento intitulada *A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930)*, concentrou sua análise no tema da escravidão do período da instalação da República até a década de 1980 e buscou compreender o modo como três autores de LD: João Ribeiro, Rocha Pombo e Antonio Alexandre Borges Reis retrataram os negros na história do Brasil.

Adotando como método a análise de conteúdo, a autora identificou que os LD ficaram marcados por evidenciar a noção de que o Brasil deveria caminhar em direção a busca pelos valores civilizacionais europeus e os autores, por pertencerem as classes dominantes, contribuíram com suas obras para a construção de uma identidade nacional

²³ Sobre esse aspecto, consultar o artigo de Rosemberg; Bazilli, Silva (2003), que problematizou de maneira sistemática os estudos sobre a questão racial e livros didáticos produzida no país.

que foi gestada tendo por base os valores culturais da classe dominante daquele período. O que nos chama atenção neste trabalho é a recorrência de reimpressões das obras dos autores que permaneceram por longos períodos históricos em circulação como material didático.

Circe Bittencourt (2011), em sua obra *Produção didática de história: trajetórias de pesquisas (2011)*, analisou o desenvolvimento das pesquisas sobre LDH entre 1980 e 2010, abarcando teses, dissertações e outras publicações relevantes. Esse estudo pontuou a intensificação de pesquisas na virada do século XX para o XXI. A pós-graduação passou a ampliar os estudos sobre os LDH a partir desse momento. É apontada a evidência de estudos desenvolvidos por Universidades em São Paulo, como Unicamp e PUC-RS. No caso dessas últimas, além de São Paulo, destacam-se as Pontifícias Universidade Católica do Rio Grande do Sul, acrescidos pelos estudos desenvolvidos pela Universidade Federal de Pernambuco (Bittencourt, 2011, p. 493-94).

A autora também destacou que os estudos adotaram diferentes abordagens metodológicas sobre a temática dos LDH, variando entre a análise de discurso ou análise de conteúdo. Um dos pontos discutidos no trabalho que nos interessa neste estudo é sobre o caráter ideológico dos conteúdos presentes nos LDH. Partindo do contexto pós 2ª guerra mundial, é evidente o interesse internacional com a ideia de incentivar os acordos de paz social. A autora afirmou que:

As instituições pretendiam auxiliar nas transformações das relações internacionais fundamentadas, até então, na concepção da guerra como motor da história, para uma tendência de promoção de paz, incentivando, nesta perspectiva, a divulgação de exemplos históricos de soluções dos conflitos por meio de acordos e negociações. Divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações e procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse o despertar de sentimentos de hostilidade entre os povos (Bittencourt, 2011, p. 489).

Bittencourt (2011) inclusive nos lembrou sobre os efeitos políticos e ideológicos da legislação brasileira durante a década de 1970, pelo regime político militar, como a lei 5.692/1971, que instituiu as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que estavam diretamente associadas à classe dominante branca brasileira durante o regime militar. A autora destacou a intensificação de trabalhos que criticaram o viés comunicativo das ideologias burguesas, sobretudo pelo processo de financiamento da produção desses materiais durante a década de 1980.

Ao destacar, também, as mudanças legais e curriculares, dentre eles a implementação da lei 11.645/08, a autora elucidou o modo como os contextos históricos e sociais impactam na construção e no conteúdo destes materiais, uma vez que os mesmos também se inserem no contexto de formação das memórias e identidades, conforme Bergamaschi (2010) e das memórias coletivas de alguma forma contribuírem na construção e disseminação de narrativas históricas (Bittencourt, 2011).

Vale ainda destacar neste percurso o trabalho de Milanez, Felipe et al, *Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas* (2019), nas palavras de Ailton Krenak que trouxe uma percepção do racismo anti-indígena como um projeto de Estado, como uma espécie de “epidemia global” em que impera a recusa e não aceitação das diferenças, evidenciado pelo genocídio e etnocídio, frutos de um longo processo histórico. Essa ideia posiciona nosso olhar sobre as questões raciais considerando o protagonismo indígena como insumo epistemológico para pensar as teorias sociais contemporâneas no campo de estudos da pesquisa em educação.

O trabalho de Lucineide Santos Vieira, em sua dissertação de mestrado defendida na linha de pesquisa 1 intitulada: *Maria “Filipa” presente!: análise de construção de memórias e participação de Maria Filipa nos livros didáticos de história do ensino médio* (2022) desenvolveu um estudo sobre o PNLD 2018 e discutiu sobre a História da Independência do Brasil e analisou as representações da mulher negra, pescadora, marisqueira e capoeirista através do conteúdo dos livros didáticos e contribuiu, assim, para a aproximação em relação às produções desenvolvidas no âmbito da presente linha de pesquisa.

Ao realizar a busca no Portal de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o descritor “PNLD 2018 e povos indígenas”, não identifiquei trabalhos que analisassem especificamente a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Essa lacuna reforça a relevância da presente dissertação, que se propõe a examinar os três volumes da coleção destinados ao Ensino Médio.

A análise busca compreender como os LD de história constroem uma noção de mentalidade histórica de longa duração, isto é, de permanências e sentidos que atravessam épocas distintas. Tal problematização permite evidenciar os processos pelos quais as representações equivocadas e estereotipadas sobre os povos indígenas são reproduzidas, contribuindo para o silenciamento das diversidades e diferenças. Além disso, possibilita discutir as relações de poder implicadas na produção e circulação desses materiais escolares.

E, ainda, destaco a tese de doutoramento recentemente defendida de Cristina Ferreira de Assis (2024), sob orientação do professor Gilmário Brito, sob título: *Livros didáticos de história: concepções civilizatórias para o ensino primário da Bahia (1925-1933)*, situado nos campos da História da Educação e História Cultural, a qual salientou a relevância das pesquisas de Alain Choppin, Roger Chartier e Norbert Elias na discussão em relação às concepções civilizatórias e num contexto político de reformas em relação ao ensino primário na Bahia que considero essencial por se relacionar ao recorte teórico do trabalho de Elias para pensar os processos civilizatórios e de educação escolar que discutirei no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

O QUE ENSINA O SILÊNCIO? ESCOLA, PODER E REPRESENTAÇÃO NO CURRÍCULO MODERNO

O objetivo principal deste capítulo é o de aprofundar os referenciais teóricos selecionados para análise do corpus da pesquisa. Neste sentido tomo o ambiente da escola como um espaço formal de acesso ao conhecimento ocidental e uma instituição que articula práticas cotidianas para transmitir e reproduzir valores, formas de pensar e de sentir o mundo e é, também, é um território em disputa, onde se negociam silêncios, esquecimentos e identidades.

Em seguida apresento o relato de uma narrativa pessoal de um professor de sociologia em seu dia de trabalho, em que ele se depara com uma sala de aula dividida por critérios raciais. A partir da leitura de um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, o professor e seus alunos questionam o silenciamento dos povos indígenas nos livros didáticos. A seção utiliza a teoria de Norbert Elias sobre o *Processo Civilizador* para analisar como a escola se tornou um lugar de formação social que reproduz um modelo de civilização ocidental, eurocêntrico e excludente.

A análise utiliza as noções de "violência simbólica" e "arbitrário cultural" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Os autores argumentam que a educação impõe um sistema de valores das classes dominantes. O texto também cita Alain Choppin, que descreve o livro didático como um recurso com funções que vão da instrumentalização à difusão de ideais e valores das classes dirigentes. A seção ainda faz um paralelo com a pedagogia jesuítica no Brasil e com as ideias de Paulo Freire, que denuncia a "educação bancária".

Em seguida, exploro a crítica às representações nos livros didáticos, especialmente em relação aos povos indígenas. Utilizo o conceito de "Orientalismo" de Edward Said e a crítica de Claude Lévi-Strauss ao evolucionismo para mostrar como a "história única" e eurocêntrica apaga a diversidade cultural. A narrativa de José de Alencar em *O Guarani* é usada como exemplo de como a literatura romântica, ao idealizar o indígena, contribuiu para a sua "degeneração" e invisibilidade histórica. Finalizo apontando que os livros didáticos, ao reproduzirem estereótipos, sustentam um "pacto colonial contínuo" que nega aos povos originários sua agência histórica e política.

2.1 O processo civilizador e a universalização do ensino escolar

*“Pacato cidadão, ô pacato da civilização
Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
Não foi à toa, não”.*

Skank, 1994.

É no ambiente escolar formal que um jovem cidadão brasileiro hoje tem acessado o conhecimento ocidental de mundo. Tanto que estudantes e funcionários vestidos com uniformes, carteiras enfileiradas, cadernos, canetas, livros didáticos, avaliações, filas, hino nacional, boletins, currículos padronizados, relatórios pedagógicos, códigos de conduta somado, ainda, a uma teia de burocracias; tudo isso parece registrar uma fotografia bem elaborada de uma sala de aula da educação básica.

Maria da Glória Gohn (2006) localiza meu horizonte de estudo da escola como aquela referida à educação escolar formal que a caracteriza como aquela desenvolvida no interior das escolas, com conteúdos sistematizados e previamente definidos. A autora distingue essa modalidade da educação informal, que ocorre ao longo do processo de socialização cotidiana, marcada por valores e pertencimentos culturais herdados no convívio familiar, comunitário e relacional; e da educação não formal, compreendida como aquela que emerge das práticas coletivas e do compartilhamento de experiências no ‘mundo da vida’ (Gohn, 2006, p. 16, aspas da autora)”.

A instituição escola, o ambiente escolar e os referenciais pedagógicos me despertam a atenção para investiga-los no entendimento de que essa articulação situa o *lôcus* das práticas educacionais. Como espaço de compartilhamento de vivências, acesso público aos processos formativos possibilitando a análises e críticas a respeito do conhecimento socio-historicamente produzido, digamos que ela também pode ser percebida como um espaço onde se desenvolvem os processos de transmissão de valores e modos de comportamento que refletem, ainda nestes tempos, o modelo de civilização ocidental.

Ao considerar a escola como centro privilegiado de formação social, não se pode negar que ela está estruturada em meio a uma complexa rede de práticas e representações que traduzem e reproduzem modos historicamente construídos de pensar, agir e sentir o mundo. A escola, nesse bojo, é, então, um espaço de transmissão de conteúdos e é, sobretudo, uma instituição que articula práticas cotidianas que configuram maneiras de ler, interpretar, imaginar e legitimar o conhecimento. Assim, o espaço escolar se revela

como território em disputa, onde se negociam silêncios e enunciações, memórias e esquecimentos, identidades e silenciamentos, aprovações e também reprovações (Bourdieu; Passeron, 1992).

É nessa intrincada teia de significados que emerge a figura do professor, cuja rotina aparentemente comum reflete, em cada gesto, os traços das estruturas que sustentam e regulam o funcionamento da escola moderna. Inspirado em Clifford Geertz (1989), que compreende a etnografia como um modo de “olhar como os outros funcionam” e desvelar os sentidos que orientam práticas e ações, busco aqui deslocar o olhar para o cotidiano docente.

Nesse bojo, vale lembrar aquilo que a professora Lívia Alessandra Fialho da Costa (2024) apontou sobre o olhar etnográfico na educação e as inspirações de um professor indicando que: “Fazer etnografia é olhar como os outros funcionam. É desvendar aquilo que de alguma forma orienta as ações. Fazer etnografia é duvidar sempre e questionar nossas ideias e pré-noções”.

Essa perspectiva, articulada à noção de teias de interdependência, instiga-me a perceber a lógica das relações sociais para além do âmbito psicológico, enfatizando sua dimensão histórica e cultural. Nesse horizonte, apresento a seguir um relato de experiências pessoais enquanto docente, na tentativa de evidenciar como os processos de civilização atravessam e configuram a vida escolar.

São 4:30 da manhã. O despertador toca com “Índio” de Farofa Carioca e lembra-se da dedicatória ao indígena Pataxó Galdino, assassinado por uns jovens mimados de Brasília-DF em 1997. Ele acorda. Como faz de segunda a quinta, levanta-se num típico amanhecer de inverno soteropolitano que ainda dorme. Dirige-se até o escritório de seu apartamento, recolhe as canetas, lápis, apagador, que ficaram espalhados sobre a escrivaninha, guarda-os no estojo de crochê em tom laranja terroso, que adquirira de uma aluna. No classificador guarda rapidamente os grifos no papel onde havia anotado, no dia anterior, o roteiro das seis aulas que ministrará no dia: 6º, 8º e 9º anos do F2 e ainda a séries do Médio. Toma um café preto às pressas, despede-se do companheiro e às 6:15 ele estará no ponto de ônibus esperando as conduções que o levarão para a escola onde leciona sociologia.

No caminho observa os corpos enfileirados nos pontos, todos a caminho de algo. Um detalhe chama sua atenção: duas mulheres, talvez mãe e filha, esperam o transporte adornadas com recortes de tecido na cor xadrez. É tempo das celebrações juninas. Imediatamente, recorda-se que essa celebração resgata a audição aos sentidos e

representações originárias. Pensa em como esses corpos que aguardam no ponto de ônibus também aprendem. A se vestir, sentar, a calar, a aceitar, a seguir. Pensa em como ele mesmo foi formado a ser professor. A andar ereto, a usar calça e sapatênis, a não gaguejar, a manter a disciplina e utiliza-la constantemente e sempre que “necessário”.

Pega duas conduções e chega à escola às 7:13, faltando apenas 2 minutos para o início de mais um dia letivo. Hoje é dia de discutir sobre "Atualidades" com a 2ª série. É apenas uma aula, então digamos que ele se programa para dar conta do “conteúdo” no tempo programado mesmo sabendo que é, digamos, quase impossível.

Numa turma com 41 estudantes, onde a maioria dos alunos são negros e periféricos, sente que cada aula é um verdadeiro duelo entre vozes, narrativas, silêncios e tensões. É então que o professor vê, mais uma vez, o que já se tornou um retrato da sociedade contemporânea: há uma linha invisível que divide a sala ao meio. Uma fronteira entre nomes e com cor. Do lado direito, os estudantes negros. Do esquerdo, os brancos. O curioso é que não houve sorteio. Nem aviso. Nem mapa de sala. Isso se tornou um hábito. Um arranjo velado do cotidiano, um cenário racial das carteiras. Um pacto que se explica.

Enquanto uns esbanjam suas vidas abastadas e os *looks* que serão adquiridos na loja do último andar gelado do *shopping Iguatemi*, outros perguntam ao professor se ele sabe de alguma empresa que esteja contratando “Jovem Aprendiz”, pois já com 16 anos, se veem no imperativo de auxiliar nas despesas da família e, inclusive, recarregar o bilhete do transporte para conseguir frequentar a escola.

A instituição escola ainda é compartimentada, o portão de ferro range, o sinal é tocado a cada 50 minutos. – A sala está em ordem, diz o coordenador de disciplina. Carteiras enfileiradas, quadro branco limpo, ar condicionado ligado no 16º para depois 21º. Pela janela muita chuva donde se pode ver as bandeiras do estado da Bahia e do Brasil hasteadas de frente à residência oficial do governador.

Os estudantes entram aos poucos, alguns atrasados, alguns sonolentos, outros com fones plugados em apenas um dos ouvidos. Será que é para que o professor não perceba? Apenas 6 deles trouxeram o livro didático de história e fizeram a leitura que foi solicitada, afinal seria uma aula invertida. Daí o professor então é “orientado”, durante o momento da aula, a registrar essas ocorrências no sistema, a fazer a chamada e a lançar o planejamento da aula. Percebe que com isso se passaram 9 minutos. Ele se apresenta com um sorriso tímido: “Bom dia para todas as pessoas, estamos juntos mais uma vez minha gente!”. Anota o cabeçalho no quadro e informa: — Seguinte galera o livro didático da

disciplina de história, volume 2, na página 34. Topam uma leitura coletiva, pessoal? Aceitaram com empolgação. Ufa, hoje a aula não será um monólogo!

Na página 34, um trecho já velho de guerra da história do Brasil: *a Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil (1500)*, escrita por Pero Vaz de Caminha que completou o quinquingentésimo vigésimo quinto ciclo dos relatos a respeito das terras brasileiras, que diz:

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, nem nenhuma cobertura. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos *traziam* o lábio de baixo furado e metido nele seus ossos de verdade [...]. Os seus cabelos *são* lisos. E *andavam* tosquiados, de tosquia alta, e reparados até por cima das orelhas [...]. Quando eles *vieram*, o capitão *estava* sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro muito grande no pescoço, e tendo aos pés um grande tapete como estrado. [...] Eles *entraram*. Mas não *fizeram* nenhum gesto de cortesia, nem sinal de querer falar ao capitão ou a alguém. Um deles, porém, reparou no colar do capitão e começou a acenar para a terra e depois para o colar, como se nos quisesse dizer que na terra também havia ouro. [...] Deram-lhes comida: pão e peixe cozido, doces, bolo, mel e figos passados. *Não quiseram* comer quase nada disso e, se alguma coisa provava, logo a *cuspiam*. *Trouxeram-lhes* vinho numa taça. Mal o puseram na boca; não gostaram. Trouxeram-lhes água numa caneca. Não beberam. Apenas bochechavam e logo a lançaram fora (Caminha, 1500, itálicos meus)²⁴.

O professor olha para o conteúdo da carta de Caminha, olha para os alunos, e sente um incômodo. Há algo de falso ali. Algo ensaiado demais, pacífico demais. E segue. Acompanha a leitura coletiva, anota palavras-chave no quadro: cartografias, índios, indígenas, civilização, catequização, contra-colonização, narrativas históricas, silenciamentos.

Durante a leitura, uma aluna pergunta: — Profe, por que eles sempre falam como se os indígenas não estivessem mais aqui? A sala silencia. Ele também. Decide acolher a fenda que a pergunta abriu no roteiro da aula. Percebe ali um momento de suspensão, em que a escuta se torna possibilidade de deslocamento, desconstrução. De um certo desmanche pedagógico das narrativas históricas.

É então que evoca a dimensão política da interseccionalidade, tal como formulada por Carla Akotirene. A autora defende a pertinência de se romper com as expectativas literárias aristocráticas e com as discursividades que se afastam das experiências vividas por corpos racializados, afirmando que “o desafio político é rejeitar quaisquer

²⁴ O documento original, inclusive, encontra-se depositado no arquivo nacional da Torre do Tombo, em Portugal. Ver mais e na íntegra em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf>. Último acesso em: 05 de julho de 2025.

expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escrita complexa na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais sob a sombra iluminista eurocêntrica, míope à gramática ancestral de África e diáspora (Akotirene, 2019, p. 14)”. É com essa sensibilidade crítico-analítica que o professor decide, então, provocar a turma: — Mas e aí galerinha, quais referenciais indígenas vocês conhecem sobre a história do Brasil? Fala das retomadas, dos territórios, da resistência, dos movimentos de retomada na contemporaneidade.

Traz a artista, ativista e educadora Naíne Terena; o escritor e ambientalista Kaká Werá Tapuia; o artista e curador Denilson Baniwa; a escritora, ilustradora, doutora em História e idealizadora do Instituto Pachamama, Aline Pachamama; o médico Vazigton Oliveira Pataxó; a advogada e ativista Naiara Tukano, do povo Yepã Masã; o fotógrafo e Cientista Social recentemente ancestralizado Kumreiti C. Kine; a intelectual das letras e ministra em exercício no Ministério dos Povos Originários, Sônia Guajajara; o doutorando em História e professor Ivanílson Xokó; o professor Felipe Tuxá; a professora, pesquisadora, curadora do povo Guarani Nhandeva, Sandra Benites; a doutora em antropologia e deputada federal, Célia Xacriabá; a advogada e presidente em exercício da FUNAI, Joênia Wapichana e tantos outros. Múltiplas lideranças que de diferentes frentes de atuação, colocam em xeque as estruturas do processo colonial e as narrativas que cristalizam o sentido da história das culturas diferentes da europeia, conformadoras de perspectivas histórias únicas.

Um dos estudantes comenta: — Isso não tá no livro. Não está. E ele sabe. O livro, como o portão, como as carteiras alinhadas, como o toque do sinal, é parte de um sistema que organiza o saber e silencia determinadas visões e versões de mundo. Que ensina a sentar, a ouvir, a reproduzir. Que faz parecer “natural” aquilo que é complexamente selecionado. Que chama de civilizado o que é branco, letrado, europeu. E de atraso, anormal, incivilizado, menor, estranho, selvagem, feio, tudo o que escapa disso. E nesse pacto, “Narciso acha feio tudo aquilo que não é espelho”.

O sinal toca, o professor olha o relógio e são 8:05, é preciso encerrar e se dirigir à turma do 6º ano. Ao final da aula, ele recolhe o livro, os papéis. No caminho de volta a casa, anota no *post it*: “As representações não são neutras, estão situadas num campo de disputas simbólicas. Como desconstruir o que é ensinado sem repetir os apagamentos?”. Ele fica instigado. E sabe que algo se move quando os estudantes trazem problematizações. Quando uma palavra não prevista aparece. Quando o silêncio grita.

No dia seguinte, será 4:30 de novo. Ele sabe que com aqueles queridos problematizará os silêncios que os conteúdos do livro didático apresentam. No entanto, a

pergunta da aluna — “por que eles sempre falam como se os índios não estivessem mais aqui?” — não reverbera só naquele contexto da sala de aula. Ela atravessa a própria linha que separa os estudantes enfileirados por carteiras, isto é, as vicissitudes do sistema escolar, lançando inúmeras questões para buscar entender os processos de escolhas históricas que sustentam a aprendizagem, como é ensinado e quem é autorizado a aparecer como sujeito digno de humanidade, historicidade.

Essa pergunta é, em si, uma fissura. Ela rasga o tecido silencioso de uma pedagogia que não se realiza somente pela transmissão de conteúdos, mas pela reprodução constante de um único modelo de estar, ver e se relacionar com a realidade. A sala de aula, o LD, as linguagens usadas, as imagens escolhidas; tudo isso, na verdade, compõe uma engrenagem maior que organiza saberes e subjetividades segundo normas herdadas de um projeto civilizatório que forjou a escola moderna. É nesse ponto que a travessia daquele professor se cruza com um debate mais profundo sobre o papel da escola no processo civilizador dos corpos, da arbitrariedade cultural e legitimidade simbólica dos saberes e as formas de representações históricas. Sua exaustão para além de física é epistemológica e política.

A situação acima apresentada, embora tenha demandado do leitor a digressão de algumas páginas, cumpre o papel de ancorar empiricamente o argumento de que, no espaço escolar, tanto professores quanto alunos – encontram-se imersos numa trama complexa de relações, construções de significados e representações que refletem as engrenagens da modernidade²⁵.

No contexto da modernidade ocidental, a escola emerge, então, como uma das principais instituições encarregadas de socializar os indivíduos segundo valores e normas estabelecidos por um projeto de civilização. O ambiente escolar constitui-se como um espaço de produção de subjetividades e de interiorização de comportamentos considerados socialmente desejáveis. É nesse cenário que o pacato cidadão brasileiro

²⁵ A expressão "engrenagens da modernidade" é utilizada aqui em diálogo com a obra de Anthony Giddens, *As consequências da modernidade* (1991), na qual o autor propõe uma análise institucional do processo moderno, com ênfase nos seus desdobramentos culturais e epistemológicos. Giddens compreende a modernidade como um estilo de vida, um padrão de organização social e um modo de pensar que emergiram na Europa a partir do século XVII e, que desde então, se globalizaram. Ao recorrer à metáfora do Carro de Jagrená, o autor alerta para os perigos do automatismo das instituições modernas, cuja racionalidade, longe de produzir um mundo previsível e sob controle, gerou instabilidades e riscos sistêmicos. Nesse contexto, Giddens argumenta que os "defeitos do projeto" não são acidentes pontuais, mas expressam as falhas estruturais dos próprios sistemas sociais modernos, os quais não podem ser plenamente erradicados ou controlados (Giddens, 1991, p. 151-153).

passa a acessar um determinado modelo de enxergar o mundo como algo pronto, acabado, ancorado em concepções ocidentais de ordem, disciplina, produtividade e racionalidade.

A respeito destas questões, as contribuições do sociólogo Norbert Elias permanecem relevantes para os estudos contemporâneos em Educação²⁶. Eu diria que especialmente na medida em que sua sociologia relacional ou processual propõe uma abordagem histórica dos processos sociais (Landini, 2005). Inclusive seus conceitos de configuração, inter-relação e interdependência têm sido relevantes para pensar que a educação e a aprendizagem só existem na pluralidade e nas inter-relações (Do Prado, 2022, p.30).

É Roger Chartier (1990) quem elabora uma leitura histórica da obra eliasiana, a *Sociedade de Corte (1969)*²⁷, em que o autor critica a perspectiva de uma história única, tradicional, linear, centrada na representação de indivíduos e nas ações políticas militares, sugerindo às abordagens que priorizam os ritmos coletivos, os ciclos sociais, as estruturas econômicas e demográficas (Chartier, 1990, p. 92).

Passa-se a olhar menos para o acontecimento e mais para o fato social recorrente, menos para a intenção individual e mais para os mecanismos sociais que conformam o comportamento coletivo. Na proposição de deslocar o foco das narrativas tradicionais, essa crítica de Norbert Elias se alinha com as transformações promovidas, especialmente, pelos movimentos na Escola dos Annales e por outras correntes historiográficas ao longo do século XX (Chartier, 1990, p. 92). O olhar voltado ao passado, portanto, aguça os sentidos para entender os efeitos acumulados desse processo nas práticas sociais do presente. A sociologia eliasiana enquadra-se em uma sociologia que estuda as relações de poder, onde as relações de dominação, distinção e exclusão atravessam os modos cotidianos de se comportar, sentir e representar.

Norbert Elias, ao refletir sobre a produção do conhecimento científico, propõe uma crítica fundamental à ideia de que a ciência representaria uma forma única e objetiva de verdade, despertando o fazer sociológico calcado na perspectiva da destruição dos mitos. Em *Introdução à Sociologia (2018)*, ele afirma:

²⁶ Em consulta ao *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, utilizando o descritor “Norbert Elias e Educação”, foram encontrados 159 trabalhos, dos quais 91 correspondem a dissertações de mestrado. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Último acesso em: 7 de julho de 2025.

²⁷ Nesta obra, que resultaria em sua tese de doutoramento em sociologia, Norbert Elias analisa o que ele denominou por figuração específica, a sociedade de corte e as relações de poder na sociedade cavaleirosa francesa entre os séculos XVII e XVIII durante o reinado de Luís XIV. A leitura de Elias deste processo aponta para o engendramento das sociedades burguesas-industriais impulsionados pela formação dos Estados Nacionais europeus.

Grupos que pensam de um modo científico são grupos que geralmente criticam ou rejeitam as ideias dominantes aceitas pela maioria da sociedade em que vivem, mesmo quando defendidas pela autoridade reconhecida, pois descobriram que não correspondem aos fatos observáveis. Por outras palavras, cientistas são destruidores de mitos. [...] A tarefa que a ciência tem de perseguir os mitos até a morte e de demonstrar que certas crenças generalizadas não são baseadas nos fatos, nunca será totalmente realizada pois que dentro como fora dos grupos de cientistas especializados, há sempre quem converta as teorias científicas em sistemas de crenças (Elias, 2018, p. 55-56).

Essa provocação desloca o lugar da ciência de uma instância neutra e superior para um campo atravessado por disputas de sentido e crenças historicamente construídas. A sociologia, nesse sentido, cumpre o papel de desnaturalizar os discursos de autoridade, inclusive os da própria ciência, ao revelar que aquilo que é por vezes apresentado como “neutro” ou “universal” está, na verdade, imerso nas marcas sociais, culturais e históricas específicas. Assim, trazendo essas dimensões para o campo da educação, se faz possível e necessário questionar os currículos, os conteúdos escolares e os LD como construtos simbólicos para além das representações que se colocam como “puras” ou “fidedignas” da realidade.

A sociologia processual de Elias propõe que a sociedade seja compreendida como uma rede dinâmica de interdependências. Essa visão afasta a ideia de sujeitos isolados e convida à análise das configurações relacionais, essencialmente marcadas por processos históricos e afetivos. No contexto da escola, isso se evidencia claramente quando o autor afirma ser “A escola como grupo de seres humanos interdependentes, numa configuração específica que o contato entre as pessoas forma” (Elias, 2018, p. 13-25).

Nessa configuração, professor e aluno não ocupam posições fixas ou simétricas, interagem dentro de uma relação social historicamente construída, atravessada por emoções, saberes e assimetrias de poder. A interdependência, como destaca Elias, é o “alicerce que constitui a ligação das pessoas com as outras” (p. 150), e se transforma conforme a sociedade se torna mais complexa e estratificada. Isso, portanto, esclarece que a sala de aula é um espaço de formação situada num campo onde se travam disputas simbólicas, afetivas e sociais, em que os sujeitos se formam e se transformam mutuamente.

Dentro dessa rede de relações e símbolos que unem as pessoas, o LD ocupa um lugar central como mediador das representações sociais e das memórias coletivas. Norbert Elias observa que, em sociedades mais complexas, os vínculos interpessoais coexistem com ligações emocionais a símbolos de unidades maiores, como “bandeiras, cotas de

armas e conflitos carregados de aspectos emotivos” (Elias, 2018, p. 150-151). O LD, nesse sentido, atua como um desses símbolos intermediários: organiza o conteúdo a ser ensinado e transmite valores, ideologias e visões de mundo²⁸.

É por meio do LD que se estabelece uma relação com o passado que vai além da informação, isto é, há uma conexão emocional e política com narrativas históricas específicas, que forjam o sentimento de pertencimento, de identidade nacional e de passividade. Como escreve Elias: “As pessoas se conectam umas às outras através de símbolos. Valências emocionais se unem, por meio da relação face a face, sublinham a consciência geral ampliada da balança do ‘eu’ e ‘nós’ (Elias, 2018, p. 150-151, aspas do autor)”. Essa ideia aponta para uma dimensão central do seu pensamento que focaliza a interdependência entre os sujeitos e o caráter simbólico das estruturas sociais que habitam. Nesse sentido, os LD apresentam referenciais sociais que organizam, também sensibilidades.

Ao aprofundar essa discussão, interessa-me investigar as fronteiras entre os conceitos de indivíduo e sociedade, especialmente a partir da obra elisiana *A sociedade dos indivíduos* (1994). Elias, aqui, recusa essas dicotomias clássicas e propõe compreendê-las como polos interdependentes de um mesmo processo histórico e relacional. A partir dessa chave teórica, busco analisar como o projeto civilizatório moderno, por meio da escola e de seus materiais, produz sujeitos moldados por um imaginário específico de civilização eurocentrado e excludente.

O interesse em compreender criticamente o conceito de “civilização” me levou, inclusive, a um exercício preliminar: vasculhei os dicionários do meu acervo pessoal em busca das traduções do termo em diferentes idiomas. No dicionário de Bueno (2000), o termo aparece em inglês como *civilization*. O Michaelis (2001) aponta a forma adjetiva *civilized*, e na versão espanhola do mesmo autor (2009) encontrei *civilizado*, *bien*

²⁸ Em diversas coleções didáticas, como *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio* (2018), observei a presença do Hino Nacional Brasileiro impresso geralmente na 3ª capa. A inclusão do hino, escrito por Joaquim Osório Duque Estrada e musicado por Francisco Manuel da Silva, indica como o LD assume, para além de ser um instrumento transmissor de conteúdos, a funcionalidade instrumental de formação cívica e afetiva. Eu diria que com quase uma década de experiência na sala de aula, tanto em instituições públicas e privadas, ao menos uma vez na semana sempre percebi os estudantes cantavam o hino nacional. Os professores ainda eram orientados a fiscalizar a postura dos estudantes frente a um momento ecumênico. Lembro-me também que geralmente nas turmas em que lecionava no primeiro horário, a aula sempre discutia essas representações. Ao expor símbolos como o hino e a bandeira, associados a valores positivistas, imperialistas e nacionalistas desde o século XIX, notamos o pleno funcionamento de um modelo de comportamento e de pertencimento à nação, que refletem os ideais de civilidade e identidade nacional promovidos pela escola moderna e consequente o controle dos corpos durante essas atividades cívicas.

educado, culto. No francês, o Michaelis (1992) traz *civilisation, civilisateur, civiliser*, e no italiano, o Florenzano (2001) apresenta *civilizzare, civilizzazione*. Nesta busca identifiquei um Minidicionário Alemão-Português de Erich Ronald Zwikau da editora Edelbra, porém não encontrei menção ao termo “civilização” no documento e nem ao ano de publicação da obra²⁹.

Nessa breve busca léxica notei logo a referência, evidentemente, ao inglês, alemão, francês e italiano, línguas de origem latina, vinculadas ao tronco linguístico indo europeu. Neste sentido percebi que o termo representa simbolicamente as marcas nacionalistas que vão além da questão linguística, isto é, evidenciam os marcos do processo de construção de um conjunto de valores morais e culturais que o associam a um ideal de educação, progresso e ordem, historicamente construído a partir de uma matriz ocidental.

No *Dicionário Online de Português*³⁰ encontram-se as seguintes definições a respeito do termo civilização:

Substantivo feminino. Etimologia (origem da palavra *civilização*). Civilizar + ção/ do francês *civilisation*. 1. Ação de civilizar; ato de se civilizar; 2. Conjunto das características próprias da vida intelectual, social, cultural, tecnológica etc., que são capazes de compor e definir o desenvolvimento de uma sociedade ou de um país; 3. Condição daquilo que se encontra em avanço; desenvolvimento cultural; progresso; 4. *Tipo de sociedade e/ou de cultura que se desenvolve a partir da influência de um povo, numa certa época, cujas características específicas serão transmitidas as gerações que se seguirão: Civilização Maia*; 5. Estado ou condição daquilo que se conseguiu civilizar (DICIO, 2025, grifos meus).

A polissemia do termo chama atenção especialmente no que tange à ideia de desenvolvimento sociocultural vinculado a um tempo histórico específico. É justamente essa dimensão que me leva a retomar as discussões eliasianas a respeito da teoria dos processos civilizatórios como horizonte teórico, empírico e metodológico para vislumbrar a análise do material que compõe o *corpus* desta dissertação. A leitura eliasiana esclarece a maneira como determinados padrões de comportamento e controle das emoções foram naturalizados como expressão de uma humanidade “civilizada”. Tais padrões,

²⁹ Uma informação interessante eu destacaria ao leitor para a capa deste dicionário, que traz as bandeiras do Brasil e da Alemanha simbolizando a relação de amizade na tradução. As imagens são acompanhadas de fotografias que evidenciam as paisagens nacionais dos dois países. Junto da bandeira do Brasil posicionada ao lado direito temos o destaque para as representações do litoral nordeste, vegetação tropical e a paisagem urbana paulista. No lado esquerdo, além da bandeira alemã, notamos representações monumentais, palácios, montanhas e lagos.

³⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/civilizacao/>. Último acesso em: 28 de julho de 2025.

internalizados ao longo da história por meio de instituições como a escola, que delineiam modos de vida que continuam a estruturar o presente, inclusive nas formas como as representações são construídas e reproduzidas.

Norbert Elias em *O processo civilizador. Volume I: Uma História dos Costumes* (2011 [1939]) e *O Processo civilizador. Volume 2: Formação do Estado e Civilização* (2020 [1939]) apresenta algumas conclusões da sua teoria da modernidade nos aspectos sociais e políticos dentro da formação da perspectiva teórica e metodológica alinhada à história de longa duração.

Para Elias (2011), a civilização é resultado de transformações históricas que operam de maneira processual, que se expressam na crescente monopolização da força pelo Estado, na regulação das emoções e na produção de uma sensibilidade disciplinada. A teoria do processo civilizador, desenvolvida por Norbert Elias, contribui de forma significativa para compreender como a escola, ao longo da modernidade, vêm se tornando o lugar privilegiado da modelagem cultural de corpos e mentes.

Norbert Elias (2011) propõe a superação das abordagens sociológicas fragmentadas ao construir uma análise que articula o desenvolvimento das estruturas sociais com os processos de formação psíquica dos indivíduos. Trata-se de uma perspectiva sociogenética — voltada às transformações nas interações sociais ao longo do tempo — e psicogenética, interessada na incorporação de normas de comportamento, afetos e formas de autocontrole da subjetividade dos indivíduos.

Ao examinar a história do conceito de “civilização”, Elias (2011) destaca a importância da noção de *civilité*, associada originalmente à conduta cortesã e às formas de polidez em sociedades hierarquizadas. Esse conceito adquire contornos específicos no Ocidente durante o declínio da sociedade cavaleiresca e da hegemonia da Igreja Católica, sendo progressivamente apropriado como um marcador de pertencimento nacional, identidade linguística e superioridade cultural. Nas palavras do autor: “a oposição entre cristandade romana-latina e o paganismo ou heresia grega-oriental já continha os embriões de uma autoimagem ocidental que mais tarde se tornaria central na expansão imperial europeia (Elias, 2011, p. 65)”.

Essa construção simbólica do Ocidente como espaço da “civilização” aparece, segundo Elias, vinculada a uma cadeia de significantes linguísticos: *civilité* (francês), *civility* (inglês), *Zivilität* (alemão) e *civilità* (italiano). Todos esses termos remetem à codificação de condutas e ao controle dos impulsos, conformando uma imagem de sujeito

civilizado que se diferencia daquele considerado bárbaro, atrasado ou incivilizado — categorias projetadas historicamente sobre os povos não europeus.

Metodologicamente Elias (2011) realizou o processo de análise a respeito do conceito civilização recorrendo a uma série de impressos, jornais, discursos, símbolos nacionais e utilizou como aportes empíricos os manuais de conduta e boas maneiras que foram difundidos durante o período de transição do que historicamente se situa Baixa Idade Média e Idade Moderna. Partindo da perspectiva da história de longa duração, estudou os costumes, hábitos, formas de etiqueta e regras de higiene inseridas dentro do processo de formação dos Estados Nacionais europeus, especificamente no que se refere à centralização do poder e da violência.

O sociólogo destacou a ampla circulação de um impresso escrito no período da Renascença, o tratado *Da Civilidade para as crianças (1530)*³¹, escrito por Erasmo de Roterdã. Essa obra teve mais de 130 edições e suas reimpressões se mantiveram até o século XIX (Elias, 2011, p. 65-66). A obra, como aponta Elias, pode ser vista como sintoma dos processos sociais de longa duração, pois ela já mencionava, em seus conteúdos, uma série de posturas, gestos, modos de vestuário, expressões faciais que conformam comportamentos considerados civilizados e incivilizados (Elias, 2011, p. 67).

Analisando os manuais de boas maneiras, Elias (2011) destacou, por exemplo, o aspecto simbólico que girava em torno do hábito de lavar as mãos como elemento de distinção de classes (Elias, 2011, p. 68). A noção de “incivilização”, inclusive, é salientada pelo autor como efeito da causa do “mal estar”, baseado em padrões de repulsa internalizados. Neste sentido, Norbert Elias reitera que os termos “civilizado” e “incivilizado” não aparecem como antíteses, mas como fases de desenvolvimento contínuo da civilização no Ocidente (Elias, 2011, p. 70).

Essa leitura permite estabelecer um paralelo com a constituição dos modelos educativos no Brasil colonial. Em *História da Educação Brasileira (2015)*, Paulo Ghiraldelli Jr. mostra a centralidade da pedagogia jesuítica que pode ser lida como expressão do início do processo de institucionalização da educação no país, vinculada à expansão do projeto civilizatório europeu. O autor destaca o papel central de Manoel da

³¹ No tratado *De civilitate morum puerilium (1530)*, Erasmo de Roterdã apresenta um código de conduta voltado à formação de crianças durante o Renascimento. Como analisa Elias (2011), o manual reúne normas de comportamento que consolidam a ideia de civilidade: evitar comer ou falar com a boca cheia, controlar impulsos, manter a cortesia, evitar insultos e violência física. Essas regras, associadas à higiene e à etiqueta, expressam uma forma de controle social e afetiva cada vez mais internalizada nas sociedades pacificadas, onde a regulação dos corpos e das emoções se torna elemento central do processo civilizador (Elias, 2011, p. 88-89).

Nóbrega, padre jesuíta e cânone do professorado no Brasil, ao sistematizar os primeiros planos de ensino voltados à catequese dos povos indígenas, com base na doutrina cristã. Ele afirma que:

Manoel de Nóbrega forjou um plano de ensino adaptado ao nosso país, segundo o que ele entendia que era a sua missão. O plano de estudos de Nóbrega continha o ensino do português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever – isso como patamar básico. Após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e de canto orfeônico. Terminada tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, completar sua formação na Europa (Ghiraldelli, 2015, p. 28).

A pedagogia jesuítica, conforme enfatiza o autor, foi monopolizada por cerca de duzentos anos e esteve alicerçada no *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos da Companhia de Jesus). Esse sistema de formação visava à constituição do “homem cristão”, ancorado em princípios de fé e na cultura europeia da época. “O objetivo dessa Ordem era o de ‘formação integral do homem cristão’, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. Esse plano de estudos articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia (Ghiraldelli, 2015, p. 29, aspas do autor)”.

Paulo Ghiraldelli Jr. (2015) observa que entre os séculos XVII e XVIII predominaram duas concepções filosóficas fundamentais sobre educação: a cartesiana e a rousseuniana. De um lado, o cartesianismo associava o erro à imaginação e às emoções, atribuindo à razão a tarefa de administrar a vontade. De outro, Rousseau conferia à infância um estatuto privilegiado de pureza e autenticidade, sugerindo que a criança, ainda não corrompida pela cultura, estaria mais próxima da verdade. Como aponta o autor:

“Para o cartesianismo, o erro está na imaginação, nas sensações e, principalmente, na preponderância da vontade sobre o entendimento, fazendo com que os juízos sejam apressados. [...] Para o rousseunismo, o oposto da verdade, o erro, não é somente a falsidade, mas a mentira. E quem não mente? A criança não mente – diz o rousseunismo. Pois para Rousseau a natureza é intrinsecamente boa e a criança é o ser ainda não maculado pela cultura, o que está mais próximo da natureza e, portanto, o mais apto a chegar à verdade” (Ghiraldelli, 2015, p. 21).

Essas formulações evidenciam o quanto a filosofia moderna articulou a noção de natureza humana universal alinhadas às estratégias de organização social, educativa e política. A partir disso, a educação escolar surge como instrumento privilegiado na conformação de subjetividades e na organização das emoções, conforme analisou Norbert Elias.

Segundo Elias (2020), para compreender o processo civilizador, é de suma importância formar uma clara e válida concepção desses processos sociais, do que quer dizer com “economia de troca”, “doméstica”, de “escambo”, “economia monetária” que estão relacionadas à interdependência de grandes populações, mudanças na dependência social do indivíduo, e uma crescente divisão de funções e assim por diante (Elias, 2020, p. 32).

Sobre o mecanismo monopolista, Elias (2020) argumenta que a sociedade que conhecemos como moderna, caracteriza-se, principalmente no Ocidente, por certo nível de monopolização. Neste sentido, a monopolização do Estado pelas forças políticas e econômicas também pode ser lida como a extensão da civilização como imposição de uma norma cultural socialmente forjada nos processos formativos escolares.

Segundo Elias, a civilização não é “razoável”, nem “racional”, como também não é “irracional”. Ele afirma que ela é posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver (Elias, 2020, p. 183).

Como se deu o surgimento das escolas públicas no ocidente? Cynthia Greive Veiga, em *Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão-social: diálogos de Norbert Elias e Aníbal Quijano (2019)* indica a tríade instrução-educação-trabalho como lemas entoados por países ocidentais como a Prússia, Portugal e França, que durante o século XVIII defendiam a ideia de que a juventude deveria ser disciplinada por uma educação administrada pelo Estado.

Portanto, debatida na Europa desde o início do século XVIII, a monopolização da escola elementar pelo Estado se consolidou ao longo do século XIX, quando em diferentes nações, o Estado passou a regulamentar o processo de sua efetivação, instituindo currículo mínimo, material pedagógico e livros, tempo de escolaridade, formação de professores, autorização para abertura de escolas, certificação. A proposta de escolarização ampliada da população teve como pretensão a homogeneização dos padrões da criança civilizada, por meio da imposição de modelos universalizados de aprendizagem e comportamento (Veiga, 2019, p. 64).

Nesse cenário, a escola aparece como um dos principais instrumentos de reprodução da civilidade moderna. A consolidação da escola pública no Ocidente — especialmente a partir do século XIX — responde ao projeto de homogeneização social necessário ao Estado-nação. Cynthia Veiga (2019) analisa esse processo e destaca que:

Debatida na Europa desde o início do século XVIII, a monopolização da escola elementar pelo Estado se consolidou ao longo do século XIX, quando diferentes nações passaram a regulamentar sua efetivação, instituindo currículo mínimo, materiais pedagógicos, livros, tempo de escolaridade, formação docente, certificação e autorização de funcionamento (Veiga, 2019, p. 64).

Inspirada no projeto iluminista, que via a educação como condição para o exercício da cidadania e afastamento da condição de menoridade, como discutiu Immanuel Kant, a escolarização ampliada tornou-se um dos pilares do processo civilizador, padronizando condutas, universalizando saberes e organizando comportamentos em consonância com um modelo eurocêntrico de humanidade.

No Brasil, o processo de institucionalização da escola como mecanismo de regulação social surge com a Reforma Pombalina, no século XVIII. Essa reforma reestruturou o sistema educacional colonial retirando dos jesuítas o controle da instrução colocando-a sob a tutela direta do Estado. A escola passa, então, a se configurar como um evento político-administrativo vinculado ao projeto de Estado moderno, destinado à formação do “cidadão civilizado” — figura construída sobre o silenciamento sistemático dos saberes indígenas, africanos e populares (Veiga, 2019, p. 72).

Cynthia Greive Veiga, em *A escolarização como projeto de civilização* (2002), aprofunda esse entendimento ao afirmar que a escolarização, tal como concebida no Ocidente, alinha-se ao projeto civilizatório europeu, posteriormente globalizado e instituído como norma universal. Segundo a autora, esse processo propagou um modelo branco e eurocentrado de cultura e também consolidou uma cultura de classe, ao estabelecer como legítimos os valores da competitividade, da meritocracia e da racionalidade individualista. Ela afirma que,

Ainda se socializou na escola uma perspectiva branqueada da cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça. Mas também a escolarização disseminou uma cultura de classe, ao difundir regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia (Veiga, 2022, p. 100).

O processo civilizador, portanto, se consolida especialmente com a institucionalização da escola pública no século XIX. A escola passa a integrar o projeto civilizatório moderno, atuando como instância de regulação simbólica e conformação de subjetividades ajustadas aos valores dominantes.

Elias (2011, 2020) mostrou como os hábitos e comportamentos difundidos no ambiente escolar revelam a centralidade da cultura ocidental, especialmente francesa, alemã, inglesa e italiana, na construção dos padrões de humanidade legitimados pelos projetos de colonização e dominação. A disseminação dessas referências esteve articulada à exploração de territórios e corpos, ao apagamento de memórias e à negação de narrativas das populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas, negros, quilombolas e comunidades tradicionais.

A formação nacional no Brasil se deu sob esse mesmo paradigma, apoiado em um ideal civilizatório eurocêntrico que moldou a escola como espaço de domesticação simbólica. A atuação de Napoleão III na França, por exemplo, foi central na consolidação dos Estados nacionais e na ênfase à questão fundiária e à expansão territorial. Elias (2020) estende essa crítica ao mostrar como a lógica imperialista da Europa foi exportada para as Américas, Caribe, África e Ásia, marcando processos de dominação e silenciamento no cenário geopolítico dos processos coloniais. No contexto brasileiro, a literatura romântica do século XIX exemplifica esse movimento, ao idealizar os indígenas como figuras nobres e valentes, ao mesmo tempo em que seus territórios e formas de vida eram juridicamente deslegitimados.

Essa crítica é aprofundada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992), ao analisarem o sistema educacional francês dos anos 1960. Para os autores, a escola é um dos principais dispositivos de reprodução cultural das classes dominantes, atuando por meio daquilo que chamam de violência simbólica e sustentam que “Toda ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 20)”.

Essa imposição, segundo eles, se articula em duas dimensões: pela força institucional (como poder do Estado) e pela inculcação escolar (transmissão de conteúdos e valores). O LD, nesse sentido, insere-se nesse binômio, funcionando como um mediador pedagógico que carrega seleções políticas e culturais. No Brasil ele é fruto de um complexo processo que envolve editoras, autores, o Ministério da Educação e as escolas, operando na distribuição e consumo de sentidos que podem favorecer, em suas narrativas, visões hegemônicas.

Bourdieu e Passeron indicam que “A força simbólica de uma instância pedagógica tem um peso maior nas relações de força e simbólicas, atribuída à ação pedagógica às classes dominantes que definem o valor sobre o mercado econômico ou simbólico

(Bourdieu; Passeron, 1992, p. 22)”. Logo, a eficácia simbólica do LD, inclusive relacionados a outros materiais de suporte, como os cadernos, por exemplo, está diretamente vinculada ao lugar ocupado por essas instâncias na estrutura social e ao modo como participam das relações de dominação entre classes.

Neste sentido, toda prática pedagógica, ainda que pareça neutra, realiza-se através da seleção e exclusão. O conteúdo ensinado nas escolas reflete, portanto, os referenciais da classe dominante apresentados como universais, legitimando sua cultura, história e visão de mundo. “A seleção de significações de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária por não responder a nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual [...] (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 23)”.

O conceito de *capital cultural* é central para compreender como a escola valoriza certos repertórios e ignora outros, produzindo exclusão simbólica e social. O documentário *Para o dia nascer feliz (2005)* revela essas desigualdades a partir dos relatos de estudantes que questionam a meritocracia e a padronização como critérios de desempenho. Nesse mesmo eixo crítico, Paulo Freire (2017) denuncia a *educação bancária*, que reduz o ensino ao depósito de conteúdos impostos, desumanizando os sujeitos e reforçando uma cultura de obediência.

Portanto, quando olhamos para o LDH, fica evidente que ele carrega em si uma gramática política: o que entra, o que se omite, como se representa. A imposição arbitrária de conteúdos eurocêntricos e cristãos como padrões legítimos de conhecimento relega saberes africanos, afrodescendentes e indígenas à condição de folclore ou atraso. Essa naturalização do arbitrário cultural, formatada pelo caráter transmissor, ao se apresentar como universal, sustenta a permanência de representações estereotipadas, desafiando a construção de currículos sensíveis à pluralidade cultural e aos efeitos do processo colonial.

2.2 Livros didáticos como referenciais de “transmissão de conhecimentos”.

Daniel Munduruku, como vimos na seção 1.2, suscitou os dilemas de um indígena vivendo em contexto urbano e alertou sobre isso dizendo o seguinte:

Os manuais didáticos, em sua maioria, ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: *os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais Tupã*. O que esse tipo de

informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural (Munduruku, 2015, p. 17, grifos meus).

E acrescenta, ainda,

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro (Munduruku, 2015, p. 19).

O intelectual indígena chama a atenção que é preciso desconstruir as ideias equivocadas sobre povos indígenas; tomo essa orientação para erguer um ato de desobediência epistêmica (Mignolo, 2018). Isso nos dá pistas sobre como é necessário se debruçar sobre a crítica das informações que são apresentadas pela escola por meio do que é sugerido nos LD. Logo, visualizo a necessidade de se pensar a crítica às narrativas que são construídas sobre povos indígenas.

Com isso, chegamos ao entendimento de que os processos educativos escolares precisam evidenciar, sobretudo no campo da história, a diversidade de narrativas, a multiplicidade de formas de perceber e conviver com o mundo que são profundamente distintas, isto é, partem de outras epistemologias.

Logo, torna-se necessário, ainda, e primeiramente a desconstrução das representações equivocadas e estereotipadas, que são atravessadas por uma lógica racial, para compreendermos os etno-saberes indígenas como alternativas pós-coloniais que rompem com uma ideia civilizatória que atravessa todo o ambiente escolar. Assim, o fato de existirem indígenas ocupando espaços de poder na era contemporânea enseja uma espécie de crítica a essas construções na proposição de pensarmos essas ideias a partir de outros paradigmas.

Roger Chartier (1994, p.8), realizou um estudo no campo da história cultural, analisando o livro e as práticas de leitura na Europa entre os séculos XIV e XVIII. O historiador nos indica que o livro sempre visou instaurar uma ordem, seja em relação a ordem da sua decifração, seja na relação com aqueles que desejam ou adquirem a obra, ou com aqueles que viabilizam sua publicação (Chartier, 1994, p. 08). Todavia, o autor aponta que, apesar dessa tentativa de ordenação, tal controle não anula a liberdade dos leitores (Chartier, 1994, p. 08). Dessa forma, o livro é um objeto que propõe um sentido

particular e a leitura pode ser vista como uma prática interpretativa que exerce sua autonomia para dar sentidos ao texto, independente daquilo que é intencionado pelos autores e produtores.

O pesquisador assinala que:

A ordem dos livros também tem um outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro (Chartier, 1994, p. 8).

O autor com isso pontua duas dimensões importantes a respeito da ordem dos livros. A primeira é a de que os livros, tanto manuscritos quanto impressos são objetos que exercem certa influência sobre os leitores, funcionando como certo guia ou também como limitador das interpretações que podem ser adquiridas através dos conteúdos do texto. O historiador sustenta que as obras não possuem um sentido estático, universal e fixo (Chartier, 1994, p. 09). Afirma que, em vez de serem lidas de maneira única e imutável, o processo de significação de um texto é historicamente construído, abarcando tanto as intenções do autor quanto as respostas dos leitores (Chartier, 1994, p. 35).

Roger Chartier salienta, ainda, que mesmo com a proposição de sentido subjacente a uma obra – que aqui tomamos o LDH – a recepção também descola e distorce os significados do discurso e isso permite compreender que as práticas e representações de uma cultura estão inseridas dentro dos processos civilizatórios evidentemente. Assim, como nas palavras do próprio autor, se tomamos os livros em seu formato impresso, seguido pelas suas “[...] disposições de paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua apresentação tipográfica, etc, remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas carregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação” (Chartier, 1994, p. 35)

Essa análise de Roger Chartier discute e coloca como evidência o livro como obra que carrega um sentido proposto por quem a produziu e que carrega a possibilidade, ainda, de ser percebido de forma múltipla, ou seja, é fruto de uma construção forjada com os constrangimentos do tempo histórico de sua produção, circulação e consumo. Se observamos, por exemplo, o LDH enquanto documento que se propõe a ser uma referência e guia para construção das aulas parte dos docentes, torna-se necessário situá-

lo na sua dimensão enquanto documento adotado por escolas públicas nos 27 estados federativos do Brasil, tomando, com isso, uma dimensão nacional.

Os LDH, por exemplo, direcionados ao último segmento da educação básica – o Ensino Médio – são produzidos e comercializados por editoras privadas e o PNLD é responsável por analisar e autorizar os materiais por meio de editais e mediar o processo de distribuição às escolas públicas. O órgão está vinculado ao Ministério da Educação e tem como responsabilidade desenvolver o processo de avaliação e disponibilização de obras didáticas, pedagógicas, literárias, materiais de apoio a diversas práticas educativas de forma gratuita, às escolas públicas de educação básica (PNLD, MEC, 2024).

A produção e circulação de LD no Brasil é expressiva. Talvez a maioria dos livros encontrados nas casas brasileiras seja composta por LD. Um professor quase sempre é visto com livros didáticos, seja ao preparar uma aula — verdadeiras oferendas pedagógicas — ou no cotidiano escolar, rodeado de estudantes. Esses livros também estão disponíveis em sebos, bibliotecas, livrarias e aplicativos para celulares, onde é possível acessar qualquer texto em questão de segundos.

Apesar da insistente tendência de alguns governos em não adotar livros didáticos — como veremos adiante — eles ainda persistem como documentos fundamentais no cotidiano das salas de aula. Assim, o livro didático continua sendo um objeto cultural de referência para o desenvolvimento de subsídios pedagógicos, mesmo na era das redes e da sociedade informacional (Castells, 1999).

Ao que nos informa o portal do FNDE³² (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), por exemplo, para uso no ano letivo de 2024, foi realizada a aquisição integral de livros e materiais didáticos para todos os segmentos da educação básica: Anos Finais do Ensino Fundamental (PNLD 2024 - objeto 1), aquisição de reposição dos livros e materiais didáticos para Educação Infantil (PNLD 2022 - objeto 1), reposição para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PNLD 2023 objeto 1 e 2) e para Ensino Médio (PNLD 2021 - objeto 2), alcançando estudantes e professores.

O quadro 1 abaixo explana os dados referentes ao número de escolas e estudantes beneficiados, bem como o total de exemplares e valores investidos pelo estado brasileiro nestes materiais.

³² Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Último acesso em: 18 de junho de 2024.

Quadro 1 – Dados referentes à aquisição e à distribuição de livros aos alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio no ano de 2024 pelo PNLD.

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	45.861	3.270.926	2.503.416	R\$: 52.834.411,43
Ensino Fundamental - anos iniciais	80.327	11.492.793	57.869.179	R\$: 702.055.868,45
Ensino Fundamental - anos iniciais objeto 2 (práticas)	80.319	11.366.768	47.876.556	R\$: 248.756.704,44
Ensino Fundamental - anos finais	46.385	9.797.076	73.779.225	R\$: 921.322.110,85
Ensino Médio	19.523	6.572.052	12.578.995	R\$: 209.416.583,66
TOTAL		31.132.847	194.607.371	R\$: 2.134.385.678,83

Fonte: Portal do FNDE.

É possível notar que o segmento do Ensino Fundamental – Anos iniciais apresenta um total de 80.319 escolas beneficiadas, enquanto que o Ensino Médio ocupa o último lugar, com 19.523 escolas atendidas. Em relação ao número de alunos beneficiados, o Fundamental I segue na liderança, chegando a 11.492.793 estudantes, seguida pelo Ensino Médio com menor número de estudantes, que chegou a 6.572.052.

A respeito dos exemplares impressos e distribuídos, o Fundamental II desponta com um total de 73.779.225 livros distribuídos, enquanto a Educação Infantil teve menor distribuição, somando 2.503.416 exemplares distribuídos. Dos valores totais investidos na aquisição de livros didáticos, notamos um total de pouco mais de 2 bilhões de reais, que nos informa sobre a articulação do livro didático dentro das diretrizes do MEC e também da negociação com o mercado editorial. Isso porque o estado brasileiro adquire os manuais e os distribui às escolas públicas de todo Brasil.

No que se refere a esses valores estatísticos expressivos lembramos aquilo que Silva (2012) diz:

Apesar de o volume de verbas de livros não didáticos ter crescido nos últimos anos e de as redes privadas de ensino representarem um bom mercado, a vitalidade do setor editorial no Brasil se deve à compra de grandes quantidades de exemplares pela Fundação de Assistência ao Educativo (FAE), órgão do Ministério da Educação (MEC), através do PNLD. Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo faturamento da indústria livresca no Brasil (Silva, 2012, p. 810).

É preciso situar o livro como obra que se articula ao trio produção-interpretação-circulação, e, especificamente o manual didático escolar, como documento que informa sobre os referenciais pedagógicos para orientarem os processos de ensino aprendizagem;

uma questão, ainda desponta: será possível apontar certa força de tradição do livro dentro do contexto educacional?

Eric Hobsbawm e Terence Ranger (1997), a respeito da noção de “invenção das tradições”, sustentam que diversas tradições que aparentam ser antigas, na verdade podem ser inventadas. Ao trazer a dimensão histórica para pensar as tradições, os autores indicam que em relação ao aspecto temporal, distintos sentidos podem ser construídos e disseminados. O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 09).

De acordo com os autores, a tradição inventada envolve um conjunto de práticas, regulamentadas por regras ou que são abertamente aceitas. Essas práticas possuem uma natureza ritual ou simbólica e “[...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 09)”. Tais ideias, se vistas numa dimensão simbólica, informam a constante busca por uma legitimação das tradições ao imporem verdades que têm como firmamento a rememoração de um passado.

Construídas geralmente em contextos de conflito e de grandes transformações sociais, como assinalam os autores em relação à revolução de 1789, as tradições são [...] reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado [...] (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 10)”. Os autores ainda explanam que

A ‘tradição’ neste sentido deve ser nitidamente diferenciada do ‘costume’, vigente nas sociedades ditas ‘tradicionalistas’. O objetivo e a característica das ‘tradições’, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 10).

Em agosto de 2023, o governo do estado de São Paulo por meio da Secretaria de Educação, tomou a decisão de abandonar o uso de livros didáticos impressos do MEC para o ano 2024, indicando que usaria material próprio e em formato digital para as séries do Ensino Fundamental – Anos Finais, isto é, 6º ao 9º anos. De acordo com a secretaria, a decisão deu-se em virtude da rede estadual possuir material didático próprio alinhado ao currículo do Estado e usado nas 5,3 mil escolas, mantendo a coerência pedagógica

(Carvalho, 2023). A notícia ocupou espaços expressivos em jornais como: Agência Brasil, Carta Capital, Correio Braziliense, CNN Brasil, Folha de São Paulo, Metrôpoles e as pautas do telejornalismo nacional.

O caso foi alvo de incômodo de pais, educadores, pesquisadores e até do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) e Ministério Público de São Paulo (MP-SP). De acordo com Ângelo Xavier, presidente da Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais, a decisão do governo estadual de não aderir ao material didático do MEC foi vista como preocupante, já que o estado deixaria de receber cerca de 10 milhões de exemplares de livros didáticos a partir de 2024, o que equivaleria R\$ 120 milhões em livros que deixariam de ser comprados pelo estado paulista (Carvalho, 2023).

Em meio à polêmica, o TJSP determinou a incorporação dos LD por parte do governo de São Paulo, que decidiu aderir novamente ao PNLD em 2024 – ao qual era vinculado desde a sua criação. O juiz Antonio Augusto Galvão de Franca ressaltou a qualidade dos LD distribuídos, pontuando que são usados, inclusive, “por renomadas escolas de ponta da cidade de São Paulo”. Franca disse, ainda, que a rede estadual de São Paulo estaria adepta do programa desde a sua criação e que, com isso, garante “grande economia ao erário estadual, dispensando a Secretaria de Fazenda do Estado da produção de material didático próprio³³ (Agência Brasil, 2023)”.

Vale lembrar que a configuração atual da educação brasileira ainda está marcada por uma desigualdade sistêmica. A pandemia da Covid-19, epidemia global que na verdade foi uma “manobra fantástica do organismo da Terra (Krenak, 2020)”, registrou no Brasil quase 40.000.000 de casos confirmados³⁴ e pouco mais de 700.000 óbitos³⁵. Evidentemente que tudo isso agravou ainda mais as desigualdades já existentes, e no contexto da educação básica, os debates em torno do *homeschooling* como um dos principais vetores de mudanças educacionais do início do século XXI potencializou a inserção do uso das tecnologias nas aulas (Trezzi, 2021, p. 08).

A decisão do governo do estado de São Paulo de abandonar o uso de LD subsidiados pelo MEC, substituindo-os por materiais próprios em formato digital,

³³ Vale destacar que a situação configurou de fato uma disputa ideológica, o que demonstra o peso dos livros na construção de processos formativos. Aliás os termos colocados pela extrema direita que o governo de São Paulo em parte representa sempre tratou a disputa com a esquerda como guerra cultural, identitária.

³⁴ Dados obtidos através da plataforma oficial de informação sobre a situação epidemiológica da COVID-19 no Brasil vinculado Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS): Guia de Vigilância Epidemiológica do COVID-19. Ver em: <https://covid.saude.gov.br/>. Último acesso em: 02 de julho de 2024.

³⁵ Dados obtidos através da plataforma oficial de informação sobre a situação epidemiológica da COVID-19 no Brasil vinculado Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS): Guia de Vigilância Epidemiológica do COVID-19. Ver em: <https://covid.saude.gov.br/>. Último acesso em: 02 de julho de 2024.

reverbera as tensas relações que envolvem o poder público nas políticas educacionais principalmente aquelas que envolvem os processos tecnológicos e a sua inserção nos processos educativos. Para se ter ideia, ao que nos informa o Portal de Informações da Anatel³⁶ (Agência Nacional de Telecomunicações), que em março de 2024 produziu um painel sobre as escolas conectadas e considerando o montante de 137.914 escolas públicas das esferas municipal, estadual, federal; destas, 7.812 escolas não possuem acesso à internet, 97.003 não possuem laboratório de informática e ainda 2.572 não possuem acesso à energia.

A desigualdade educacional ainda é significativa, com 404.954 alunos e 30.864 professores sem acesso regular à internet. Nesse contexto, o LD físico continua mantendo-se como tradição e referência central na organização pedagógica escolar, garantindo seu papel como um recurso importante para alunos, professores e famílias, isto é, dos grupos envolvidos em seu uso e circulação.

Agora então ao testarmos a teoria da “invenção das tradições”, percebemos como essa ótica ilustra a tradição do LD e sua força como um símbolo de disputas de poder que envolvem a sua produção, distribuição e como um contexto de mudanças busca inserir novas normas e práticas.

Os LD são importantes ferramentas educacionais para a formação do conhecimento que é ofertado aos estudantes. Estes materiais são frequentemente percebidos como fontes de conhecimento objetivo e não são documentos que expressam um contexto de neutralidade. A articulação do processo de elaboração, circulação e consumo dos materiais está obviamente relacionado aos contextos históricos e sociais específicos, refletindo as disputas de poder e as influências políticas de uma época.

A tradição do livro didático pode ser entendida como uma invenção que cria um passado aparentemente constante e invariável, através da formalização e repetição de determinados conteúdos e narrativas. De acordo com Hobsbawm e Ranger (1997), as tradições criadas servem para legitimar certos valores e normas. Assim, os LD institucionalizam determinados conhecimentos e perspectivas, por vezes, ocultando as complexas disputas e negociações que ocorrem durante sua construção.

Dessa forma, esses livros não apenas transmitem informações, como também reproduzem visões de mundo específicas e mantêm estruturas de poder ao longo do tempo, formando gerações de estudantes. Ao reconhecermos os LD como tradições

³⁶ Ver em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>. Último acesso: 02 de julho de 2024.

inventadas, podemos perceber que eles servem como instrumentos de poder e controle cultural, refletindo e reforçando as dinâmicas sociais e políticas vigentes. Assim, tensionar o conteúdo dos livros didáticos também implica lançar questões sobre os seus usos dentro do ambiente escolar, bem como é possível visualizá-lo como documento que informa quais são os valores que a eles se atrelam.

Alain Choppin (2004) têm contribuído significativamente para o campo de estudo dos LDH, tanto no âmbito internacional quanto nacional. Ele estudou minuciosamente a trajetória dos livros didáticos e suas edições, destacando quatro principais funções que eles desempenham no contexto sociocultural e a maneira como são utilizados.

A função referencial compreende o LD como um recurso curricular que constitui um suporte privilegiado dos conceitos educativos, sendo o depósito dos conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social acredita ser necessário transmitir às gerações futuras. Conforme a função instrumental, o material didático é considerado fundamental para a aplicação dos métodos de aprendizagem, facilitando a memorização dos conhecimentos (Choppin, 2004, p. 553).

A terceira função é a ideológica e cultural. O LD se torna um elemento dinâmico da cultura escrita, especialmente através da língua. O historiador destaca o período pós-século XIX, no contexto da formação dos estados nacionais, em que os livros didáticos passaram a ser vistos como mediadores e propagadores de valores oriundos das classes dirigentes, atuando como símbolos de identidade nacional para a formação de jovens (Choppin, 2004, p. 553).

A quarta e última função mencionada por Choppin (2004, p. 553), refere-se à documentação. As funções destacadas pelo autor expressam a complexidade e a relevância de dimensionar os LD e sua multifuncionalidade dentro no processo educacional.

Nas abordagens ideológica e cultural, especialmente, é que percebemos o caráter simbólico deste documento como resultado das dinâmicas das relações de poder. Ao serem usados como veículos de valores e ideais das classes dirigentes, como assinala Alain Choppin (2004), esses livros para além de proporcionarem um processo crítico de desenvolvimento da aprendizagem, funcionam como elemento modulador das identidades e visões de mundo para uma cultura e em uma determinada época.

Esse posicionamento demonstra, portanto, o caráter reprodutivista e ideológico dos LD ao apresentarem certos discursos e narrativas, influenciando de forma sistemática o processo de formação de jovens de acordo com interesses específicos. Ou seja, os

manuais didáticos contribuem para a disseminação de ideias, representações, sentidos e visões de mundo de uma sociedade.

Circe Bittencourt (1993), em sua tese de doutoramento pela USP, analisou a produção de livros didáticos de história no Brasil sob a perspectiva do Estado Nacional. Ela investigou o conteúdo desses livros como documentos inseridos na política de educação sistematizada (Bittencourt, 1993, p. 16). A pesquisa considerou os processos de produção, distribuição e utilização dos livros, destacando o LD como um objeto cultural fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Bittencourt concentrou sua análise nas produções didáticas de história entre os séculos XIX e XX. A discussão também abordou a dinâmica do processo editorial e a problematização dos sentidos da história do Brasil e do saber escolar. Seu trabalho examinou os diferentes usos e significados dos LD direcionados aos professores, que também se educam por meio desses materiais; e aos estudantes, considerados os destinatários finais de consumo dos livros no cotidiano escolar.

Os LD eram entendidos pelo *corpus* legislativo como uma possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, refletindo uma única forma de expressão e comunicação para a uniformização (Bittencourt, 1993, p. 64). A prevalência dos valores iluministas nas concepções dos LD, principalmente franceses e alemães, era destacada e estava ligada ao caráter de transmissão do conhecimento.

Essa perspectiva, inclusive e como vimos, situa os LD como documentos que refletem a dimensão sociogenética do processo civilizador europeu (Elias, 2011, 2020) e sua influência na visão de mundo ocidental. Esses materiais reverberam suas reminiscências na contemporaneidade, funcionando como referenciais ideológicos e culturais de uma sociedade.

Bittencourt também discute as disputas de mentalidades, citando os longos processos que envolveram a história do Brasil sendo contada pela perspectiva tradicional, com a divisão dos períodos históricos e a exaltação dos “heróis nacionais”. Um exemplo é o caso de Tiradentes e sua transformação em “mártir”, associado à figura de Cristo (Bittencourt, 1993, p. 214). Ela analisa como essas ideias reverberaram no conteúdo dos livros e os sentidos desses saberes escolares dentro da educação formal.

Um LDH do Brasil que, por exemplo, define o encontro de 1500 entre indígenas e portugueses como um descobrimento oblitera, no mínimo, o longo processo de encobrimento e invasão das culturas e etno-saberes ancestrais indígenas. Aqui, posicionamos o LDH como parte integrante do componente curricular escolar de

“História” oferecido nos três segmentos da educação básica. Concordamos com André Chervel (1990) ao elucidar a complexidade do saber escolar dentro de um sistema pedagógico que busca legitimar o conhecimento proposto nos livros. O autor traz a noção disciplinar como forma de construir finalidades externas à escola, relacionadas à formação dos Estados Nacionais.

Bittencourt (1993) também destacou o caráter de transmissão e disciplina em relação ao sistema de educação escolar básico formal, revelando que “a história do Brasil como disciplina escolar perdurou desde a formação do Estado monárquico brasileiro até a instalação do regime republicano (Bittencourt, 1993, p. 194)”. Nota-se claramente a profunda influência das ideias e valores europeus na construção do LD e suas ideias sobre a história, refletindo o processo civilizador europeu.

A noção de “educar para o progresso” era vista no campo da história e em outras áreas, como na Língua Portuguesa. O trabalho recente de Boto, Giardino e Ferrero (2024) analisou as finalidades da disciplina escolar português no período de 1930 a 1971. Eles destacaram que, na década de 1960 no Brasil, diante do crescente direito popular de acesso à escola:

[...] o programa de português, história e geografia – disciplinas que, juntas, formavam o tripé da nacionalidade – revela-se central no currículo precisamente por serem essas matérias as principais responsáveis por atingir a finalidade da escola naquele período. Por consequência, a crescente ascensão do português e sua literatura no secundário, iniciada na década de 1870, ganha força com o empenho em tornar o ensino mais científico e menos humanista a partir da Proclamação da República e atinge seu apogeu quando, em 1942, a Literatura passa a ser requisito obrigatório para o ingresso em todos os cursos superiores (Boto; Giardino; Ferrero, 2024, p. 275).

A análise de Circe Bittencourt (1993) revelou como os LDH, além de desempenharem um papel crucial na transmissão de conhecimentos, também contribuem para manter valores ideológicos e culturais dominantes. Essa função multifacetada dos LD destaca sua importância não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como agentes de formação de representações e identidades nacionais legitimadoras de narrativas históricas específicas.

2.3 Enquadrando o conceito: Representação

Segundo o dicionário de língua portuguesa *Houaiss (2009)*, a etimologia da palavra “representação” é de origem latina, *repraesentat* e pode se referir, dentre outras questões a “1: aquilo que se representa; 2: ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa e, ainda a 3: operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, a ideia ou conceito que correspondem a um objeto que se encontra fora da consciência” (Houaiss, 2009, p. 1648)”.

Neste prisma, a representação pode ser vista como uma construção ativa de significados, para além da reprodução passiva da realidade. Ela envolve, na verdade, a mediação entre o mundo externo, a mente humana, os valores, as experiências, sensações, emoções e produz uma série de significados. Ao refletir sobre estas questões torna-se possível compreender como ideias, conceitos e imagens são formuladas e compreendidas por uma sociedade.

Sobre o conceito de representação, as contribuições de Stuart Hall para este campo são amplamente reconhecidas³⁷. Em uma de suas últimas obras, *Cultura e Representação (2016)*, o pesquisador discute as complexidades da cultura na era contemporânea, focando a questão da representação numa perspectiva socioantropológica calcada na questão da “diferença” sob a ótica das questões raciais. O autor desenvolve na obra uma análise teórica desse conceito e o discute a partir de estudos empíricos numa perspectiva construtivista, isto é, colocando em evidência a linguagem nos processos de construção de significados que incidem diretamente nas relações sociais.

De partida, ele aponta a linguagem como um elemento indispensável para compreender os processos pelos quais os significados são produzidos (Hall, 2016, p. 18) e me dá pistas para enquadrar a representação como categoria conceitual e, em atendimento ao objetivo geral do trabalho, investigar como os indígenas são percebidos nos LDH.

Stuart Hall (2016) sustenta a tese de que cultura envolve ao menos algumas dimensões de sentidos necessariamente: a) é vista como construção de significados socialmente compartilhados; b) numa perspectiva antropológica, envolve os modos de

³⁷ Em uma pesquisa realizada no Portal dos Periódicos de dissertações e teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), realizada em 28 de junho de 2024, com base nas palavras-chave “Stuart Hall” e “Representação”, foram identificados 160 resultados, abrangendo trabalhos de diversas áreas do conhecimento, sendo a “Educação” o campo com o maior número de trabalhos, com aproximadamente 50 publicações.

vida e a construção de valores socialmente compartilhados; c) corresponde, ainda, a mapas mentais compartilhados; d) está relacionada aos sentimentos e emoções e, sobretudo a uma noção de pertencimento a depender da interpretação dos sentidos dos seus participantes.

Ao apontar o envolvimento dos significados que são compartilhados socialmente a partir de Du Gay (1997), o autor indica que a “língua é o meio essencial pelo qual esses significados são gerados e trocados (Hall, 2016, p. 18)”. Ela permite que os mais diversos grupos sociais possam construir visões de mundo e compartilhá-los. Essa complexidade de significados envolve a fala, escrita, objetos materiais e imateriais que passam a ser constantemente articulados no processo de significação. A língua, neste sentido, funciona “como um sistema de representação, intercambiando signos e símbolos para atribuir significado a ideias e sentimentos (Hall, 2016, p. 18)”. Assim, para o autor, o sistema de representação da língua é um elemento articulador entre a comunicação e a criação coletiva dos mesmos.

De acordo com o autor, existem dois processos, isto é, dois sistemas de representação. No primeiro, “[...] há o ‘sistema’ pelo qual toda ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos é correlacionada a um conjunto de conceitos ou *representações mentais* que nós carregamos (Hall, 2016, p. 34, aspas e itálicos do autor)”. O teórico ainda acrescenta que,

Devemos ser capazes de representar e trocar sentidos e conceitos – o que só podemos fazer quando também temos o acesso a uma língua comum. *A língua se apresenta, portanto, como o segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção de sentido.* Nosso mapa precisa ser traduzido em uma língua comum, para que assim correlacionemos nossos conceitos e ideias com certas palavras escritas, sons pronunciados ou imagens visuais (Hall, 2016, p. 35, 37, grifos meus).

Ao apontar sobre a perspectiva cultural em relação aos sentimentos e emoções, o autor sinaliza que os significados se apresentam como ideias de referência. Narrativas, histórias, memórias articuladas e todo o vasto conjunto de valores nos quais são construídos a respeito da realidade, são aportes consistentes que articulam noção de pertencimento cultural (Hall, 2016, p. 120). A esse respeito, o autor já havia sinalizado sobre o contexto de crise das identidades culturais no que ele denomina de “modernidade tardia” e à crescente intensificação do processo de descentralização, deslocamento e fragmentação (Hall, 2006).

Para Stuart Hall, portanto, representar envolve toda uma complexidade de produção de sentidos e significados que são compartilhados socialmente como as ideias a respeito do mundo. O autor destaca três perspectivas teóricas sobre a representação, a saber: a vertente reflexiva, em que o sentido é pensado como atrelado ao objeto; a abordagem intencional, em que o sentido perpassa a dimensão das intenções de quem a produziu em convencer por meio de uma comunicação e a posição na qual o autor se situa, a construtivista (Hall, 2016, p. 48). Para essa ocasião – em que lanço reflexões em torno dos LDH – adoto a abordagem intencional, isto é, aquela em que o autor indica que a linguagem expressa aquilo que o proponente deseja representar. (Hall, 2016, p. 25).

Stuart Hall também concebe a ideia de estereótipo como articulado ao pertencimento que é sempre relacionada à raça, espécie; “[...] estereotipado significa, ‘reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas’ (Hall, 2016, p. 173, aspas do autor)”. Partindo dos LDH em questão, nota-se que as referências intencionais de significados em relação os povos indígenas ao mesmo tempo em que podem trazer perspectivas críticas em relação a essas pessoas, também pode veicular características reducionistas, fixadas e canhestras.

A estereotipagem é vista como uma prática de produção de significados, que se refere à construção da identidade do “outro” e das diferenças culturais (Hall, 2016, p. 164). No contexto dos LDH, como produto de uma lógica que articula os valores e representações nacionais à educação, a estereotipagem pode contribuir para a naturalização dessas diferenças, transformando o racismo em um bem comercial, atravessada pela história de longa duração que reverbera no presente.

Segundo Stuart Hall, “a ‘naturalização’ é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a ‘diferença’ e, assim, ancorá-la. É uma tentativa de deter o inevitável ‘deslizar’ do significado para assegurar o ‘fechamento’ discursivo ou ideológico (Hall, 2016, p. 171, aspas do autor)”. Essa fixação dissemina o consumo cultural, tornando essas representações estáticas e imutáveis aos olhos do público, reproduzindo, assim, visões reducionistas e preconceituosas.

Em meio ao cenário geopolítico contemporâneo, marcado pelo conflito entre Irã e Israel em pleno verão de 2025, fica evidente, como o desejo de poder e o controle de territórios mobilizam antigos repertórios coloniais na construção simbólica do “Outro”. Os efeitos dessas disputas transcendem o aspecto militar e atravessam o campo da imaginação, dos discursos e das representações. Digamos que populações inteiras seguem

sendo lidas a partir da ótica dominante, que os posicionam como povos diferentes, bárbaros, ameaçadores, sujeitos destituídos de agência.

Os conflitos no hemisfério norte revelam o quanto a ideia de civilização permanece atrelada à exclusão de determinados corpos e saberes, fenômeno que, guardadas as proporções, encontra reverberação na forma como os povos originários brasileiros foram (e continuam a ser) representados. Desde o período colonial, foram concebidos como figuras do passado: “selvagens”, “bárbaros”, “primitivos”, cuja existência se opunha ao projeto de uma nação “civilizada” e “moderna”. Esse padrão de representação estigmatizante aparece como sustentada por uma engrenagem de produção cultural que inclui desde a política externa até as indústrias midiáticas e educacionais.

Especificamente o 1º episódio da 9ª temporada da série *Os Simpsons*, intitulado “A cidade de Nova York contra Homer Simpson”, após os atentados do 11 de setembro de 2001, passou a construir personagens muçulmanos como potenciais terroristas, disseminando representações cômicas, difamatórias, estereotipadas e islamofóbicas. Como nos lembra Edward Said, em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (2007), tais imagens não surgem do acaso. São fruto de uma longa tradição discursiva em que o Ocidente define o Oriente não com base em seus próprios termos, mas a partir de interesses políticos, culturais e simbólicos. Said afirma que o “Oriente” e o “Ocidente” não possuem estabilidade ontológica: são construções sociais historicamente situadas, criadas para afirmar e identificar o Outro (Said, 2007, p. 11–12).

Segundo o autor, “o Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro (Said, 2007, p. 24)”. Ao afirmar que “o Oriente é parte integrante da civilização e da cultura material europeia (Said, 2007, p. 25)”, Said desloca a análise do campo territorial para o plano simbólico apontando para a afirmação de uma identidade europeia que só se firma ao construir sua antítese — o Oriente.

O Orientalismo, portanto, é mais do que uma “fantasia visionária europeia (Said, 2007, p. 30)”; é um corpo sistemático de teoria e prática, sustentado por um considerável investimento material e simbólico. Como o autor ressalta, trata-se de um campo discursivo que articula política colonial, ciência, arte, moralidade e erudição. Nesse sentido, a representação do Oriente sempre foi menos uma descrição objetiva e mais uma afirmação de poder (Said, 2007, p. 36–37).

Esse arcabouço de dominação simbólica, gestado pelos impérios britânico, francês e, mais recentemente, americano, operou como mecanismo de autoridade intelectual e cultural. Said (2007) argumenta que o Orientalismo funciona como “um território intelectual e imaginativo” controlado pelo Ocidente, portanto uma escrita que define o que o Oriente é e como deve ser compreendido (Said, 2007, p. 39). Nesse contexto, o LDH entra como ferramenta estratégica na formação do imaginário social. Ao selecionar conteúdos, definir imagens e fixar sentidos, os LDH articulam-se ao par *escritor–editora–Estado*, contribuindo para a naturalização de uma visão eurocêntrica e unilateral do mundo.

Outra contribuição que Edward Said (2007) traz para esta pesquisa diz respeito ao plano metodológico sugerido pelo autor para estudar a questão da autoridade intelectual. Ele explana que:

Os meus principais planos metodológicos para estudar a autoridade nesse ponto são o que podemos chamar localização estratégica, que é um modo de descrever a posição do autor num texto em relação ao material oriental sobre o qual escreve, e formação estratégica, que é um modo de analisar a relação entre os textos e o modo como grupos de textos, tipos de textos, até gêneros textuais, adquirem massa, densidade e poder referencial entre si mesmos e a partir daí na cultura em geral. Uso a noção de estratégia simplesmente para identificar o problema que todo escritor sobre o Oriente enfrenta: como agarrá-lo, como abordá-lo, como não ser derrotado ou esmagado por sua grandeza, seu alcance, suas exorbitantes dimensões (Said, 2007, p. 45).

A “localização estratégica” considera a posição do autor em relação ao objeto de análise. Ele sugere descrever a posição do autor num texto em relação ao material oriental sobre o qual escreve. Já a “formação estratégica”, convida ao exame de como os textos se organizam em redes que se reforçam mutuamente. Essa abordagem é particularmente útil para pensar os autores dos LDH: Quem são? De onde escrevem? A quem servem suas narrativas? Tais perguntas revelam que a escrita dos LDH não é neutra — ela é atravessada por contextos históricos, interesses políticos e posições de fala. Aqui, também se insere a noção de *posicionalidade* (Tuxá, 2024), como chave para compreender os sentidos produzidos sobre os povos representados. Afinal, quem escreve e de onde escreve tem implicações diretas sobre o que é dito e como é dito.

Maria Aparecida Silva Bento, em *Branqueamento e Branquitude no Brasil* (2002), traça um panorama que ajuda a expandir o conceito de representação como inserido nas dinâmicas raciais e apresenta a branquitude como a “identidade racial do branco brasileiro (Bento, 2002, p. 1)”. Longe de ser uma posição neutra ou invisível, a branquitude se situa

como um lugar de privilégio sustentado por um pacto tácito de não reconhecimento. De acordo com a autora, envolve “uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil (Bento, 2002, p. 2)”.

Esse pacto não nega a existência das desigualdades raciais, mas dissocia tais desigualdades de ações concretas ou de comportamentos discriminatórios. Trata-se, portanto, de um reconhecimento superficial, que não compromete o grupo branco com mudanças estruturais (Bento, 2002, p. 3). A autora demonstra que o racismo não pode ser compreendido como preconceito individual, no entanto, ela sugere que esse fenômeno está intimamente ligado aos aspectos sociogênicos e psicogênicos, ou seja, permeia as estruturas sociais e os modos de constituição subjetiva.

A branquitude, nesse sentido, está associada ao silenciamento, à omissão e à distorção histórica do lugar ocupado pelos brancos nas hierarquias raciais, mantendo-se como referência normativa e universal de humanidade. Como afirma Bento:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco” (Bento, 2002, p. 6).

A autora recorre à psicanálise para explicar como esse processo está ligado ao narcisismo, tal como analisado por Sigmund Freud, em que o amor a si mesmo funciona como um mecanismo de autopreservação, gerando aversão ao que é diferente. Assim, o que escapa ao padrão branco é percebido como ameaça à ordem estabelecida. Como resume Bento: “É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o ‘normal’, o ‘universal’, exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem” (Bento, 2002, p. 6).

Tais noções críticas colocadas pela autora me permitem pensar a lógica de representação associada aos LDH, que frequentemente reiteram essa centralidade branca como modelo de humanidade, uma vez que invisibilizam, folclorizam ou estereotipam outras matrizes culturais e raciais, conformando um sistema de representação exótico a respeito do Outro.

A historiadora Lilia Schwarcz, em *Imagens da branquitude: a presença da ausência* (2024) discute criticamente a noção de representações da branquitude nos

dispositivos visuais e sua profunda relação com a construção e naturalização de um Brasil imaginado como branco. Em sua análise, Schwarcz demonstra como as imagens forjam uma normatividade racial silenciosa. O branco não aparece como raça, se conforma como universal, como padrão neutro, como norma estética e histórica.

O intelectual negro Adilson Moreira (2019) cunhou o termo racismo recreativo e analisou como a circulação de ideias estereotipadas e equivocadas, principalmente por meio da mídia e programas televisivos, corroboram para difundir o entretenimento para pessoas brancas que podem conter consequências deletérias. De acordo com o autor, essa articulação nos ajuda a entender “[...] a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos [...]” (Moreira, 2019, p. 31).

O autor salienta que o racismo recreativo se preserva como uma forma de legitimar a dominação branca por meio da desqualificação sistemática de minorias raciais. E acrescenta, ainda, que as piadas e brincadeiras racistas referendam construções culturais responsáveis pela afirmação da branquitude como um referencial da superioridade moral (Moreira, 2019, p. 153).

Desde as pinturas históricas, que retratam exclusivamente corpos brancos como protagonistas dos valores nacionalistas, até às produções televisivas, que centralizam famílias brancas de classe média e relegam personagens negros a papéis subalternos, há um espelho narcísico que reflete apenas a branquitude. É o que Lilia Schwarcz (2024) chama de “pacto das imagens”, um acordo tácito de repetição visual que torna certas presenças naturais e outras, invisíveis. O pacto funciona por saturação, é a frequência da imagem que define a normalidade.

Na pintura *Don Eusebio de la Santa Federación (1830)*, por exemplo, Schwarcz (2024) destaca como detalhes aparentemente neutros, como os pés descalços do homem negro retratado, revelam camadas complexas da hierarquia racial e do preconceito. Ao chamar atenção para o que parece banal, ela nos mostra como a racialização das imagens ocorre também no que se omite ou se naturaliza e não apenas naquilo que é explicitamente enunciado.

Esse mesmo mecanismo se repete nas mídias audiovisuais. Novelas como *Uga Uga (2000)* ou *Alma Gêmea (2005)* reiteram representações caricatas e folclóricas dos povos indígenas, fixando-os em um tempo passado e negando-lhes contemporaneidade. Já a música “Vamos brincar de índio”, de Xuxa (1989), infantiliza e estetiza a

representatividade indígena, reforçando o exotismo como forma de silenciamento simbólico.

A televisão e o cinema, como aponta Schwarcz (2024), desenvolvem-se como espaços de reprodução do epistemicídio e da estética da branquitude. Corpos brancos são apresentados como protagonistas legítimos da história, enquanto corpos negros e indígenas, quando presentes, aparecem deslocados — ou como resquício do passado, ou como exceção que confirma a regra.

A branquitude, portanto, se apresenta como uma “presença da ausência”, isto é, está em tudo, mas não se nomeia. Domina o olhar sem se revelar como identidade racial. E é justamente nessa invisibilidade estratégica que reside seu poder de não se reconhecer enquanto posição racializada, a branquitude se institui como universal, tornando-se o centro de referência para todas as demais representações.

Essa estética de invisibilidade racializa o Outro — o negro, o indígena — e desracializa o branco, apresentando-o como sinônimo de humanidade, neutralidade e civilização. Essa lógica atravessa tanto a narrativa textual quanto a visual dos LDH, onde a figura do branco é sempre maioria nas ilustrações, nas relações de poder ou protagonismo histórico, sem que sua racialidade seja problematizada. Ou seja, não se trata apenas da ausência dos negros e dos indígenas, mas de uma presença excessiva do branco como referência universal, o que reforça o que Bento (2002) chama de pacto narcísico da branquitude como um mecanismo de autopreservação que evita nomear-se enquanto grupo racializado, mantendo-se como espelho do "normal" e do "universal".

No capítulo 3 do volume 2 da coleção que compõe o *corpus* de análise da pesquisa, intitulado *A economia na América portuguesa e o Brasil holandês*, localiza-se a seção “Escravidão: um negócio lucrativo”, espaço reservado à abordagem da escravização de africanos e indígenas no território brasileiro. A presença dessa temática, no entanto, é reduzida a apenas três páginas dentro de um total de 248 páginas do livro, o que evidencia uma sub-representação do tema, ao mesmo tempo em que revela as vicissitudes do reducionismo historiográfico, tratando a escravidão sob uma perspectiva economicista e funcionalista.

É nesse ponto que o livro didático revela sua função como instrumento de socialização da civilização, no sentido proposto e procedimentalmente analisado por Norbert Elias (2011, 2020), como vimos. Ao regular o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido, ele atua como dispositivo simbólico que organiza as memórias possíveis da nação, definindo quais corpos podem ser protagonistas da história e quais

seguirão sendo retratados apenas como rodapé do processo civilizatório. A presença ostensiva da branquitude, ainda que não nomeada, é uma forma de violência simbólica que orienta os processos escolares, reproduzindo na omissão a centralidade da humanidade branca como digna de memória, enquanto outros seguem presos ao silêncio, ao folclore ou à sub-representação nos LDH.

2.4 A eurocentralidade na discursividade histórica sobre os povos indígenas

Nesta seção pretendo estabelecer uma discussão que argumente até que ponto o processo de homogeneização das classes escolares repercutiu na desqualificação e subalternização de grupos historicamente marginalizados. Guiado por essa perspectiva, estabelecerei uma análise sobre a questão do processo de colonização numa perspectiva contra-colonial estabelecendo diálogo com a história, linguística, psiquiatria, psicologia e as ciências sociais.

Por que a Europa venceu? Essa não é uma pergunta retórica, mas um ponto de partida analítico que busca compreender as razões pelas quais a Europa se tornou protagonista nas discursividades históricas, especialmente quando se trata da representação dos povos originários. A pergunta conduz a uma reflexão sobre os mecanismos simbólicos, políticos e epistêmicos que sustentaram — e ainda sustentam — a centralidade do pensamento europeu na construção das narrativas sobre civilização, humanidade e progresso.

Claude Lévi-Strauss, em *Raça e História* (1987), propõe uma teoria antropológica da história que permite situar esse debate. O autor parte da premissa de que “tudo que é verdade para as culturas o é, também, no plano das raças (Strauss, 1987, p. 9)”, evidenciando que os processos culturais estão inseparavelmente imbricados às leituras raciais feitas ao longo do tempo. Ele destaca que “longe de permanecer encerradas em si mesmas, todas as civilizações reconhecem, uma após outra, a superioridade de uma delas: a civilização ocidental (p. 13)”. Com isso, o autor desnuda o lugar de privilégio que o Ocidente ocupou — e continua ocupando — na organização simbólica das culturas humanas.

Segundo Strauss (1987), esse lugar de superioridade não se consolidou por um mérito civilizacional espontâneo, mas por um processo histórico marcado pelo saque dos etno-saberes dos grupos considerados “selvagens”, e pela valorização das descobertas

tecnológicas e científicas recentes, atribuídas exclusivamente à Europa. A “vitória” europeia, portanto, é vista como o resultado de um projeto de acumulação de poder, que envolveu a expropriação material de territórios colonizados, bem como a apropriação simbólica de conhecimentos tradicionais, posteriormente ressignificados como frutos da modernidade ocidental.

Nesse sentido, a partir da leitura de Strauss (1987) verifico que a Europa venceu ao catalisar para si os meios de funcionamento e modelo de transformação do mundo. Se olharmos para a bússola, por exemplo, notamos que é uma invenção científico-tecnológica árabe, assim como a pólvora como de origem chinesa e também o tabaco como invenção ligada às ancestralidades americanas. Essa catalisação europeia engole tudo do que é saber legítimo em nome da ciência, da civilização e do progresso, enquanto relega aos Outros à condição de atraso, inferioridade, passado, arcaicos. Esse marco representacional está intimamente ligado às práticas escolares e nos discursos historiográficos. Questionar essa “vitória”, portanto, não significa negar a história, mas desmanchar seus fundamentos. Isso chama a atenção para perceber os impactos desse processo, sobretudo no que se refere ao silenciamento das epistemologias racializadas nas narrativas escolares e na construção de perspectivas críticas em relação ao conhecimento.

As reflexões de Lévi-Strauss (1987) levantam alguns questionamentos para pensar os limites das narrativas eurocentradas e das teorias evolucionistas que sustentam uma noção linear e hierarquizada da história. Sua análise crítica a respeito da cultura e da raça, bem como à ideia de progresso atrelada ao modelo ocidental, coloca-se como convite para desconstruir a perspectiva da “história única”: aquela que reduz a diversidade humana a uma linha sucessiva, unívoca e, sobretudo, excludente.

Lévi-Strauss é enfático ao afirmar que “a diversidade de culturas é, de fato, no presente e de direito no passado (Strauss, 1987, p. 2)”, ressaltando que a pluralidade cultural não é um acidente do percurso humano, mas uma marca constitutiva das civilizações. Nesse sentido, a tentativa de fixar culturas em estágios evolutivos estáticos — classificando-as como mais ou menos desenvolvidas — mostra mais que um erro epistemológico, isto é, um projeto político de dominação. Tal projeto, sustentado pela retórica da civilização, tem por objetivo justificar a hierarquização dos povos e legitimar intervenções violentas em nome progresso.

Ao criticar a noção de evolução, Lévi-Strauss (1987) assevera que o próprio termo está carregado de valorações morais, como bom/ruim, avançado/atrasado, que distorcem a compreensão da história como multiplicidade de experiências. Essa crítica é

aprofundada por José Carlos Rodrigues, em *Cultura e Ser Humano: Código e Simbolismo* (1998), ao problematizar o mito da “miséria original” como fundamento da narrativa civilizatória ocidental. Para o autor, a ideia de que os seres humanos nas suas origens eram “miseráveis, fracos e subjugados pela natureza” é uma lenda fundadora da modernidade europeia, que enaltece a razão e a técnica como instrumentos de dominação do mundo natural. Ele afirma que: “O homem como um ser humano frágil, miserável, subjugado pela própria natureza, que presenciou a transição de sua condição primordial para um ser controlador da natureza, é uma fantasia científica repercutida em vários campos da vida social (Rodrigues, 1998, s/p)”.

Essa narrativa se apresenta como dimensionada na noção de percurso; o ser humano sairia da condição de miséria à civilização, do atraso ao progresso. No entanto, ela oculta os mecanismos de violência e silenciamento de etno-saberes que sustentaram esse suposto avanço. A partir dessa lógica, povos não europeus foram lidos como “menos evoluídos”, cabendo a eles o papel de serem convertidos, educados, explorados ou subjugados e que precisavam ser “melhorados”.

É nesse contexto que se impõe uma crítica à história como trajetória única. Ao forjar o *homo economicus* como modelo universal, a Europa instaurou um padrão de humanidade baseado na racionalidade produtiva e no domínio técnico (Rodrigues, 1998, s/p). O autor enfatiza que o que torna uma vida humana não se resume a funcionalidade biológica, mas, sobretudo aos processos de construção de sentidos e representações simbólicas, atravessados pelas dinâmicas sociais e historicamente construídas.

Diante disso, a revisão historiográfica deixa de compor uma atividade intelectual e passa a ser um imperativo ético e político. Trata-se de recontar, reescrever e redimensionar os sentidos da história, deslocando o olhar da Europa como centro irradiador de civilização e abrindo espaço para uma teoria antropológica da história capaz de acolher a pluralidade de epistemologias. Isso exige, evidentemente, tensionar os LDH frente à lógica da história única, que se desenvolve silenciando os saberes de povos racializados, reproduzindo as distorções da dominação ocidental.

Um exemplo dessa distorção é a persistência da imagem da África como se fosse um país — redução simbólica que escancara o desinteresse histórico por compreender as especificidades culturais e políticas dos povos africanos. Essa redução, longe de ser neutra, está profundamente ancorada nos efeitos duradouros do colonialismo e da imposição violenta de uma gramática racial e epistêmica centrada no Ocidente.

De acordo com Frantz Fanon, o colonialismo não apenas subjugou territórios e povos, mas produziu uma ontologia perversa, negando aos colonizados o status de sujeitos humanos. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* ([1952] 2018), o autor frisa que o racismo funciona como imposição da experiência europeia como expressão universal da humanidade, sufocando culturas locais e instaurando um complexo de inferioridade. Em suas próprias palavras:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação colonizadora, quer dizer, da cultura metropolitana” (Fanon, 2018, p. 23).

Essa crítica é aprofundada em *Os Condenados da Terra* ([1961] 2022), quando o psiquiatra denuncia a modernidade como projeto estruturalmente violento, no qual o racismo se estabelece como gramática fundante da política, da economia, do saber e das emoções. Ao afirmar que: “O racismo é a gramática moderna da política, economia, do *ethos* social e da produção de conhecimento Fanon, 2022, p. 9)”, o autor escancara os vínculos entre colonialismo e os regimes discursivos que constroem o Outro como selvagem, incapaz e sem história. Fanon acrescenta que: “A linguagem produz representações, sentidos e experiências de mundo (Fanon, 2022, p. 16)”.

A colonização, como Fanon demarca, é sempre um fenômeno violento, ou seja, “A descolonização é um processo de substituição de uma espécie de homens por outra espécie de homens; requer a formulação de uma nova concepção de tábula rasa (Fanon, 2022, p. 31)”. Nesse aspecto, no mundo colonizado — compartimentado, hierarquizado, maniqueísta — a história é narrada sempre pelos vencedores. Como o autor pontuou: “O colono é quem faz a história e sabe que faz. [...] Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo das estátuas: a estátua do general que logrou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte” (Fanon, 2022, p. 48). Não à toa, obras de infraestrutura como a ponte Rio-Niterói e a Transamazônica se tornaram símbolos do “progresso nacional” durante o período da ditadura civil empresarial militar, mesmo que tenham sido construídas sobre os corpos e territórios dos povos originários.

A leitura da pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2002) oferece um aporte fundamental para problematizar a centralidade que o pensamento ocidental confere à visão como princípio estruturante da percepção da realidade e da diferença. Em sua análise da sociedade iorubá, a autora desestabiliza a ideia de que o corpo, especialmente

o corpo visível, biologicamente marcado por sexo, cor da pele ou proporções cranianas — seja uma referência natural e universal para a organização social. Em contraste com essa lógica, Oyěwùmí revela que, na cosmologia iorubá, o gênero não era um princípio organizador central, tampouco o corpo era concebido como destino. A classificação biológica, portanto, não determinava posições sociais ou relações de poder antes da colonização.

A autora afirma que, no Ocidente, a excessiva confiança na visão como meio de conhecimento gerou uma epistemologia que prioriza o visível como aquilo que define e regula o mundo. Como ela escreve:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao ‘ver’. O olhar é um convite para diferenciar” (Oyěwùmí, 2002, p. 3).

Tal ideia traz a maneira como o olhar colonial, ao operar pela diferenciação visual, construiu sistemas de hierarquização baseados no corpo — produzindo categorias como raça, gênero e sexualidade a partir das aparências físicas. O corpo torna-se, então, a prova visível da diferença, e o ver, por sua vez, é transformado em instrumento de poder.

Oyěwùmí crítica o conceito de cosmovisão, amplamente utilizado nas ciências humanas como sinônimo da maneira como um povo concebe o mundo. No entanto, como ela ressalta, trata-se de um termo ancorado na visão como metáfora dominante, o que revela a hegemonia de uma racionalidade ocidental centrada no olhar, em detrimento de outros sentidos. A autora propõe, em seu lugar, o termo “cosmopercepção”, que busca ampliar essa concepção e reconhecer formas plurais de sentir e compreender o mundo, que vão além do campo visual: “O termo ‘cosmovisão’, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos (Oyěwùmí, 2002, p. 3, aspas da autora)”.

Essa crítica é particularmente relevante quando refletimos sobre as formas como o Ocidente olhou para os povos indígenas e africanos historicamente. Ao definir o que era “civilizado” com base em traços visíveis — como a ausência de vestes ocidentais, tonalidade da pele ou estrutura física — o olhar europeu criou um regime de representação fundado no corpo como marcador de inferioridade. Trata-se de uma epistemologia da

diferença que reduz o Outro àquilo que se pode ver, e, com isso, legitima sua exclusão, assimilação ou eliminação.

Dessa forma, ao desmontar o privilégio da visão como princípio de verdade e organização social, Oyèwùmí critica o modo como o Ocidente construiu suas categorias — inclusive na linguagem acadêmica — e impôs uma leitura do mundo como universal. O termo “cosmopercepção”, por sua vez, surge como alternativa epistemológica que reconhece a pluralidade sensível e simbólica com a qual os povos constroem seus mundos.

É nessa chave que se insere o trabalho de Manuela Carneiro da Cunha, ao analisar a construção do imaginário sobre os povos indígenas no século XVI. Em seu trabalho intitulado *Imagens dos índios do Brasil (1990)*, a autora mostra como os primeiros contatos entre europeus e indígenas deram origem a representações estigmatizadas, que oscilam entre a idealização e a demonização. Os indígenas eram descritos por viajantes e cronistas como “gente montesa, gente selvagem”, seres “bestiais” que deveriam ser “amansados”, tal como assinala: “A literatura da época concebe os índios como ‘sem fé, sem lei, sem rei’, isto é, como seres desgovernados, sem estruturas sociais reconhecíveis, o que servia como justificativa ideológica para a dominação (Carneiro da Cunha, 1990, p. 93-94)”.

Essa percepção racista desconsiderava a complexidade das organizações políticas e culturais indígenas. A ausência de instituições como Estado centralizado, propriedade privada ou religião monoteísta era interpretada não como diferença, mas como inferioridade. A autora relembra que, aos olhos dos colonizadores, o fato de não possuírem “um deus, um rei e uma propriedade” faziam dos indígenas um povo “sem governo”, ou seja, apto a ser governado.

Além disso, Carneiro da Cunha (1990) destaca como essa representação se ancorava em imagens ambivalentes, entre o “índio ameaçador” — canibal, bárbaro, violento — e o “bom selvagem”, sujeito idealizado pela literatura europeia como puro, inocente e, portanto, assimilável. Essas imagens criaram um modelo de alteridade e estabeleceram os parâmetros do que seria aceitável para o projeto colonial, ou seja, o indígena submisso, catequizado, portanto útil à ordem colonial.

O processo de invenção do “índio” continuou no século XIX, como mostra Maria Regina Celestino de Almeida (2017), quando as políticas indigenistas e a própria historiografia brasileira passaram a operar sob o que ela chama de “crônica da extinção”.

Para a autora, essa narrativa legitimou a ideia de que os povos indígenas estavam fadados ao desaparecimento, servindo tanto à lógica da assimilação quanto à da eliminação:

A crônica da extinção dos povos indígenas foi mantida e perpetuada ao longo do século XIX e em boa parte do século XX, no campo da historiografia e das políticas indigenistas, tanto por colonizadores, com a implementação de leis, quanto pelos próprios brasileiros que contribuíram para o processo de invisibilização” (Almeida, 2017, p. 19).

Essa concepção histórica se articula diretamente com os ideais românticos oitocentistas, que desempenharam papel decisivo na conformação de uma imagem idealizada e politicamente inofensiva dos povos indígenas no imaginário nacional. O movimento literário do Romantismo, ao propor uma representação “heroica” do indígena como símbolo fundacional da identidade brasileira, produziu simultaneamente sua museificação, isto é, transformou-o em um personagem do passado, desprovido de agência política no presente.

É o que evidencia Julie Dorrico (2018) ao afirmar que: “O Romantismo, em sua característica de valorização da natureza e da figura idealizada do indígena, em muito contribuiu para ossificar uma representação evasiva do indígena e, por extensão, dos povos originários de modo geral (Dorrico, 2018, p. 233)”.

Essa idealização romântica tem como um de seus principais expoentes José de Alencar, que, nas obras *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), constrói um modelo literário fortemente influenciado pelo mito rousseauiano do “bom selvagem”: uma figura marcada por traços de pureza, bravura, inocência e abnegação, mas que, paradoxalmente, é privada de historicidade e de pertença ao tempo presente. Sua função simbólica na narrativa é apenas sacrificial e fundacional — como herói moribundo de um Brasil que deseja se construir sobre sua extinção.

Essa contradição torna-se evidente em *O Guarani*, romance que narra a relação entre Peri, um indígena Goitacá, e Cecília, jovem branca pertencente à elite colonial. Logo nas primeiras páginas da obra, Alencar já delimita o lugar do indígena a partir de um olhar colonial e naturalizado, quando escreve:

Quando a cavalgata chegou à margem da clareira, aí se passava uma cena curiosa. Em pé, no meio do espaço que formava a grande abóbada de árvores, encostado a um velho tronco decepado pelo raio, via-se um índio na flor da idade. Um índio: O tipo que descrevemos é inteiramente copiado das observações que se encontram em todos os cronistas. Em um ponto, porém variam os escritores; uns dão aos nossos selvagens uma estrutura abaixo da regular; outros uma estatura alta. Neste ponto referi guiar-me por Gabriel Soares que escreveu em

1850, e que nesse tempo devia conhecer a raça indígena em todo o seu vigor, e não degenerada como se tornou depois” (Alencar, 1857, p. 27).

Nesse trecho, observa-se como a narrativa alencariana reafirma os estereótipos coloniais e cronistas anteriores, apresentando o indígena como *tipo* — uma figura descrita a partir da observação externa e não de sua autodefinição. A referência aos relatos de viajantes e cronistas, como Gabriel Soares de Sousa, legitima essa construção, sustentando a ideia da existência de uma “raça indígena” em seu “vigor original”, mas que, com o tempo, “degenerou”. Essa degeneração implícita reforça a narrativa da extinção — a ideia de que os povos indígenas estavam fadados ao desaparecimento e, portanto, não precisavam ser reconhecidos como sujeitos de direitos ou de história.

A crítica a essa construção literária — e política — é fundamental para repensar os modos como a escola e os LD continuam reproduzindo imagens de um indígena fora da história, despolitizado, quase mítico, por vezes associado ao passado colonial ou à floresta como símbolo de pureza, mas raramente como cidadão, intelectual ou agente contemporâneo. A narrativa indianista de José de Alencar, nesse sentido, funciona como uma ficção fundacional que ao mesmo tempo em que homenageia, elimina.

Em outras palavras, o indígena romantizado de José de Alencar não confronta a ordem colonial, mas a justifica ao figurar como sacrifício necessário para a construção de uma nação civilizada, branca e cristã. Como discutido ao longo deste trabalho, tal representação ressoa até os nossos dias no campo educacional e editorial, manifestando-se nas escolhas curriculares, nas imagens dos LD e na invisibilidade sistemática das vozes indígenas nos materiais escolares.

A própria historiografia, durante muito tempo, reforçou essa narrativa ao ignorar o protagonismo das resistências indígenas à colonização. Felipe Milanez, Lucia Sá, Ailton Krenak, Felipe Cruz, Elisa Urbano e Genilson dos Santos Pataxó em *Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas (2019)* apontam que ao abordar a transição da escravidão indígena para a africana, grande parte da produção histórica reforçou a imagem do indígena como figura do passado, “servindo para desconsiderar o violento sistema de exploração da força de trabalho, a espoliação e o genocídio que permanecem desde o primórdio da colonização até os dias atuais (Milanez et al., 2019, p. 2163)”.

Felipe Tuxá (2021), em sua de doutoramento, cunhou o conceito de “letalidade branca” e sua presença na forma como a história é narrada, sobretudo quando se impõe aos povos originários um estatuto de não existência histórica, como se antes da invasão

dos europeus esses grupos vivessem “num tempo cíclico, num tempo sem história, fora da história (Sotto Maior Cruz et al., 2023, p. 399)”. Essa operação narrativa, que transforma a ausência em norma, é justamente o que Tuxá denuncia como parte do plano genocida moderno: uma aniquilação simbólica da “indigeneidade”, que naturaliza a exclusão ao negar agência, pensamento, espiritualidade e historicidade aos povos indígenas (Cruz, 2022, p. 191).

Essa letalidade, portanto, atua também na esfera da linguagem, da cultura e da memória. Trata-se de uma violência que não dispara tiros, mas produz exclusões a partir de currículos escolares, leis, imagens e discursos que organizam o que pode ou não ser lembrado, reconhecido e valorizado.

É nesse sentido que a análise dos livros didáticos de História ganha relevância crítica. Esses materiais, ao selecionarem o que entra ou não como conteúdo oficial da história brasileira, operam como instrumentos de reprodução da letalidade branca, ao mesmo tempo em que se conformam como tecnologia de poder da branquitude. Como já discutido por Bento (2002), a branquitude sustenta um pacto tácito de silenciamento e apagamento da própria centralidade branca nas desigualdades raciais, o que, no caso dos LD, se materializa na forma de uma representação excessiva da branquitude como norma e de uma representação rarefeita, estereotipada ou ausente dos povos indígenas como sujeitos históricos.

Esse processo fica evidente ao observar que a ausência indígena não se dá apenas na quantidade de páginas destinadas ao tema, mas também na qualidade da representação, que frequentemente reduz os povos originários a uma figura passiva do passado, congelada no tempo ou como obstáculos ao progresso. Como aponta Felipe Tuxá, essa lógica parte da ideia de que há “um único futuro possível”, no qual os indígenas devem ser assimilados à sociedade “civilizada” por meio da perda de suas culturas, línguas e modos de vida (Sotto Maior Cruz et al., 2023, p. 399). Os discursos missionários, as políticas integracionistas e os modelos de escolarização que impõem um ideal eurocentrado de humanidade revelam-se, portanto, dispositivos de letalidade simbólica, pois deslocam a alteridade indígena para um lugar subalterno e negam sua potência epistêmica.

A presença da letalidade branca nos LD, portanto, não é silenciosa ou neutra, mas expressa uma política ativa de invisibilização. Como bem afirma Tuxá, “apagar a história é uma forma de letalidade branca (Sotto Maior Cruz et al., 2023, p. 399)”. Quando os livros ignoram a história indígena e os movimentos de retomada, relegam essas

populações ao não lugar, desautorizando sua presença no tempo presente e, por consequência, sua agência no debate público e na produção de conhecimento.

Esse tipo de violência, que age por meio da omissão e da representação colonizada, reverbera nas formas contemporâneas de controle e violação de direitos, como os casos de invasões territoriais, assassinatos, suicídios em massa e políticas missionárias que seguem impondo valores ocidentais em nome da civilização. O filme *Ex-Pajé (2018)* retrata de maneira sensível os efeitos dessa violência simbólica, ao narrar a trajetória de um pajé indígena que, convertido à religião cristã, passa a vestir paletó e calça, abandonando suas práticas originárias — num claro exemplo das consequências de uma imposição civilizatória travestida de cuidado.

Dito de outra forma, os LD operam como armas brancas, no sentido descrito por Tuxá: embora não tenham sido criados com o objetivo de matar, podem, em determinadas condições de uso, tornar-se instrumentos de apagamento e violência epistêmica (Sotto Maior Cruz et al., 2023, p. 399). Ao reproduzirem a narrativa dos vencedores, ao excluírem sistematicamente as memórias e cosmopercepções indígenas, ao reiterarem imagens estereotipadas ou folclorizadas, os livros escolares deixam de ser instrumentos de formação cidadã e passam a ser monumentos da barbárie — como já advertia Walter Benjamin (1994).

Portanto, a crítica aos LD não é apenas uma análise de conteúdo, mas uma denúncia ética sobre o papel que essas obras exercem na manutenção da letalidade branca. Combater essa violência significa recontar a história a partir das vozes silenciadas, abrir espaço para outras epistemologias e insurgir contra o pacto colonial que ainda estrutura o imaginário escolar e social sobre os povos indígenas no Brasil.

Portanto, não se trata apenas de reconhecer que os povos indígenas foram retratados de maneira estereotipada e inferiorizada — trata-se de compreender que essas imagens sustentaram um projeto colonial contínuo que nega aos povos originários o direito à historicidade, à agência política e à pluralidade epistemológica. Como afirma Ailton Krenak: “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (Krenak, 2020, p. 9)”.

Recontar a história, nesse contexto, exige reconhecer que as imagens construídas sobre os povos indígenas não são neutras. São instrumentos de poder, moldadas por interesses coloniais, teológicas, políticas e econômicas. Romper com essas imagens não é apenas tarefa da antropologia ou da historiografia, mas, sobretudo da educação —

especialmente dos livros didáticos — que continuam, em grande medida, reproduzindo a lógica da extinção, da folclorização e da ausência.

CAPÍTULO 3

O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO “TERCEIRO MILÊNIO” SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Este capítulo dedica-se a analisar como a coleção de livros didáticos *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2016), amplamente distribuída pelo PNLN, representa os povos indígenas. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e quantitativa, combinando a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. O objetivo é investigar de que forma a modernidade, entendida como um projeto civilizatório, incide sobre a representação dos povos indígenas nos livros didáticos contemporâneos.

O capítulo examina a forma como a presença indígena é construída no texto e nas imagens. A análise revela que, apesar das menções, a representação tende a ser reduzida e estereotipada. O estudo aponta para a predominância de fontes materiais e narrativas eurocêntricas, que relegam a tradição oral e a agência indígena a um papel secundário. Também discute as distorções na aplicação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, mostrando como o LDH, mesmo mencionando o tema, ainda reforça a lógica colonial ao silenciar as vozes e as lutas contemporâneas dos povos originários, ao enquadrar os indígenas no "paradigma da contribuição". O capítulo encerra propondo o universo das cartografias como dimensões contra-civilizatórias para tensionar as perspectivas históricas únicas no espaço escolar.

3.1 Procedimentos metodológicos

A proposta de análise do *corpus* da pesquisa se apoia numa abordagem quantitativa e qualitativa, com a utilização de métodos variados, como a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e Análise de Discurso (Pêcheux, 2006; Eni Punicceli Orlandi, 1987, 2007). A pesquisadora em Educação Laure Bardin, em *Análise de Conteúdo (1977)* propõe a organização das fases da AC como divididas em três etapas: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Para proceder a análise do material desta dissertação, apresento brevemente o percurso utilizado com essa metodologia para situar o leitor a respeito de como a análise do material foi organizada.

Neste sentido, então, resgato de Bardin (1977) a fase da pré-análise, que se organiza no seguinte esquema: a) leitura flutuante e b) escolha dos documentos em que o pesquisador faz uma espécie de “atitude psicanalítica” (Bardin, 1977, p. 96) de caminhar no longo processo de escolha dos referenciais que norteiam a análise, aplicando os procedimentos da pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007). Portanto organizei em fichamentos e resenhas manuscritas os textos que compuseram o *corpus* teórico, tal qual vimos, exaustivamente, no capítulo 2 dessa dissertação.

Evidentemente que essas leituras partiram do interesse em estudar o horizonte sócio-histórico e seu caráter processual, então com Elias (2011, 2020) organizei teórico e metodologicamente tendo em vista a dimensão e localização da análise de longa na organização das fontes digitais e impressas – como documentos do período em que o LDH é analisado – entendendo os atravessamentos da contemporaneidade nos sentidos de Agambem (2009) e Berman (1986) sobretudo entendendo a complexidade de sentidos que são atravessados pela posicionalidade (Tuxá, 2023) e interseccionalidade (Bilge; Collins, 2016; Akotirene, 2019). Então, portanto, quem escreve um texto de alguma forma é atravessado pelas vicissitudes de representações no tempo em que escreve o trabalho e dos processos de transformação das sociedades que o precedeu.

Neste sentido a pesquisa se coloca como alinhada aos estudos pós-coloniais ao entender que os processos coloniais constroem a história e as representações a respeito da diferença ancorando o Outro como diferente, exótico, inferior, selvagem. Partindo de todo esse horizonte compreendo que o referencial teórico selecionado se alinha com a atenção aos processos de sequenciamento da análise da longa duração.

Seguindo essas etapas, e, adotando a AC no processo de análise da pesquisa, busco verificar, através da presença de textos e imagens, como os povos indígenas são representados nos LDH selecionados. A organização das categorias de análise da pesquisa segue o caminho traçado metodologicamente por Everardo Rocha (1984) que, analisando LDH, geografia e Estudos Sociais entre os anos de 1940 e 1970 do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, trouxe as seguintes rubricas, que as tomo como categorias de análise de conteúdo: Discursos pretéritos, ideias generalizantes, reducionistas e construções primitivistas. Estas categorias seguem como referência e foco de análise da AC.

Para complementar esse processo de análise, utilizo como suporte teórico a investigação em AD que adoto parte da linha francesa, que tem como principal representante Michel Pêcheux, que estabeleceu a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia, isto é, que articula o linguístico com o social

e o histórico (Pêcheux, 2002). Partindo de “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, de uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (Gill, 2002, p. 244)”, tomo a AD para interpretar e interrogar a respeito dos sentidos discursivos construídos pelas enunciantoras do discurso, isto é, as autoras dos LDH selecionados para análise.

A partir disso e alinhado à perspectiva da teórica Eni Punicelli Orlandi (2009) me interessa a análise dos sentidos do discurso a partir da noção de Discurso Pedagógico (DP), em que a autora aponta como sendo um discurso autoritário por sua natureza coercitiva e manipuladora que depende da linguagem para impor sua vontade e controlar os outros (alunos) ensinando a partir de uma perspectiva de inculcação.

A partir da análise de Eni Orlandi, em *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (1978), é possível pensar criticamente os usos do livro didático e a relação pedagógica que dele decorre. A autora aponta que “o critério, para a distinção dos três tipos de discurso, podemos encontrá-lo tomando como base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores (Orlandi, 1978, p. 15)”. Ao destacar o discurso autoritário, Orlandi esclarece que, nesse tipo de enunciação, o referente — isto é, aquilo de que se fala — está ausente ou oculto, e os interlocutores não são reconhecidos como sujeitos ativos. O que se estabelece é um monólogo institucionalizado, marcado pela ausência de diálogo e pela imposição de sentido: “isso é uma ordem”.

Esse tipo de construção discursiva pode ser relacionado à maneira como muitos LD operam na prática escolar, ao apresentarem conteúdos prontos e fechados, sem abertura ao questionamento ou à problematização por parte dos alunos ou até mesmo dos professores. O texto do livro muitas vezes assume a posição de uma voz neutra e universal, silenciando outras narrativas e recortando o referente conforme interesses ideológicos específicos — geralmente alinhados a uma lógica eurocêntrica, branca, ocidental e hegemônica.

No contexto da sala de aula, essa estrutura discursiva se reproduz na relação entre professor e aluno, sobretudo quando o professor assume apenas o papel de transmissor da informação, reforçando o modelo da “educação bancária”, criticado por Paulo Freire (2017). Nesse modelo, os alunos não são reconhecidos como interlocutores legítimos, mas como receptores passivos de um conteúdo que lhes é imposto. Assim, a polissemia

— ou seja, a multiplicidade de sentidos — é reduzida ou anulada, e a linguagem deixa de ser espaço de construção coletiva do saber para tornar-se instrumento de comando.

Portanto, a crítica de Orlandi (1978) ao discurso autoritário convida à reflexão sobre a forma como o livro didático e a prática pedagógica podem, conscientemente ou não, sustentar uma lógica autoritária de ensino, que reforça silêncios, produz apagamentos e restringe as possibilidades de leitura crítica do mundo. Superar essa lógica exige reposicionar os sujeitos da educação — professor e aluno — como participantes ativos, capazes de ressignificar os referentes e de dialogar com os sentidos históricos e culturais que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Tal perspectiva é adotada no processo de análise na intenção de tensionar o DP como discurso de poder pedagógico frente o caráter mediador dos materiais didáticos e os efeitos no que se refere à criticidade e os processos de manipulação do conhecimento histórico.

Ainda com Orlandi (2002) trato de discutir as contribuições desta autora na análise do discurso para observar os modos de construção das representações e a produção de sentidos que atravessam os livros didáticos na perspectiva das formas do silêncio. Compreendo “os sentidos do dizer e do não dizer que são atravessados pelas palavras”, bem como as relações entre linguagem e tempo, entendidas como condições históricas e posições ideológicas (Orlandi, 2002, p. 12).

A partir do arcabouço teórico-metodológico foi possível desenvolver um caminho para analisar as representações dos povos indígenas nos livros didáticos. Neste sentido, recorrendo Creswell (2007) quando apontou para a importância da pergunta de partida numa pesquisa acadêmica, retomo a pergunta que move o presente estudo: Entendendo a modernidade como um projeto civilizatório, de que forma esse processo incide sobre as representações em relação aos povos indígenas, presente nos livros didáticos de história na contemporaneidade?

Para dar conta dessa questão retomo aos seguintes objetivos específicos: a) ampliar o conhecimento sobre o debate decolonial em relação aos povos indígenas, buscando evidenciar as distorções e desafios da lei 11.645/08 e a sua aplicabilidade no que se refere aos suportes a partir dos LDH, e, b) levantar perspectivas teóricas que problematizam a ideia de contra-processo-civilizatório tendo os povos indígenas como protagonistas no debate.

A intenção do presente estudo é, então, estabelecer uma análise tendo como base metodológica a abordagem qualitativa. Para dar conta de responder as questões propostas

na presente pesquisa, adoto, partindo da Pesquisa Bibliográfica (Lima; Miotto, 2007) a utilização de métodos variados, como: a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e Análise de Discurso (Pêcheux, 2006; Eni Punicceli Orlandi, 1987, 2007). Adoto uma postura investigativa tendo por base uma perspectiva contra-colonial (Fanon, 2005, 2008) tensionando questões referentes a ideia de educação escolar e civilização (Elias, 2011, 2020); Veiga, 2002, 2011, 2019), representação (Hall, 2019; Said, 2007), letalidade (Tuxá, 2021) branquitude (Bento, 2002) e imagens da branquitude (Schwarcz, 2024), propondo reflexões decoloniais, isto é, contra civilizatórias a partir da educação (Krenak, 1992, 1999, 2020, 2022, 2023; Bispo, 2019; Munduruku, 2015) para pensar numa ideia de ressignificação da história do Brasil apresentada no ambiente escolar.

3.2. Análise dos dados

O *corpus* selecionado para a análise desta dissertação constitui-se da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio (2016)*, publicada pela Editora Moderna Ltda-SP e aprovada no Guia do PNLD/2017 que teve distribuição durante o triênio 2018-2020. Fiz a escolha destes LDH tendo em vista sua ampla circulação no ensino básico brasileiro e, ainda, pela relevância e referência destes documentos na conformação das narrativas históricas que circulam no espaço escolar.

Para caracterizar o perfil autoral da obra, realizei consulta à Plataforma Lattes³⁸, identificando, a partir do currículo acadêmico das pesquisadoras, que Patrícia Ramos Braick é Mestre em História, com área de concentração em História das Sociedades Ibéricas e Americanas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua como professora do Ensino Médio em Belo Horizonte-MG e mantém vínculo profissional com a Editora Moderna desde 1997, o que lhe confere experiência prolongada na elaboração de LDH.

Já Myriam Becho Mota, é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira-MG e Mestre em Relações Internacionais pela *The Ohio University* (EUA). Atua como professora do Ensino Médio e Superior em Itabira-MG, possuindo experiência profissional registrada no currículo acadêmico junto à Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (FUNCESI), ao Sindicato Rural de Itabira (SRI) e como

³⁸ Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Último acesso em: 9 de agosto de 2025.

pesquisadora colaboradora da Becho Mota Editorial Ltda. (BME). Além disso, publicou obras didáticas pela Editora Moderna, em coautoria com Patrícia Ramos Braick, desde 1997.

Por meio de consulta à biblioteca do Colégio ISBA (Instituto Social da Bahia), obtive acesso à primeira edição do manual do professor do LD *História: das cavernas ao terceiro milênio* (Braick; Mota, 1997). Essa primeira edição traz a 1ª, 4ª capas e lombada com impressão e acabamento na cor vermelha, que remete esteticamente aos compêndios e obras enciclopédicas Barsa do século XX. O material apresenta um programa abrangente, contemplando desde o período denominado Pré-História e História Antiga até as fases Medieval, Moderna, Contemporânea e da América do Sul. Diferentemente da coleção selecionada para análise desta dissertação, a edição de 1997 é composta por 55 capítulos organizados em oito unidades. A figura a seguir ilustra a capa dessa versão original:

Figura 4: Capas e lombada do primeiro volume da coleção História das cavernas ao terceiro milênio (Braick; Mota, 1997).



Fonte: Elaborado pelo pesquisador em consulta ao acervo da Biblioteca do antigo Colégio ISBA, 2025.

O primeiro contato com a edição *História: das cavernas ao terceiro milênio* (Braick; Mota, 2016) surgiu em outubro 2022, quando encontrei o volume 2 da coleção no sebo Campista³⁹. O interesse especial em analisar esse LD surgiu justamente após a

³⁹ No município de Campos dos Goytacazes-RJ.

leitura do título que, sugestivo – num primeiro momento – aguçou minhas inquietações e conduziram o foco no estudo das representações dos povos indígenas, uma vez que a UENF, instituição na qual que me formei em Ciências Sociais, trazia em seu lema “A Universidade do terceiro milênio”, como mencionado na introdução deste trabalho. Esses horizontes me despertaram maior atenção tendo em vista que o município de Campos-RJ recebe o nome em homenagem aos indígenas Goitacá⁴⁰, habitantes da região.

O acesso aos três volumes em formato impresso me chegou por meio do contato com a assessoria da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA)⁴¹, especificamente com a coordenação do Livro e Biblioteca da SEC-BA. Ambos os volumes fazem parte da política pública dos programas do livro do PNLD (1937–2017), que completou 80 anos de vigência com o Edital/PNLD/2018.

Cada volume da coleção está dividido em doze capítulos, com subtítulos e seções. Cada capítulo conta, evidentemente, com a apresentação dos assuntos através de textos e imagens sucedidos de seções complementares aos assuntos estudados. A seção “Abertura de capítulo”, é composta geralmente por uma imagem, textos de referência e atividades que se referem ao capítulo estudado. A seção “Conversando sobre” aponta reflexões que relacionam textos e imagens, que propõem um início de conversa sobre o tema do capítulo.

Na seção “Glossário”, geralmente são esclarecidos significados de termos e expressões relevantes para a compreensão dos textos. A seção “Você vai gostar de ler/assistir/navegar” apresenta boxes com indicações de livros, filmes e sites que se relacionam ao tema estudado. Na seção “Boxes complementares” são apresentados textos que complementam e buscam ampliar os conhecimentos. Já a seção “Trabalhando com fontes” propõe reflexões a partir da análise de um documento relacionado ao assunto.

A seção “Texto Complementar” traz trechos que estão organizados em três eixos: “trabalho, tecnologia e cultura”, “cidadania e poder” e, ainda, “identidade e diversidade”. Na seção “Aprenda mais” são apresentados infográficos que visam ampliar o estudo dos assuntos mais relevantes do capítulo, privilegiando a leitura como forma de exercitar a

⁴⁰ Os Goitacá são etnia indígena habitante das regiões atualmente correspondentes ao norte do estado do Rio de Janeiro e ao litoral sul do Espírito Santo, especialmente nas margens do rio Paraíba do Sul. O nome do município de Campos dos Goytacazes-RJ é uma referência direta a essa etnia, que tem sido reconhecida como os povos originários da região. A palavra *Goitacá* tem origem tupi e significa "bons corredores" ou "hábeis nadadores", em alusão às habilidades físicas que lhes eram atribuídas.

⁴¹ Entre os meses de abril e maio de 2024, realizei duas visitas à sede da SEC-BA. Em reunião com o assessor especial da pasta, o professor Manoel Vicente da Silva Calazans e com Alessandra Barbosa Santana, coordenadora do Livro e Biblioteca da SEC-BA, os 3 volumes da coleção foram disponibilizados em sua versão impressa.

linguagem. Essa organização é precedida da seção “Atividades” que, no final de cada capítulo, traz atividades de mediação objetivas e discursivas divididas em níveis de dificuldade, na intenção de avaliar o aprendizado e desenvolver diferentes habilidades. Ao final de cada capítulo, ainda, é apresentada a seção “Decifrando o Enem”, que propõe resoluções detalhadas de questões de vestibular, na busca por auxiliar os estudos para o exame.

Ao que nos informa a resenha Guia/PNLD/2017 da Coleção História – das Cavernas ao Terceiro Milênio (Braick; Mota, 2016), a coleção, composta de três volumes, apresenta os conteúdos da disciplina de História de forma integrada, seguindo a perspectiva da história cronológica linear evidenciando os marcos historiográficos da História Geral e História do Brasil. O volume 1 aborda a origem do ser humano e o colonialismo europeu na Idade Moderna. O volume 2 contempla a temática dos povos pré-colombianos até os Estados americanos constituídos após a independência. Já o volume 3 trata do imperialismo europeu na Ásia e na África até a atualidade (Brasil, 2017, p. 87).

De acordo com o Guia/PNLD 2017, a obra traz foco para a questão da formação cidadã, situando as discussões em consonância com os aspectos contemporâneos, com foco nos processos de superação das violências, em especial às relacionadas ao gênero, destacando os exemplos de discriminação e violência simbólica (Brasil, 2017, p. 91).

No que se refere ao ensino de histórias e culturas indígenas, são destacadas o reconhecimento, legitimidade e a urgência das lutas das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, trazendo em evidência a importância de se acessar interpretações da História e das culturas diferentes daquelas produzidas pelos colonizadores. Ao informar a abordagem da temática das relações étnico-raciais, é destacado no documento que a obra “visa a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária, tanto nos textos didáticos e complementares quanto nas diversas seções, boxes e exercícios (Brasil, 2017, p. 91)”. Na obra também se abordam frequentemente as temáticas de gênero, tendo como horizonte a proposta de uma sociedade equitativa e não sexista.

Mesmo com a menção a estas questões relativas às relações étnico-raciais na formação da sociedade brasileira, não identifiquei nenhuma menção à lei 11.645/08 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere a questão da história e da Cultura.

Para proceder o processo de análise do material e o tratamento dos resultados obtidos e construção da interpretação (Bardin, 1997, p. 101) e elaboração do texto final

dessa dissertação, optei por dividi-lo sequencialmente por capítulos, justamente na intenção de melhor organizar a sequência do tratamento do material e não tornar a leitura cansativa.

A organização das seções de alguma forma seguiu a uma certa familiaridade que percebi com as aulas de história que rememoram os tempos de infância de com certeza a muitos professores que atuam na educação básica. Preciso dizer que com a experiência docente atuando neste segmento, deparar-se com a divisão das seções por assuntos, seguindo uma cronologia linear, que faz alusão a figura dos vencedores e perdedores, aos valores etnocêntricos e a referencialidade da Europa nos processos formativos.

História: das Cavernas ao terceiro milênio – volume 1⁴²

O primeiro volume da coleção, assim como os demais LDH, organiza-se em doze capítulos estruturados segundo uma concepção cronológica e linear da história. A narrativa inicia no período da Pré-História, avançando pela trajetória dos povos mesopotâmicos, egípcios, hebreus, fenícios e persas. Em seguida, aborda o contexto da Grécia Antiga, as civilizações romana e bizantina, chegando à Europa medieval e à civilização islâmica.

O percurso segue para o período de consolidação das monarquias europeias na modernidade, enfatizando a centralidade discursiva, econômica, política e religiosa do Ocidente, com destaque para o Renascimento e as tensões religiosas do período. A sequência final concentra-se na expansão ultramarina europeia no contexto do mercantilismo e nos processos de colonização no continente africano. Essa estrutura evidencia a Europa como eixo de referência historiográfica, reforçando sua centralidade como articuladora da narrativa histórica apresentada.

O quadro a seguir apresenta os títulos dos capítulos do volume 1, com destaque para os dois capítulos que tratam do tema da pesquisa: 1, intitulado “A construção da história” e 2, “A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo.”

42 Cumpre mencionar que parte da análise dos dados referentes ao volume 1 da obra constam num artigo publicado em conjunto com o professor Marcos Luciano Lopes Messeder pela Revista de Estudos do Instituto Anísio Teixeira em 2023, que tem o seguinte título: ESCOLA, CIVILIZAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: Reflexões a partir da análise de um livro didático de história para o ensino médio. Disponível em: <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/385>. Último acesso em: 12 de maio de 2025.

Quadro 2: Lista de capítulos do volume 1 da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio de 2016

Títulos dos capítulos
1. <i>A construção da história</i>
2. Os primeiros passos da humanidade
3. Mesopotâmia
4. A África na Antiguidade: Egito e Núbia
5. Hebreus, Fenícios e Persas
6. Grécia Antiga
7. O esplendor de Roma e a civilização bizantina
8. Europa medieval e civilização islâmica
9. Consolidação das monarquias na Europa moderna
10. Renascimento e as reformas religiosas
11. <i>A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo</i>
12. A África dos grandes reinos e impérios

Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 7-8, grifos meus).

A temática indígena, que interessa a presente pesquisa, é encontrada no capítulo 1. Verifiquei a presença de um subtítulo nomeado “O trabalho com fontes” em que é apresentada a ausência de escrita por povos da Pré-História, denominadas de sociedades ágrafas e relaciona o trabalho do historiador em parceria com a arqueologia para recorrer aos vestígios materiais e toma-los, também, como fonte (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 9).

Em seguida é destacado o aparecimento da escrita como forma de ampliação dos processos de análise do passado, ao recorrer-se aos documentos escritos para a montagem de um panorama completo do momento histórico estudado, e finaliza indicando: “Assim, o saber histórico também é produto da ação humana e, por isso, também se transforma no decorrer do tempo. As fontes são selecionadas e interpretadas conforme as condições de cada época (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 12)”.

Após essas indicações identifiquei o subtítulo intitulado: “Tradição oral como fonte histórica” e nela é apresentado o seguinte texto:

Em muitas sociedades, a fala cumpre o papel de transmitir e preservar a memória sobre o passado. A tradição oral, ou seja, o conhecimento transmitido verbalmente de geração em geração, está presente no cotidiano dessas comunidades, revelando aspectos importantes de sua organização social, de sua visão de mundo e da sabedoria de seus ancestrais. Por isso, ela constitui uma fonte histórica primordial para a análise dessas sociedades (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 12, grifo meu).

Quando as autoras afirmam que “em muitas sociedades” a fala cumpre o papel de preservar a memória, porém aponta para a construção de uma generalização que, embora aparente valorizar o registro oral, mobiliza um sentido interdiscursivo que mantém a

distinção implícita entre sociedades de tradição escrita — historicamente associadas ao Ocidente — e aquelas cujos processos de produção e transmissão da história se traduzem pela oralidade — frequentemente vinculadas a populações originárias.

Tal dicotomia reitera o que Bourdieu e Passeron (1992) cunharam de arbitrário cultural, isto é, um processo de seleção e imposição de sentidos que atua de forma violenta ao legitimar determinadas visões de mundo em detrimento de outras. No espaço escolar, esse mecanismo se traduz na inculcação da gramática eurocêntrica, que estabelece hierarquias entre formas de conhecimento. Neste sentido a escrita é situada como modelo “superior” de produção histórica, ao passo que a oralidade fica relegada a uma condição “alternativa” ou “complementar”. Assim, os saberes não ocidentais pouco são reconhecidos como pessoas capazes de agência, suas narrativas acabam por entrar como apêndices que enriquecem a História oficial, reafirmando a centralidade do paradigma ocidental em detrimento do paradigma da contribuição⁴³ dos não ocidentais.

O trecho também coloca a tradição oral como “fonte histórica primordial” para a análise “dessas” sociedades. O uso do pronome demonstrativo “dessas” cria um distanciamento que posiciona o sujeito leitor — que tem como destinatários finais os estudantes imersos nos referenciais eurocêntricos — como observador externo de realidades “outras”. Ainda que o texto reconheça que a oralidade revela as dinâmicas da organização social, visão de mundo e saberes tradicionais; não explicita que essas formas de transmissão de conhecimento possuem o mesmo estatuto epistêmico que os registros escritos, o que um revela um viés sutil de generalização.

No subtítulo “Tradição oral como fonte histórica” é resgatado um trecho sobre a importância do estudo da história da África, reconhecendo, inclusive, a negação histórica às tradições africanas. No entanto, ao exemplificar, elegem *Ilíada* e *Odisseia* como fontes essenciais da Grécia Antiga, apontam para o lugar central da tradição escrita ocidental como parâmetro de legitimidade histórica (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 12).

No subtítulo “Patrimônio cultural” são apresentadas as diversidades de fontes históricas materiais e imateriais e a articulação com o patrimônio cultural como reconhecimento nacional e internacional dentro do contexto da UNESCO, e do IPHAN, na articulação entre os registros, processos de tombamento e salvaguarda dos patrimônios culturais brasileiros (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 13). No canto superior direito é apresentado um box na cor azul que descreve a grafia dos nomes dos povos indígenas

⁴³ A esse respeito, vale aqui destacar o tema da Redação do Enem de 2024 que trouxe como proposta os "Desafios para a valorização da herança africana no Brasil".

aprovada durante a 1ª Reunião Brasileira de Antropologia em 1953 (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 13).

A temática indígena é apresentada no subtítulo “Patrimônio Cultural” por meio da fotografia de uma mulher indígena Karajá de Ilha do Bananal em Tocantins produzida em 2001.

Figura 5: Mulher indígena Karajá faz escultura em argila na aldeia Fontoura em Tocantins (2001).



Mulher Karajá faz escultura em argila na aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, Tocantins, 2001. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira fazem parte do patrimônio imaterial do país.

Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 13).

Na imagem notei a referência a prática de esculturas em argila de maneira simplista, sem apresentar que suas formas de produção da vida são reconhecidas como patrimônios culturais materiais e imateriais do país. Além disso, percebi a menção à temática indígena de maneira pouco contextualizada. Ao apresentar a escultura em argila produzida por uma mulher indígena, a narrativa pouco contextualiza com o box do manual do professor que ressalta o reconhecimento dos Patrimônios Culturais Brasileiros pela constituição de 1998 (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 13). No que se refere aos patrimônios culturais indígenas, fica evidente a necessidade de se reconhecer as memórias e histórias dos povos indígenas, que são distintas e plurais.

O subtítulo “Lidando com o tempo” traz seções que marcam o tempo e a relação com os ciclos da natureza, e daí relacionando o como referencial de medição. São

apresentados os calendários cristãos, muçulmanos e judaicos, seguidas da apresentação do cálculo matemático e a relação com o Livro das horas, criado durante a idade média (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 13).

A seção “Diferenças que coexistem no tempo” traz a ideia de tempo histórico relacionado à questão da tradição, da mentalidade e do ritmo de mudança que são próprios de um determinado povo (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 16). No que se refere à sociedade ocidental há um trecho que aponta para a existência de “[...] várias festas e cerimônias, como o carnaval e a Páscoa (cristã e judaica), entre inúmeras outras com centenas de anos de existência (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 16)”. A seção também aponta para a existência de sociedades que possuem profunda relação com o território e o culto às tradições ancestrais. Os povos tradicionais são apontados da seguinte forma:

Os povos tradicionais tendem a preservar a língua, as técnicas, as crenças e outras tradições de seus antepassados e transmiti-las a seus descendentes por meio da oralidade. Os povos indígenas, os remanescentes quilombolas, os pescadores artesanais e as populações ribeirinhas são exemplos de comunidades tradicionais no Brasil (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 16).

Aqui notei um certo reducionismo no modo como a oralidade é apresentada no que se refere às comunidades tradicionais. A diversidade é apontada como exemplo generalista, o que sugere a ausência de contextualização no entendimento das diferentes maneiras nas quais os grupos desenvolvem sua relação com a terra e entre si.

Ao lado da seção no canto superior esquerdo é apresentada uma fotografia de um indígena da etnia Kalapalo executando a dança Angene com flautas Atanga durante o Kuarup é acompanhada de uma legenda breve, que situa o ritual no Parque Indígena do Xingu (MT) e o descreve como homenagem aos mortos (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 16). Veja imagem a seguir:

Figura 6: Indígena Calapalo realizando a dança Angene com flautas Atanga durante o Quarup (Fabio Columbini, 2011).



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 16).

Embora a fotografia traga uma cena contemporânea (2011) e reconheça a vitalidade de práticas originárias no século XXI, o enquadramento narrativo se limita à função ilustrativa, reduzindo a possibilidade de compreender a relação profunda que os povos indígenas estabelecem com o tempo, ao proporem distintas cosmopercepções de mundo.

A inclusão da imagem, isolada e sem conexão discursiva mais ampla no corpo do texto, acaba por lateralizar os sentidos da presença destas culturas como apêndice, e não como parte constitutiva da narrativa histórica. O mesmo ocorre com a fotografia da Congada de Santa Ifigênia (Mogi das Cruzes, SP), apresentada na mesma página como manifestação cultural afro-brasileira desde o século XVII (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 16).

O capítulo se encerra os conteúdos com a seção “Texto Complementar”, no eixo “identidade e diversidade”, apresentando um depoimento de Raimunda Rodrigues, pajé da etnia Tapeba, em Caucaia (CE), publicado pelo Museu da Pessoa em 2014. No relato, a líder indígena narra memórias de infância e desafios de sobrevivência, compondo uma narrativa em primeira pessoa que tensiona o espaço discursivo do LD ao trazer um enunciador indígena. Abaixo destaco um trecho desse depoimento:

Figura 7: Trecho do depoimento de Raimunda Rodrigues ao Museu da Pessoa (2015)

Eu nasci e me criei na comunidade do Trilho [...]. Lá só era mata – aqueles paus brancos, com aquelas ocas dentro da mata. Era uma aldeia com as ocas redondas de palha, só com uma portinha para entrar e sair. [...] Eles faziam uma esteira da palha da bananeira que estendiam para que todos os índios dormissem. Roupas não existia, eram só os penachos. Eu me criei nessa cultura, nessa tradição [...]. O cacique Perna de Pau [...] levava adultos e crianças para pescar. Iam todos juntos pescar e caçar com aqueles **embornais** nas costas. As índias dentro de uma rede, com uma tipoia atrás. Ele levava nas costas. Passávamos o dia na mata caçando, pescando, tirando as raízes de pau e pegando passarinhos [...]. Passávamos o dia na mata e, quando era noite, de cinco para seis horas, retornávamos às aldeias, às ocas, para colocar aquelas caças no fogo para comer. Eles faziam um buraco fundo no chão e colocava as lenhas lá dentro. Ele pegava uma lata, colocava no fogo cheia d’água e trabalhávamos com aqueles **alguidares** grandes de barro. Ele colocava a farinha. Tínhamos um roçado em que plantávamos mandioca. Ele tirava a mandioca, ralava, fazia farinha no caco e torrava. Ele colocava dentro do alguidar, fazia aquele pirão escaldado com aquela água sem sal. Ele não colocava sal nem na farinha. Fazia o pirão e, quando acabava, pegava aquelas caças salgadas e as colocava na brasa para assar. [...] E comíamos. Depois que acabava, bebíamos água, estirava a esteirinha e íamos dormir. Quando não, ia dançar o Toré a noite toda, com as maracas ao pé duma fogueira.

Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 18, grifos das autoras).

A seguir (conf. figura 8), o texto é acompanhado por uma fotografia da “Roda de Histórias” com membros da etnia Tapeba (2014), funcionando como reforço visual da dimensão comunitária e oral do conhecimento.

Figura 8: Roda de histórias com indígenas da etnia Tapeba em Caucaia-CE (Nigéria Produções e Museu da Pessoa, 2014).



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 19).

Identifiquei que a mediação escolar proposta nas 4 questões discursivas da seção “Compreendendo o texto”, trazem reflexões sobre o depoimento apresentado. A questão de número 4 menciona os indígenas diretamente e questiona: “Segundo o texto, como a história era transmitida na comunidade do povo Tapeba? Em sua opinião, essa forma de transmissão do conhecimento é importante? Justifique (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 19)”.

Tal formulação desloca o sentido do depoimento da Pajé Raimunda Rodrigues para um enquadramento funcionalista, no qual a narrativa oral é mobilizada como exemplo de “transmissão de conhecimento”, restringindo a multiplicidade de sentidos enquanto expressão de uma cosmopercepção própria e de uma historicidade que desafia o paradigma eurocêntrico. Embora reconheça a narrativa indígena, a abordagem a enquadra no horizonte do projeto civilizatório ocidental, no qual o valor de uma prática cultural é aferido por sua utilidade à lógica escolar moderna.

Na seção “Atividades” que finaliza o capítulo 1 (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 20-21), não há exercícios que tratem diretamente da temática.

No capítulo 1 do LDH (Braick; Mota, 2016, v. 1), das 11 páginas apresentadas encontrei o seguinte quantitativo de imagens:

Tabela 1 – Imagens no capítulo 1 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 1), da Editora Moderna

Imagens do capítulo	Quantitativo	Porcentagem %
Homens pretos	2	18,2%
Homens indígenas	1	9,1%
Mulheres indígenas	2	18,2%
Artefatos e documentos históricos	6	54,5%
Total	11	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Braick e Mota (2016).

A análise quantitativa das imagens presentes no capítulo 1 revela que as fontes materiais (artefatos e documentos históricos) são predominantes, correspondendo a 54,5% do total, enquanto as representações ligadas a fontes orais aparecem em menor número. Essa distribuição indica que, embora o capítulo incorpore elementos visuais relacionados aos povos indígenas, eles ocupam uma posição secundária no conjunto iconográfico.

No caso específico das imagens de indígenas, há três ocorrências (uma de homens e duas de mulheres), totalizando 27,3% do material imagético. Entretanto, mesmo quando a proposta é valorizar a temática, tais imagens são apresentadas de forma complementar, generalista e, em certa medida, reducionista sem aprofundar suas historicidades, contexto cultural ou reconhecimento específico. Esse enquadramento visual reforça a lógica de que a cultura material — mais alinhada ao paradigma historiográfico ocidental — detém maior legitimidade como fonte, enquanto as expressões associadas a saberes orais e cosmopercepções originárias permanecem secundários no espaço narrativo LDH.

A temática indígena volta a aparecer no capítulo 11, intitulado “A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo” que em sua abertura apresenta a fotografia de um homem branco comprando batatas em uma feira na cidade de Tessalônica na Grécia. A imagem é precedida de um texto que destaca o legado americano à Europa (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 176). Nas seções seguintes são destacados o expansionismo europeu com destaque para o protagonismo dos portugueses na busca pelo conhecimento do “Novo Mundo” e o encontro entre os europeus e os povos americanos (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 177-181).

No subtítulo “O olhar europeu sobre o desconhecido” é apresentado o estranhamento entre os europeus e os nativos e o olhar maniqueísta vinculado à visão cristã atribuídos aos povos desconhecidos. Em seguida as autoras destacam a conquista como fruto de missão religiosa de catequizar os povos vistos como demônio, “reforçada

pela crença sustentada pelas considerações imprecisas de alguns viajantes que foram reproduzidas na Europa do período (Braick; Mota, 2016, v. 1, p.182)”.

No subtítulo “O olhar europeu sobre o desconhecido”, o contato entre colonizadores e nativos é descrito a partir de um estranhamento marcado pela visão cristã e por uma perspectiva maniqueísta que classificava os povos originários como demonizados. As autoras reforçam a ideia de conquista como missão religiosa de catequização, sustentada por relatos imprecisos de viajantes que circularam na Europa (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182).

Para aprofundar essa discussão, citam Flávia Galli Tatasch (2014), que demonstra como o canibalismo foi representado de forma inteligível ao público europeu a partir de códigos culturais próprios do Ocidente, revelando mais sobre o imaginário europeu do que sobre as práticas indígenas em si (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182). O texto diz assim:

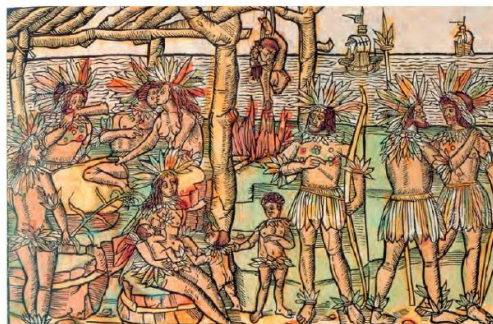
A forma encontrada para tornar o canibalismo inteligível para o público foi representar um homem devorando um braço, enquanto partes do corpo estão penduradas no teto e outros membros estão na grelha em fogo brando. Esses detalhes tinham muito mais a ver com um modelo culinário europeu do que com a forma como o povo Tupinambá ingeria suas vítimas (Braick; Mota, 2016, v. 1, p.182)

Em seguida a citação apresentada as autoras apresentam o seguinte trecho:

Em torno da ideia dos povos nativos como “seres sem Deus” articulou-se uma sucessão de representações fantásticas que se transformaram em perfeitas epopeias. O pensamento cristão havia se adaptado à política expansionista, e a propagação da fé vinculava-se à empresa marítima. O próprio “descobrimento” do Brasil recebeu uma explicação teológica. Para os religiosos portugueses, entre as diversas nações do planeta, Portugal teria sido escolhido por Deus para levar a mensagem cristã a todos os povos do planeta (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182).

Na sequência, as autoras destacam como o pensamento cristão adaptou-se à política expansionista, atribuindo ao “descobrimento” do Brasil uma explicação teológica segundo a qual Portugal teria sido escolhido por Deus para levar a fé cristã a todos os povos (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182). Esse enquadramento é reforçado pela gravura “*Ritual antropofágico*” (1505), da carta *Mundus Novus* de Américo Vespúcio, acompanhada no manual do professor por uma orientação didática que vincula a imagem ao texto citado, que segue abaixo:

Figura 9: Ritual Antropofágico de Américo Vespúcio (1505).



Ritual antropofágico (1505), gravura publicada na Alemanha para ilustrar a carta *Mundus Novus*, atribuída ao navegador Américo Vespúcio. Imagem colorizada posteriormente. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos.

► Relacione essa imagem ao texto citado acima.

Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182).

Esse arranjo discursivo e imagético revela a centralidade da cosmovisão europeia na narrativa histórica, na medida em que privilegia o olhar como forma de diferenciação e exotização. O capítulo não apresenta autorias indígenas capazes de tensionar tal perspectiva, reforçando a lógica da “presença da ausência” (Bento, 2002) e pacto narcísico das imagens, que silenciam narrativas próprias dos povos indígenas.

A imagem 10, abaixo, apresenta um recorte da fotografia em que é possível notar o silenciamento das narrativas próprias indígenas e a projeção do branco como protagonistas da construção estética:

Figura 10: Detalhe da gravura Ritual Antropofágico de Américo Vespúcio (1505).



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182).

A gravura cristaliza a inferiorização simbólica, reproduzindo uma tradição visual que remonta aos relatos de viajantes, cronistas e memorialistas desde o século XVI. Nesse sentido, aproxima-se das representações de Hans Staden em *Duas Viagens ao Brasil (1557)*, marcadas pelo filtro cristão e civilizatório ao descrever práticas antropofágicas, contribuindo para a construção de um imaginário racializado no qual o indígena aparece como radicalmente outro. O detalhe dos navios europeus ao fundo, evidencia o marco da

presença do olhar europeu sobre a construção narrativa do ritual antropofágico, escancarando a invisibilidade de forma estratégica, reforçando o pacto narcísico da imagem.

Essa lógica pode ser lida também à luz de Frantz Fanon (2022), ao evidenciar a violência como estruturante dos processos coloniais que conforma visões compartimentadas e maniqueístas do mundo, que organiza territórios, corpos e culturas em polos hierarquizados de civilização e barbárie. A ausência de referências a autorias indígenas no capítulo reforça essa compartimentação, mantendo os povos não europeus, vistos como “desconhecidos”, no lugar da alteridade “sem Deus”, “sem escrita” ou “sem história”, ao passo que são exaltados os feitos europeus por meio de narrativas heroicas e iconografias celebratórias.

Os subtítulos seguintes: “Mercantilismo” e “Práticas mercantilistas em diferentes Estados” destacam as práticas econômicas adotadas pelos portugueses, franceses e ingleses, e exalta justamente o pioneirismo do industrialismo francês, na figura de Jean-Baptiste Colbert durante o reinado de Luís XIV e os Atos de Navegação inglesas, que na figura de Oliver Cromwell, buscaram desenvolver a Marinha mercante britânica no período, destacando o protagonismo dos interesses da burguesia no modelo de Estado (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 183-186).

De forma semelhante, destaca-se a atuação inglesa por meio dos Atos de Navegação, instituídos sob a liderança de Oliver Cromwell, que visavam ao fortalecimento da marinha mercante e à expansão do comércio britânico. Em ambos os casos, observa-se a valorização do protagonismo da burguesia e a legitimação de seus interesses na conformação de um modelo de Estado voltado para a acumulação de riquezas e para o controle dos fluxos comerciais internacionais (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 187).

Na seção “Atividades”, a única proposta que se refere diretamente à temática indígena encontra-se em um box azul que reúne três questões discursivas (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 182). O enunciado solicita que os estudantes, em grupo, pesquisem sobre o encontro entre europeus e indígenas na América Portuguesa, destacando três pontos: a característica mais evidente desse encontro; a importância da conversão para a Igreja e para os reinos europeus; e a existência atual de comunidades indígenas isoladas no Brasil.

Embora o exercício promova certa problematização, observa-se que ele orienta a reflexão sobretudo pelo prisma europeu, enfatizando a conversão religiosa e o olhar da Igreja e da Coroa como eixos interpretativos. A presença indígena, nesse contexto,

aparece como pano de fundo para a ação colonizadora, e não como sujeito de uma historicidade própria. Assim, ainda que essa seja a única atividade dedicada ao tema, sua formulação reproduz o lugar do indígena como “objeto” de estudo e reforça o paradigma civilizatório, em vez de abrir espaço para perspectivas indígenas ou para a pluralidade de cosmo percepções que tensionam a narrativa hegemônica.

Na seção “Decifrando o Enem” não encontrei atividades que mencionassem diretamente os povos indígenas, apenas a reprodução de um relato relacionando ao imaginário europeu na época moderna (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 191).

No capítulo 11 do LDH (Braick; Mota, 2016, v. 1), das 15 páginas apresentadas encontrei o seguinte quantitativo de imagens:

Tabela 2 – Imagens no capítulo 11 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 1), da Editora Moderna

Imagens do capítulo	Quantitativo	Porcentagem %
Homens brancos	8	36%
Gravuras indígenas	1	4%
Mulheres indígenas	0	0%
Gravuras, Mapas, Moedas, Brasões	13	60%
Total	22	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Braick e Mota (2016).

A Tabela 2 mostra que, no capítulo 11, a maior parte das imagens corresponde a gravuras, mapas, moedas e brasões (60%), seguidas por representações de homens brancos (36%). Já as representações indígenas aparecem em número mínimo, apenas 1 gravura (4%) e, de forma ainda mais reveladora, nenhuma mulher indígena é registrada.

Esse dado reforça uma assimetria significativa em que a narrativa imagética do capítulo privilegia fortemente símbolos materiais da expansão europeia e figuras masculinas brancas, consolidando uma centralidade eurocêntrica. Ao mesmo tempo, a presença indígena surge de modo complementar, residual e estereotipada, evidenciando um papel de alteridade marcada pelo exotismo e pela cristalização simbólica da diferença, sem espaço para a diversidade ou para a agência histórica desses povos.

Do ponto de vista crítico, a tabela evidencia a predominância do olhar europeu. Os suportes visuais priorizam elementos da cultura material europeia e seus agentes históricos, reafirmando a narrativa da expansão ultramarina como protagonismo branco. Identifiquei, também a ausência de representações indígenas complexas e quantitativamente reduzida. Neste sentido, a representação acerca dos povos indígenas

não contempla a diversidade e o protagonismo, trazendo-os como nota de rodapé visual da história.

A invisibilização de gênero também é marcante. A ausência total de mulheres indígenas reafirma o caráter seletivo da iconografia, reforçando papéis de subalternidade e silenciando experiências femininas. Neste sentido, os conteúdos do volume 1 do LDH acabam por reforçar da lógica civilizatória: o contraste entre a abundância de símbolos materiais da Europa e a escassez de imagens indígenas sugere que o LD inscreve os povos originários no lugar do “outro observado”, enquanto a civilização europeia é celebrada como referência normativa.

História: das Cavernas ao terceiro milênio – volume 2⁴⁴

O segundo volume da coleção, cujos destinatários finais são os estudantes da 2ª série do Ensino Médio, mantém a mesma organização estrutural do volume anterior, apresentando doze capítulos dispostos em uma cronologia linear. Diferentemente do primeiro, este volume apresenta um número expressivo de páginas ao falar do Brasil, que aparece como objeto historiográfico em cinco capítulos específicos: capítulo 2 “A colonização portuguesa na América”; capítulo 3 “A economia na América portuguesa e o Brasil holandês”; capítulo 4 “A mineração no Brasil colonial”; capítulo 9 “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado” e capítulo 11 “Da Regência ao Segundo Reinado”.

A narrativa histórica construída pelas autoras no presente volume inicia-se com a contextualização dos chamados povos pré-colombianos, identificados no material como os povos que precedem a presença europeia no continente americano. A partir daí, desloca-se para os processos de colonização portuguesa na América e para o encontro entre indígenas e europeus, avançando para a economia colonial e a presença holandesa no Brasil, com destaque para a mineração e a constituição da sociedade mineira.

Na sequência, a ordem dos conteúdos retoma a centralidade da Europa, enfatizando o século XVIII e o Iluminismo como marcos de transformações políticas,

44 Cumpre mencionar que parte da análise dos dados referentes ao volume 2 da obra constam num resumo expandido publicado nos anais da IV Semana Internacional sobre Educação, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero (2025), que tem sob título: PROCESSO CIVILIZADOR E EDUCAÇÃO: Análise das Representações dos Povos Indígenas em Livros Didáticos de História do Ensino Médio Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391873963_Anais_da_IV_Semana_Internacional_sobre_Educao_Direitos_Humanos_Diversidade_Sexual_e_Genero. Último acesso em: 17 de agosto de 2025.

científicas e econômicas, com especial atenção às revoluções europeias (Inglesa e Francesa) e ao Imperialismo Napoleônico, evidenciado em várias páginas como exemplo de protagonismo ocidental. Em seguida, a coleção expande o olhar para a América, abordando as lutas de independência dos Estados Unidos, do Haiti e da América Espanhola.

O percurso dos capítulos retorna novamente ao Brasil, tratando do Primeiro Reinado, antes de saltar de volta à Europa para apresentar as revoluções liberais, nacionalistas e socialistas do século XIX. Por fim, volta ao Brasil para discutir a Regência, o Segundo Reinado e a Guerra do Paraguai, encerrando o volume com a projeção do pioneirismo norte-americano no período pós-independência.

Tal estruturação evidencia, mais uma vez, a centralidade do eurocentrismo como eixo articulador da narrativa histórica, estabelecendo a Europa como parâmetro privilegiado de referência, mesmo quando o Brasil ganha maior destaque quantitativo na distribuição dos capítulos. O quadro a seguir apresenta a listagem dos capítulos do Volume 2, com destaque para aqueles diretamente relacionados ao tema da pesquisa: 1 “Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses”, o “capítulo 2 “A colonização portuguesa na América” e o capítulo 3 “A economia na América portuguesa e o Brasil holandês”.

Quadro 3: Lista de capítulos do volume 2 da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio de 2016

Títulos dos capítulos
1. <i>Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses</i>
2. <i>A colonização portuguesa na América</i>
3. <i>A economia na América portuguesa e o Brasil holandês</i>
4. A mineração no Brasil colonial
5. O iluminismo
6. Das Revoluções inglesas à Revolução Industrial
7. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico
8. As lutas de independência na América
9. A independência do Brasil e o Primeiro Reinado
10. A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo
11. Da Regência ao Segundo Reinado
12. Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência

Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 6-7, grifos meus).

No volume 2, o capítulo 1 “Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses” dedica-se a apresentar as civilizações da Mesoamérica e dos

Andes, enfatizando as civilizações Maias, Astecas e Incas, em seguida abordando o processo de conquista e colonização espanhola na América.

No subtítulo “Atividades econômicas”, identifiquei a presença de uma fotografia que retrata trabalhadores da etnia Aimará na Bolívia, inseridos nas atividades de mineração. A legenda informa que esses mineiros recebem salários baixos e possuem expectativa de vida de aproximadamente 45 anos (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 18). Essa escolha imagética reforça o vínculo entre povos indígenas e formas de exploração laboral contemporânea, estabelecendo uma narrativa que conecta passado e presente, mas que, ao mesmo tempo, limita a representação indígena a uma dimensão marcada pela precarização.

No subtítulo “Povos Indígenas”, a categoria é mobilizada para situar tanto a presença indígena no contexto da administração das Treze Colônias quanto o processo violento de invasão dos territórios ocupados por diferentes etnias, como Pequot, Cherokee, Iroquês, Alonquino e Apache (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 18). As autoras enfatizam que:

Com a chegada dos europeus, principalmente ingleses, muitos territórios indígenas foram violentamente invadidos e tomados para a fundação de núcleos de povoamento. Apoiados na ideia de que possuíam uma missão civilizatória no Novo Mundo, os colonos trataram os indígenas como um obstáculo que deveria ser removido a qualquer custo (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 23).

Tal formulação evidencia a lógica colonial e a ideologia civilizatória que a sustentava, reconhecendo a violência do processo de ocupação. Entretanto, ao circunscrever os povos indígenas à condição de “obstáculos” ou de vítimas passivas da expansão europeia, o texto reitera uma representação marcada pela ausência de agência indígena. Nesse ponto, as ideias de Norbert Elias (2011, 2020) ajudam a compreender como o projeto civilizatório europeu, ao se expandir para o chamado “Novo Mundo”, esteve intrinsecamente associado à construção do Estado moderno e à imposição de um modelo único e universal de sociabilidade. Esse processo, em diálogo com Fanon (2018, 2022), se realiza alicerçado violência, sobretudo por meio de estratégias sistemáticas de subordinação, silenciamento e destruição das cosmopercepções originárias.

Assim, ainda que o conteúdo do LDH registre a violência da colonização, permanece situado no contexto de reprodução de uma gramática eurocêntrica, privilegiando a narrativa da conquista e relegando as experiências indígenas a uma posição de exterioridade. Essa operação discursiva produz o que Cida Bento (2002)

nomeia de “presença da ausência”: os indígenas aparecem no texto, mas sua voz, sua narrativa e sua historicidade permanecem silenciadas. No volume 2, capítulo 1, não identifiquei nenhuma menção textual ou imagética referente aos povos indígenas brasileiros, o que reforça a seletividade desse enquadramento.

No capítulo 1 “Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses” do volume 2 do LDH, das 21 páginas encontrei o seguinte quantitativo de imagens:

Tabela 3 – Imagens no capítulo 1 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 2), da Editora Moderna

Imagens do capítulo	Quantitativo	Porcentagem %
Mulheres indígenas	2	11%
Homens indígenas	1	5,5%
Mulheres negras	1	5,5%
Gravuras	10	56%
Artefatos, tirinhas e panfletos	4	22%
Total	18	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Braick e Mota (2016, v. 2).

A distribuição das imagens no capítulo 1 do volume 2 da coleção evidencia um predomínio das gravuras (56%), seguidas por representações de artefatos, tirinhas e panfletos (22%). Essa disposição confirma uma tendência recorrente já observada no volume anterior: a centralidade dada às fontes materiais e iconográficas de matriz eurocêntrica como referência privilegiada para a narrativa histórica.

As imagens de povos indígenas somam 16,5% (11% mulheres e 5,5% homens), enquanto a presença de mulheres negras é ainda mais reduzida (5,5%). Embora a inserção dessas figuras possa sugerir uma tentativa de contemplar diversidade, sua baixa frequência, em contraste com a abundância das gravuras, evidencia que tais presenças ocupam um lugar marginal. Elas surgem menos como protagonistas e mais como exemplos pontuais, generalistas.

Esse desequilíbrio reforça o caráter reducionista da representação dos grupos subalternizados ao aparecem de modo fragmentado, sem densidade histórica, como imagens de apoio ao discurso hegemônico. Assim, ainda que a coleção sinalize uma preocupação com inclusão imagética de mulheres, a hierarquização simbólica persiste, reafirmando o arbitrário cultural que privilegia a narrativa visual europeia como fonte “legítima” da história, enquanto povos indígenas e negros permanecem na lógica da

presença-ausência, representados mais pelo que lhes é negado do que pelo que de fato afirmam em suas cosmocepções.

O capítulo 2 do LDH, intitulado “A colonização portuguesa na América”, inicia-se com a fotografia de indígenas Guarani Kaiowá em protesto, realizada em 2014, diante do Supremo Tribunal Federal, em defesa da demarcação de suas terras. A imagem é acompanhada de um trecho de documento da FUNAI que define o conceito de Terra Indígena (Braick; Mota, 2016, v. 1, p. 8).

Figura 11: Indígenas Guarani Kaiowá protestam diante do STF pela demarcação de terras no Distrito Federal (2014)



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 30).

Na fotografia, observa-se a presença de aproximadamente dez indígenas portando cartazes e retratos, denunciando os efeitos históricos do processo colonial e a continuidade da luta pela defesa territorial. Por ser uma imagem contemporânea, remete à permanência das consequências do contato colonial e às disputas atuais em torno da terra como dimensão central da existência e da resistência indígena.

Logo abaixo, encontra-se um box na cor azul, intitulado “Conversando sobre”, que propõe três questões discursivas. Os enunciados pedem aos estudantes que reflitam sobre: (1) a definição de Terra Indígena, (2) o reconhecimento de territórios indígenas em seus respectivos estados e (3) se atualmente os direitos dos povos indígenas à terra têm sido respeitados (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 8). Embora a inserção da temática represente um esforço em trazer a pauta indígena para o debate escolar, a formulação das questões revela uma abordagem que tende a deslocar a luta contemporânea dos povos originários para um campo de reflexão genérica, sem tensionar as contradições estruturais que envolvem a violência fundiária e a permanência do colonialismo na sociedade brasileira.

Na subseção do capítulo 2, intitulada: “Antes dos portugueses: os povos Tupi” é evidente o marco histórico da colonização, o que acaba por legitimar a perspectiva dos colonizadores e de alguma forma prenuncia o tom discursivo ao tratar dos povos originários. O primeiro parágrafo do texto traz a seguinte informação,

O número de indígenas que habitavam o atual território do Brasil antes de 1500 é incerto. Enquanto alguns pesquisadores sugerem que o território era habitado por cerca de 1 milhão de pessoas, outros calculam que esse número seria de 6,8 milhões apenas para a região amazônica (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 31).

Nota-se uma ausência de referências em relação às fontes, e percebi pela leitura dos textos que o mesmo não ocorre em relação aos dados europeus. A demarcação dos verbos no passado sugere que as fontes partem de uma perspectiva que aponta uma representação estereotipada, que fixa sentidos reduzidos e simplificados a determinados grupos. Nos parágrafos seguintes há uma menção breve à questão da divisão dos grupos linguísticos em famílias e o texto ainda ressalta que os Tupi foram os primeiros a terem contato com os portugueses que desembarcaram nas terras brasileiras. É apresentada a seguinte informação:

Os registros produzidos pelos cronistas europeus informam que os Tupi viviam em aldeias instaladas temporariamente em determinado local. Cada uma delas abrigava uma população de aproximadamente 500 a 750 habitantes, repartidos entre seis e dez grandes casas. Além de serem exímios caçadores e coletores, os Tupi cultivavam mandioca (aipim ou macaxeira), milho, batata-doce, amendoim, abacaxi e abóbora, entre outros artigos. O cultivo desses alimentos, assim como as tarefas domésticas, ficava a cargo de mulheres. Os homens dedicavam-se à confecção de ferramentas e armas, à caça e à guerra (Braick; Mota, 2016, p. 31, grifos meus).

O aspecto relevante disso é a predominância da visão dos colonizadores sobre os povos indígenas. Os textos analisados tendem a legitimar os discursos europeus como fontes primárias de conhecimento, enquanto as perspectivas indígenas são frequentemente silenciadas ou apresentadas de maneira secundária. Esse tipo de construção narrativa faz parte de um processo civilizador que impõe modelos normativos de comportamento e pensamento, desvalorizando formas de conhecimento que não se encaixam nesses padrões.

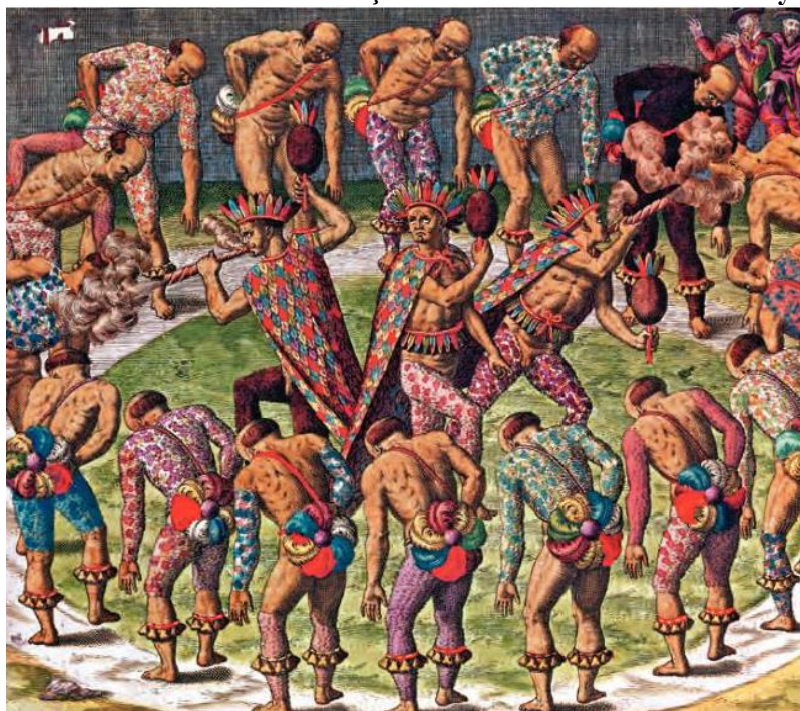
Numa parte do texto, consta a informação com relação ao ritual antropofágico desenvolvido pelos povos Tupi, Tamoio e os Tupinambá.

O ritual antropofágico – costume indígena que horrorizou os europeus – era praticado entre muitos povos Tupi, como os Tamoio e os Tupinambá. O ritual passava por várias etapas, com grandes banquetes, cantos e danças, das quais participavam toda a aldeia e o próprio prisioneiro. A antropofagia era uma expressão da importância que a guerra tinha para os povos Tupi. Comer a carne de um guerreiro inimigo capturado em combate continha um significado místico arraigado na cultura das comunidades ameríndias: era a maneira de vingar os parentes mortos e adquirir a bravura e as virtudes dos guerreiros capturados (Braick; Mota, 2016, p. 31).

A ênfase na prática do ritual antropofágico, por exemplo, evidencia o processo de exotização do “outro”, que identifica esse fenômeno como parte do projeto colonial de inferiorização dos sujeitos racializados. Notamos que a nomeação da prática em termos antropológicos não reduz o sentido do juízo de valor atribuído ao ritual visto do ponto de vista dos colonizadores. Isso se articula exatamente com a noção de um processo de exotização do diferente, um esvaziamento de significados para compor a lógica da estereotipação.

Após o trecho que destaca o ritual antropofágico, consta a gravura de uma celebração bárbara, de Theodore de Bry de 1592, a imagem segue abaixo:

Figura 12: Gravura “Uma celebração bárbara” de Theodore de Bry (1592)



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 31).

A gravura “Uma celebração bárbara” de Theodore de Bry (1592), apresentada no manual, evidencia de forma cristalina a inscrição do imaginário colonial europeu acerca dos povos indígenas. O próprio título da imagem já mobiliza o termo barbárie, o que reitera a

construção simbólica da inferiorização desses sujeitos, situando-os no lugar de “Outros” dentro da discursividade histórica. Após a descrição da imagem não identifiquei nenhuma menção ao modo como os povos originários veem a prática.

Tal enquadramento, corresponde à prevalência de uma visão estereotipada que, desde o século XVI, projetava sobre os povos originários representações degradantes vinculadas à lógica civilizatória europeia. No LDH, essa iconografia aparece associada ao subtítulo “Antes dos portugueses: os povos Tupi”, seção que ocupa apenas uma página e cuja brevidade já sinaliza o caráter marginal e secundário conferido à temática indígena.

Ao examinar os enunciados utilizados pelas autoras, é possível identificar a predominância de verbos no passado, o que reforça uma representação cristalizada dos indígenas como sujeitos pertencentes a um tempo extinto. Verbos como “habitavam”, “foram classificados”, “viviam”, “cultivavam” e a formulação “não existia uma autoridade formal” constroem um discurso que coloca esses povos em um espaço de anterioridade, como se sua presença e agência estivessem restritas ao passado, anulando a continuidade histórica e política de sua existência no presente.

A gravura apresentada ainda pode ser lida, de acordo com o que apontou Le Goff (1990), da noção documento-monumento. Ou seja, ao mesmo tempo em que se apresenta como fonte histórica (documento), ela é também uma iconografia produzida sob determinada intencionalidade de poder (monumento), cristalizando representações eurocêntricas que visam legitimar a dominação colonial.

A gravura assume um caráter ilustrativo e contribui para a conformação de uma memória oficial, funcionando como dispositivo simbólico que reforça a inferiorização dos povos indígenas. Essa função monumental da imagem está associada à seleção e consagração de determinadas narrativas – neste caso, a antropofagia como marca identitária indígena – que, deslocadas de seus contextos, transformam-se em estereótipos que fixam os sentidos sobre grupos sociais. Assim, a ausência de referenciais indígenas na construção do capítulo revela a permanência do “pacto do silêncio”, em que a visibilidade indígena é construída pelas lentes do colonizador.

Na seção “Aprenda mais”, as autoras destacam a presença indígena no continente americano antes da invasão europeia, trazendo menções a estudos arqueológicos sobre práticas agrícolas na floresta, caminhos fluviais e rotas de circulação, como o Peabiru e o “caminho dos índios e colonos”. No entanto, ao apresentar o Peabiru, o texto logo desloca o protagonismo indígena para a narrativa colonial, enfatizando que, “no decorrer dos séculos XVI e XVII, o Peabiru foi utilizado por missionários jesuítas, bandeirantes e

exploradores da América Portuguesa como via de acesso às possessões espanholas no continente (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 32-33)”.

Esse enquadramento revela como a valorização inicial do saber indígena acaba sendo tensionada por uma narrativa que reinscreve o percurso histórico sob a ótica da colonização, evidenciando a lógica da presença-ausência, na qual os povos indígenas aparecem, mas de forma subordinada, servindo como pano de fundo para a centralidade da ação europeia. A mediação escolar sugerida, ao invés de fortalecer as memórias históricas indígenas em suas cosmopercepções, acaba por reafirmar o paradigma civilizatório ocidental como eixo de interpretação, reduzindo o papel dos indígenas a meros precursores de rotas exploradas pela colonização.

No subtítulo “Os portugueses na América”, a narrativa marca a chegada da esquadra de Cabral em 1500, ressaltando o estranhamento mútuo entre europeus e indígenas, “os europeus espantavam-se com a aparência dos indígenas e não compreendiam o seu modo de vida, da mesma maneira que os indígenas estranhavam os hábitos dos europeus (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 34)”. As autoras destacam o seguinte trecho da carta de Caminha:

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, nem nenhuma cobertura. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos *traziam* o lábio de baixo furado e metido nele seus ossos de verdade [...]. Os seus cabelos *são* lisos. E *andavam* tosquiados, de tosquia alta, e reparados até por cima das orelhas [...] (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 34).

O trecho da carta de Pero Vaz de Caminha reproduzido no LD enfatiza aspectos físicos, a nudez e os ornamentos corporais, elementos que reiteram o olhar etnográfico do colonizador. A versão da carta utilizada é uma publicação de 1999, comentada e ilustrada pela própria Editora Moderna, a mesma responsável pelos manuais analisados, o que reforça a permanência de um mesmo circuito editorial e discursivo.

Logo abaixo do trecho da carta de Caminha consta a pintura de Oscar Pereira da Silva, *Nau Capitânia de Cabral (1900)*, construída a partir da narrativa do cronista e problematizada na atividade proposta: “Podemos dizer que a pintura é um retrato fiel do encontro entre Cabral e os indígenas? Justifique” (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 34). Abaixo segue a imagem:

Figura 13: Gravura Nau Capitânia de Cabral do início do século XX



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 34).

Contudo, apenas no manual do professor aparece a observação de que tais fontes refletem o ponto de vista europeu e colonizador, sem oferecer contrapontos ou perspectivas indígenas. A apresentação do encontro como “pacífico” deve ser entendida a partir da perspectiva portuguesa, pois já no relato percebe-se o olhar hierarquizado, que coloca os indígenas como necessitados de catequização e civilização — termos que aparecem entre aspas no texto, sinalizando a distância crítica, mas ainda reiterando a lógica eurocêntrica.

A gravura, utilizada no LDH, exemplifica o olhar eurocêntrico ao retratar o encontro entre portugueses e indígenas a partir de um enquadramento visual que privilegia a centralidade dos colonizadores. Os indígenas aparecem em número reduzido, posicionados no centro da cena, em seminudez e adornos coloridos, enquanto são observados por uma maioria de homens brancos vestidos com roupas pesadas e luxuosas, rodeados pelos símbolos de poder marítimo europeu, como os navios e a exposição das tecnologias portuguesas (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 34).

Eu diria que essa representação visual também exemplifica a lógica do “pacto da branquitude (Bento, 2002)”, ao enquadrar a posição de superioridade simbólica dos europeus como portadores da civilização e relegar os povos originários a objetos de contemplação e exotização. Do mesmo modo, pode ser explicada a partir da noção do “pacto das imagens (Schwarcz, 2024)”, em que a presença indígena é marcada pela

repetição visual da ausência de sua própria visibilidade. Ou seja, estão presentes na tela, mas mediados por um olhar externo que conforma, fixa e limita seus significados.

Desse modo, o conteúdo do LDH evidencia uma forte dependência de fontes textuais e visuais de origem europeia — a exemplo da carta de Pero Vaz de Caminha e da gravura de Pereira da Silva — para narrar a história dos povos indígenas. Tal escolha não é neutra, ela reafirma a lógica da violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1992), inscrita tanto na seleção das fontes quanto na visualidade mobilizada pelo material didático. Ao centralizar o olhar europeu como matriz de inteligibilidade, o manual didático reitera o paradigma eurocêntrico da História escolar, produzindo uma narrativa que, em vez de pluralizar perspectivas, reforça hierarquias epistemológicas e marginaliza as vozes indígenas no processo de construção do conhecimento histórico.

Essa narrativa é reforçada pelo mapa *Terra Brasilis* de Lopo Homem, Pedro e Jorge Reinel (1519), no qual indígenas são representados entre elementos de fauna e flora, evidenciando a inscrição desses povos no imaginário naturalista dos séculos XVI e XVII, em que cronistas e viajantes descreviam o território brasileiro a partir de uma lógica científica emergente, sobretudo da botânica, tratando os indígenas como parte desse cenário exótico a ser observado e classificado. Veja a imagem abaixo:

Figura 14: Mapa Terra Brasilis do Atlas Miller, 1519.



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 35).

O subtítulo “A exploração do pau-brasil” enfatiza os interesses portugueses na colonização do território americano, mencionando de forma sucinta a prática do escambo como estratégia de dominação colonial. As autoras descrevem que:

O escambo foi o sistema utilizado pelos portugueses para assegurar o trabalho indígena na extração do pau-brasil [...] os indígenas extraíam o pau-brasil e transportavam a madeira, pela mata até os navios europeus em troca de produtos como enxadas, roupas, espelhos, entre outros objetos (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 35).

Embora o trecho apresente a prática do escambo como uma espécie de “troca”, a análise crítica permite compreender que essa relação esteve marcada por uma lógica profundamente desigual e assimétrica, inscrita na estrutura da colonização.

É evidente que a suposta troca não representava um acordo horizontal entre povos, mas antes um mecanismo de exploração e subordinação, que abriu caminho para o processo de escravização e imposição forçada da ordem colonial. O escambo, portanto, deve ser entendido não apenas como prática econômica, mas como parte integrante de uma estratégia de poder que sustentava o projeto civilizatório europeu.

No subtítulo “Trabalhando com fontes” é apresentado um trecho do relato de Hans Staden, da primeira viagem ao Brasil (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 35). O documento é carregado de conotações coloniais e etnocêntricas. Nas atividades que são sugeridas é questionável a criticidade em relação a atuação dos portugueses.

O capítulo 2 encerra a abordagem sobre a temática indígena no subtítulo “As missões jesuíticas” em que as autoras destacam as estratégias de aproximação dos portugueses com os indígenas em que os primeiros “aprenderam o Tupi e elaboraram uma gramática dessa língua. [...] todos os índios a partir dos 13 anos trabalhavam (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 40)”. O material descreve de forma reducionista o processo de desestruturação das organizações indígenas via ação colonizadora. É apresentado um texto destacando o conflito entre os jesuítas e colonos, sobretudo pela atuação da Companhia de Jesus (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 40). Ao lado destes trechos é trazida a gravura do Padre Antônio Vieira de André de Barros de 1746 numa representação da conversão dos indígenas.

No capítulo 2 “A colonização portuguesa na América” do volume 2 do LDH, das 13 páginas encontrei o seguinte quantitativo de imagens:

Tabela 4 – Imagens no capítulo 2 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 2), da Editora Moderna

Imagens do capítulo	Quantitativo	Porcentagem %
Fotografias de indígenas	1	8%
Gravuras, monumentos e azulejos	6	50%
Mapas	5	42%
Total	12	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Braick e Mota (2016, v. 2).

Os dados evidenciam uma baixa representatividade indígena. Das 12 imagens identificadas, apenas 1 corresponde diretamente a uma fotografia de indígenas, o que representa apenas 8% do total. Em contraste, a maior parte do material imagético é composta por gravuras, monumentos e azulejos de matriz europeia (50%) e por mapas produzidos a partir de uma cartografia também eurocêntrica (42%). Esse desequilíbrio revela que, mesmo em um capítulo cujo eixo central é a colonização portuguesa na América, as imagens que constroem visualmente a narrativa permanecem ancoradas em representações elaboradas por europeus sobre os povos originários.

No capítulo 3, intitulado “A economia na América Portuguesa e o Brasil holandês”, a seção “Arte no Brasil holandês” evidencia o interesse de artistas europeus, sobretudo no século XVII, em registrar a natureza e os chamados “tipos sociais” da colônia, como no caso das obras de Albert Eckhout (Homem e Mulher Tupi e Homem e Mulher Tapuia) (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 40).

Essas imagens, ainda que apresentadas como fontes visuais da época, conformaram uma visão profundamente marcada pela matriz renascentista e pela lógica civilizatória europeia, cristalizando estereótipos sobre os povos originários. É nesse enquadramento que o binômio Tupi x Tapuia se consolidou como marcador classificatório, reforçando hierarquias simbólicas que contribuíram para a difusão de concepções equivocadas e reducionistas sobre os indígenas.

No subtítulo “Insurreição Pernambucana”, a seção “Escravidão: um negócio lucrativo” apresenta a seguinte formulação:

No início da colonização, muitos indígenas foram escravizados para trabalhar nas plantações de cana ou nas roças de subsistência. No entanto, alguns fatores contribuíram para que a mão de obra fosse substituída pela do africano escravizado: baixa resistência dos indígenas às doenças de origem europeia; resistência armada de alguns povos à captura; e fuga, sempre que possível, para os sertões. Além disso, contavam com a proteção dos jesuítas, o que provocava conflitos entre esses religiosos e os colonos (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 40).

Embora a narrativa reconheça práticas de escravização indígena, sua formulação sugere uma leitura que naturaliza o fracasso desse processo como resultado de fatores biológicos (“baixa resistência às doenças”) e comportamentais (“fuga”), deslocando a violência estrutural da colonização para uma lógica de inviabilidade prática. Tal explicação, ao reduzir os indígenas à condição de mão de obra ineficaz, reitera a perspectiva eurocêntrica que os situa em posição de inferioridade, tanto biológica quanto cultural, silenciando sua condição plena de humanidade e agência histórica.

Do total de 15 páginas que compõem o capítulo 3 da coleção, identifiquei a presença de 16 imagens. Contudo, não foram localizadas referências visuais ou atividades que abordassem diretamente a temática indígena, seja nas seções de apoio didático, como “Atividades”, seja naquelas voltadas para o exercício avaliativo, como “Decifrando o Enem” (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 58-59). Essa ausência reforça a constatação de que, mesmo em capítulos densamente ilustrados, a presença indígena tende a ser silenciada ou invisibilizada nos recursos pedagógicos que orientam o processo de ensino-aprendizagem.

Ao avançar para o capítulo 3, observei um expressivo hiato na abordagem da história brasileira a partir da segunda metade do século XVIII, período em que a narrativa retorna ao eixo europeu, privilegiando o movimento iluminista e as revoluções ocorridas no continente. Esse deslocamento evidencia a centralidade atribuída à experiência europeia como matriz explicativa da modernidade, em detrimento da continuidade das especificidades históricas do Brasil. A temática nacional somente é retomada no capítulo 9, intitulado “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado”, no qual são enfatizados o descobrimento do ouro e dos diamantes nas minas setecentistas. Contudo, não identifiquei referências diretas à problemática desta pesquisa.

No capítulo 11, “Da Regência ao Segundo Reinado”, há uma seção dedicada à promulgação e implementação da Lei de Terras de 1850, cuja relevância histórica é inegável para compreender as disputas fundiárias no Brasil. No entanto, a análise proposta no livro restringe-se a uma abordagem jurídico-política, sem qualquer menção às implicações dessa legislação para as comunidades indígenas, o que reforça a invisibilidade dessas populações nos processos estruturantes da formação social brasileira (Braick; Mota, 2016, v. 2, p. 201).

Por fim, o volume 2 encerra-se com uma contextualização que privilegia os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência, reiterando a recorrência de um recorte historiográfico que centraliza os referenciais externos.

História: das Cavernas ao terceiro milênio – volume 3

O terceiro volume da coleção, cujos destinatários finais são os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, apresenta os doze capítulos dispostos em uma cronologia linear e relacionada à história política contemporânea. Diferentemente do segundo, este volume apresenta os povos indígenas como objeto historiográfico em quatro capítulos específicos: capítulo 2 “Brasil na Primeira República”; capítulo 6 “Era Vargas”; capítulo 10 “Ditaduras militares na América Latina”; e capítulo 12 “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”.

A organização dos capítulos da coleção revela uma lógica narrativa que, ao mesmo tempo em que busca articular diferentes temporalidades históricas, evidencia rupturas significativas na forma de estruturar a experiência histórica. A sequência inicia com a abordagem do imperialismo europeu na África e na Ásia e, em seguida, desloca-se para o Brasil da Primeira República, privilegiando a figura dos chefes de Estado como eixo de leitura. Posteriormente, a narrativa retorna ao cenário global, enfatizando o período da Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, para então avançar à crise de 1929 e à ascensão dos regimes nazifascistas.

Essa alternância se repete em outros momentos: a Segunda Guerra Mundial é apresentada como marco central, seguida de uma retomada da história brasileira, centrada na figura de Getúlio Vargas, antes de novamente deslocar-se ao campo internacional com a Guerra Fria e os processos de descolonização na África e na Ásia. A narrativa volta, mais uma vez, ao espaço latino-americano, destacando os governos populistas e dedicando uma quantidade expressiva de páginas ao estudo das ditaduras militares no continente. O percurso se encerra com a análise do fim do socialismo, dos desafios do mundo globalizado e, por fim, da redemocratização brasileira até os dias atuais.

O quadro a seguir apresenta a listagem dos capítulos do Volume 3, com destaque para aqueles diretamente relacionados ao tema da pesquisa: 6 “Era Vargas”, o “capítulo 10 “Ditaduras militares na América Latina” e o capítulo 12 “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”.

Quadro 4: Lista de capítulos do volume 3 da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio de 2016

Títulos dos capítulos
1. Imperialismo na África e na Ásia
2. Brasil na Primeira República
3. Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa
4. Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista
5. Segunda Guerra Mundial
6. <i>Era Vargas</i>
7. A Guerra Fria
8. O processo de emancipação na África e Ásia
9. Governos populistas na América Latina
10. <i>Ditaduras militares na América Latina</i>
11. O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado
12. <i>Brasil: da redemocratização aos dias atuais</i>

Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 6-7, grifos meus).

No capítulo 6, intitulado “Era Vargas”, observei a centralidade política atribuída à figura de Getúlio Vargas, enfatizando o pioneirismo de seus dois governos — o provisório e o Estado Novo. No subtítulo “Cultura de massa na Era Vargas”, a presença indígena é mencionada de forma breve e periférica, no momento em que as autoras destacam que “nas artes plásticas, o pintor Cândido Portinari foi reconhecido por privilegiar em suas obras questões sociais, bem como os tipos nacionais (índios, mulatos, negros) e as classes trabalhadoras no país (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 97)”. Tal referência, contudo, não se desdobra em análises mais densas nem encontra respaldo imagético que reforça a relevância dos povos originários na narrativa histórica escolar.

Nesse sentido, a menção à temática indígena assume um caráter complementar e reducionista, funcionando como um adendo à ideia de “tipos nacionais”; o que evidencia sua inscrição em uma gramática que os enquadra como elementos folclóricos ou ilustrativos de uma brasilidade genérica. A ausência de representações visuais indígenas no capítulo reforça essa marginalização: das 17 imagens que compõem a seção, nenhuma se refere a povos originários.

Adicionalmente, nas seções de “Atividades” e “Decifrando o Enem” (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 100-101), não há qualquer exercício que mobilize ou problematize a temática indígena, revelando um silenciamento que corrobora o arbitrário cultural, isto é, a seleção violenta de sentidos legitimados pela escola e naturalizados como universais. O silêncio das narrativas indígenas evidencia a persistência de uma narrativa histórica que

situa esses povos em posição secundária, ao passo que reforça os cânones eurocentrados de interpretação da história nacional.

No capítulo 10, intitulado “Ditaduras militares na América Latina”, a seção “Ditadura nunca mais” traz uma breve referência à Comissão Nacional da Verdade, destacando que o relatório identificou 377 pessoas responsáveis pelo aparato repressivo e 434 mortes e desaparecidos políticos, além de mencionar a repressão contra povos indígenas durante a ditadura civil-militar (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 191). No entanto, essa inserção aparece de forma reduzida e lateralizada, sem qualquer aprofundamento acerca dos impactos desse período nas comunidades indígenas, como deslocamentos forçados, violências físicas, culturais e epistemológicas amplamente documentadas em pesquisas recentes.

Ao analisar o conjunto imagético do capítulo — que soma 40 imagens distribuídas em 25 páginas — me despertou atenção a ausência total de representações indígenas. Assim, mesmo quando mencionados no texto, os povos originários não são visualmente incorporados à narrativa didática, o que reforça sua presença ausente. Tal ausência revela, mais uma vez, o silenciamento estrutural, em que os indígenas aparecem como sujeitos atingidos, mas não como protagonistas de resistência política ou agentes históricos no enfrentamento da ditadura.

Além disso, nas seções de “Atividades” e “Decifrando o Enem” (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 192-193), não há qualquer exercício que mobilize ou problematize a questão indígena. Esse silêncio pedagógico nos informa sobre a violência epistêmica, que limita a compreensão da ditadura aos seus efeitos sobre grupos majoritariamente urbanos, e relegando as violências contra os povos indígenas à condição de dado secundário, sem explorar suas implicações históricas mais complexas.

A temática indígena reaparece no último capítulo da coleção, de número 12, intitulado “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”. O subtítulo “Constituição Cidadã” evidencia o processo de redemocratização como marco da ampliação de direitos, destacando especificamente indígenas e afrodescendentes como grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, é enfatizado o reconhecimento constitucional do direito dos povos indígenas e das comunidades remanescentes de quilombos às terras tradicionalmente ocupadas por seus antepassados (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 229).

O subtítulo seguinte, “Situação dos povos indígenas”, insere a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, como marco organizativo de protagonismo político, além de mencionar a experiência da Rádio USP em 1986 como espaço de

visibilidade. As autoras destacam, ainda, os avanços jurídicos da Constituição de 1988, mas contrapõem esses avanços às persistentes dificuldades no reconhecimento de direitos, apoiando-se em dados do IBGE de 2010 e em exemplos das regiões Centro-Oeste e Nordeste, onde os conflitos em torno da terra se mostram mais intensos (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 230).

Na sequência, é apresentada a fotografia de indígenas do norte do Pará acompanhando, em Brasília, a votação sobre a questão das terras indígenas na Câmara dos Deputados em 1998, evidenciando a dimensão política da luta. A imagem segue abaixo:

Figura 15: Indígenas do norte do Pará acompanham votação sobre a demarcação de Terras na Câmara Federal (1988)



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 230).

A cena evidencia a dimensão política das lutas indígenas no período da Constituinte e insere na narrativa escolar a presença de três indígenas em primeiro plano, identificáveis pelo uso do cocar, enquanto ao fundo se destaca a plenária parlamentar (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 230).

O enquadramento da fotografia confere centralidade ao olhar indígena sobre o espaço de poder, deslocando a perspectiva colonial clássica — em que os indígenas eram observados como “outros” — para uma representação em que eles se apresentam como sujeitos que observam a cena política. Essa imagem permite tensionar a leitura tradicional do “encontro” entre indígenas e europeus, cristalizada em narrativas como a de *Nau Capitânia*, como vimos, ao inscrever os povos originários em um outro contexto de encontro: o da relação com o Estado e suas instituições modernas.

Vale ressaltar, contudo, que é apenas a partir da Constituição de 1988 que os povos indígenas passam a ser formalmente reconhecidos como cidadãos plenos pelo Estado brasileiro, o que revela o caráter tardio e contraditório da inclusão indígena no projeto de nação moderna. Apesar da força simbólica da fotografia, não identifiquei, no subtítulo “Situação dos povos indígenas”, menções específicas a etnias indígenas brasileiras. Essa ausência tende a generalizar a experiência dos povos originários, silenciando suas singularidades e reduzindo as visibilidades; evidenciado na imagem a um registro complementar, sem aprofundar a diversidade étnica que constitui as lutas indígenas no Brasil contemporâneo.

No box inferior em laranja “Você vai gostar de navegar”, a coleção indica como fonte de aprofundamento o link do projeto Vídeo nas Aldeias, iniciativa que valoriza a produção audiovisual indígena e tensiona a centralidade do olhar externo na representação desses povos (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 230).

Em seguida, na seção “Trabalhando com fontes”, são apresentados trechos dos artigos 231 e 232 da Constituição, acompanhados de quatro atividades discursivas. A formulação das atividades mobiliza uma reflexão crítica ao colocar em contraste os conceitos de “perspectiva assimilacionista” e “direitos originários”, tensionando os sentidos históricos e desaparecimento em contraposição às lutas contemporâneas por reconhecimento. Nesse ponto, o manual explicita sua intenção pedagógica de fomentar a criticidade dos estudantes acerca da pauta indígena nos debates democráticos (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 231).

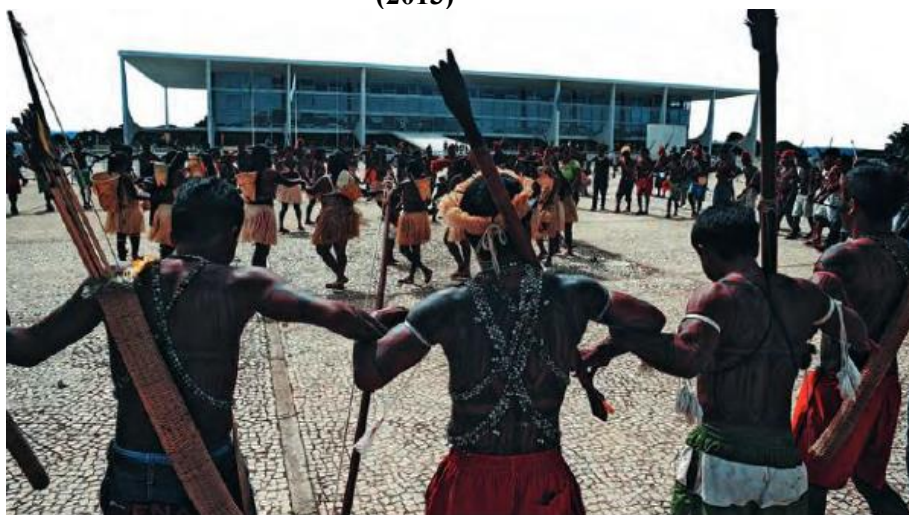
Os subtítulos seguintes se dedicam a destacar o contexto da história política da redemocratização brasileira percorrendo dos presidentes Fernando Collor à presidenta Dilma Rousseff (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 232-241).

No subtítulo “Governo Dilma Rousseff” é destacada brevemente a menção aos povos indígenas no contexto da criação da Comissão Nacional da Verdade. As autoras trazem o seguinte trecho:

Outro acontecimento importante do governo Dilma foi a criação, em 2011, da Comissão Nacional da Verdade, encarregada de investigar violações de direitos humanos ocorridas no Brasil entre 1946 e 1988. A Comissão iniciou seus trabalhos em 2012 e, em dezembro de 2014, divulgou o relatório final de seus trabalhos, indicando dados sobre os mortos e desaparecidos políticos, os responsáveis pelos crimes de tortura e assassinato, entre outras informações (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 240).

Logo em seguida, no canto inferior da página é apresentada uma fotografia de indígenas da etnia Munduruku protestando em Brasília no ano de 2013 diante do contexto da construção da Usina hidrelétrica de Belo Monte e à violação de direitos. A imagem segue abaixo:

Figura 16: Indígenas Munduruku protestam em frente ao Palácio do Planalto (2013)



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 240).

Embora a Comissão da Verdade tivesse como objetivo investigar violações de direitos humanos entre 1946 e 1988, o texto apresentado não explicita os crimes cometidos contra povos indígenas nesse período, tampouco problematiza a violência histórica que os atinge de forma estrutural (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 240). Em seguida, a fotografia de indígenas da etnia Munduruku em protesto sugere a evidência dos movimentos políticos indígenas contemporâneos na luta por direitos.

No entanto, tal recurso imagético não é acompanhado de uma mediação textual que estabeleça conexões entre a Comissão da Verdade e os conflitos contemporâneos envolvendo esses povos. Assim, a imagem aparece de forma ilustrativa, sem tensionar a narrativa escrita, aponta para uma abordagem que, apesar de reconhecer a agência política indígena, não explicita as dimensões históricas de violência, exploração territorial e os silêncios que compõem o processo de violações dos direitos destas sociedades.

No subtítulo “Novos desafios para o Brasil”, a seção dedicada às “Políticas afirmativas” apresenta um breve panorama das políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas e das iniciativas de ampliação do acesso ao ensino superior. Entretanto, observei que o enfoque recai exclusivamente sobre a população negra, não havendo

qualquer menção aos povos indígenas (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 242). Essa ausência evidencia uma lacuna significativa na abordagem, uma vez que apaga a centralidade das lutas históricas dos povos originários no campo educacional, restringindo a discussão das ações afirmativas a uma dimensão parcial e lateralizada.

Na seção “Atividades” e em “Decifrando o Enem”, não identifiquei nenhuma questão que mencionasse diretamente a temática indígena (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 246-248). Apenas na seção “Questões do Enem e de Vestibulares” aparece uma questão vinculada aos povos indígenas, retirada do vestibular da UEPA (2015), que trata dos conflitos territoriais envolvendo os Guarani-Kaiowá, especialmente no Mato Grosso do Sul.

O enunciado destaca a relação histórica entre terra, sobrevivência e expropriação, apontando para o impacto da expansão do agronegócio e da precarização das condições de trabalho em usinas de cana-de-açúcar. Dentre as alternativas, apenas a opção (c) contempla de forma adequada a questão central: a falta de terra como problema estrutural que ameaça a sobrevivência e a organização social dos Guarani-Kaiowá, empurrando-os para situações de deslocamento e exploração laboral.

Embora a inclusão da atividade seja um movimento importante para inserir debates contemporâneos sobre os povos indígenas nos exames vestibulares, sua presença isolada revela a fragilidade e o caráter pontual dessa abordagem. No conjunto do capítulo e de suas atividades, a ausência sistemática de referências à temática indígena reduz sua relevância ao campo da excepcionalidade, reforçando a condição de “complemento” e não de eixo constitutivo da narrativa histórica. Além disso, a formulação da questão enquadra o problema indígena a partir da lógica do conflito territorial e econômico, sem recuperar as historicidades próprias dos povos originários, reiterando assim o viés da gramática eurocêntrica.

O volume 3 da coleção (Braick; Mota, 2016) encerra com a seção “Pesquisa” em que são apresentadas algumas etapas de organização procedimental para se realizar uma pesquisa. A seção aponta as etapas sequencialmente e sugere a utilização de fontes impressas e digitais que auxiliam na organização e formatação da pesquisa (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 242).

Em seguida, e finalizando a página é apresentada a fotografia de um indígena da etnia Pataxó, veja a seguir:

Figura 17: Indígena Pataxó usando o computador em uma escola da Aldeia Barra Velha (2014)



Fonte: (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 257).

A imagem vem acompanhada da seguinte descrição:

Indígena Pataxó usando o computador em uma escola da Aldeia Barra Velha, em Porto Seguro (BA). Foto de 2014. É recomendável sempre realizar pesquisas em sites de instituições de reputação reconhecida, como universidades, órgãos públicos e organizações internacionais ou nacionais que desenvolvam atividades relacionadas ao tema pesquisado (Braick; Mota, 2016, v. 3, p. 257).

A legenda limita-se a descrever a cena e a recomendar que pesquisas sejam realizadas em sites de instituições de “reputação reconhecida”, como universidades, órgãos públicos e organizações nacionais ou internacionais. A escolha imagética expõe o contraste entre os elementos culturais indígenas — cocar, colar e pulseiras — e o acesso às tecnologias digitais, construindo um enquadramento que, ao mesmo tempo em que busca sinalizar modernidade e inserção dos povos originários no contexto contemporâneo, reduz sua presença a um papel ilustrativo.

A fotografia não é explorada como fonte de reflexão sobre os modos próprios de produção de conhecimento indígena, mas aparece subordinada à lógica escolar ocidental, funcionando como exemplo complementar e genérico da prática de pesquisa. Nesse sentido, a imagem reforça um tratamento reducionista e simbólico, no qual os povos indígenas são representados a partir de uma gramática que os inscreve no paradigma da

contribuição, como se sua relevância estivesse vinculada ao uso de ferramentas tecnológicas do Ocidente e não à potência de suas cosmopercepções e epistemologias.

No capítulo 12 “Brasil: da redemocratização aos dias atuais” do volume 3 do LDH, das 38 páginas encontrei o seguinte quantitativo de imagens:

Tabela 5 – Imagens no capítulo 12 de História: das cavernas ao terceiro milênio, de Braick e Mota (2016, v. 3), da Editora Moderna

Imagens do capítulo	Quantitativo	Porcentagem %
Indígenas	3	10%
Mulheres	2	7%
Homens	7	24%
Gravuras, charges e <i>bottons</i>	17	59%
Total	29	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Braick e Mota (2016, v. 3).

Embora o capítulo 12, “*Brasil: da redemocratização aos dias atuais*”, dedique 38 páginas à abordagem histórica, incluindo referências aos povos indígenas, o quantitativo de imagens destinadas a essa temática é reduzido e evidencia um enquadramento secundário. Do total de 29 imagens, apenas 3 (10%) correspondem a representações indígenas, enquanto a maior parte do espaço imagético é ocupada por gravuras, charges e *bottons* (59%), seguidos por imagens de homens (24%) e mulheres (7%). Tal distribuição revela uma assimetria significativa: ainda que os povos indígenas sejam tematizados no texto, a iconografia associada a eles aparece de forma minoritária e, em grande medida, complementar.

Esse descompasso reforça a dimensão reducionista com que a presença indígena é representada no LDH, reproduzindo um padrão no qual sua historicidade e protagonismo permanecem circunscritos a registros ilustrativos e episódicos. Nesse sentido, observa-se a manutenção de uma lógica de visibilidade controlada, na qual a narrativa textual reconhece a importância da questão indígena, mas a linguagem imagética, que possui forte apelo pedagógico, limita-se a reafirmar uma representação periférica e fragmentada.

Ao verificar o quantitativo de páginas e imagens dedicadas à temática indígena, identifiquei que dos três volumes analisados, há uma presença reducionista de páginas dedicadas ao tema. Abaixo apresento um quadro resumido no qual identifico o quantitativo de páginas dedicadas à temática indígena, por meio de textos e imagens.

Quadro 5 - Quantitativo de páginas que apresentam textos e imagens sobre povos indígenas nos livros didáticos analisados.

LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO	Nº TOTAL DE PÁGINAS	PÁGINAS DEDICADAS ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS BRASILEIRAS	IMAGENS RELACIONADAS AOS INDÍGENAS
Volume I	224	09	04
Volume II	248	12	06
Volume III	272	07	03

Fonte: Elaborado pelo pesquisador tendo como base a obra de Braick e Mota (2016).

A partir do quadro acima fica clara a lacuna de informações referentes aos povos indígenas nos LD, com uma média de menos de 10 páginas por volume. Além do texto, as imagens também mostram a baixa frequência, que escancara uma sub-representação visual dos povos indígenas no que se refere às histórias Geral e do Brasil.

Essa baixa representatividade visual e textual como apontado por Hall (2016) ao discutir os processos de estereotipagem que fixam determinadas identidades em categorias reduzidas e hierarquizadas e, nesse caso, a centralidade de outro modo de viver e existir privilegia o “modo civilizado”.

A análise do *corpus* evidencia uma organização estrutural marcada pela linearidade cronológica das narrativas históricas, sustentada pela centralidade de marcos europeus como eixo articulador do enredo. Tal organização privilegia a tradição escrita e, sobretudo, os artefatos materiais — mapas, gravuras, panfletos e documentos — associados a referenciais brancos e europeus, relegando a tradição oral a uma posição secundária. Essa ênfase na materialidade documental revela a reprodução de uma lógica eurocêntrica, que não apenas orienta a composição dos capítulos, mas estrutura o próprio regime de visibilidade da obra.

No que concerne à representação indígena, verifica-se sua presença de forma reduzida, tanto no quantitativo de imagens quanto na extensão das páginas dedicadas ao tema. As menções, quando aparecem, tendem a assumir um caráter complementar ou ilustrativo, sem problematizar criticamente os processos históricos vividos por esses povos. Dessa forma, os indígenas são enquadrados em uma discursividade que reforça o paradigma da cosmovisão europeia, na qual o “outro” é significado prioritariamente como “diferente” ou “exótico”.

Nesse sentido, observa-se o que Fanon (2018) identifica como a violência intrínseca à narrativa colonial: a produção de uma história que se apresenta como

universal, mas que opera pela imposição de hierarquias simbólicas, desqualificando cosmo percepções não ocidentais. O texto didático, assim, contribui para a cristalização da inferiorização histórica ao destacar, reiteradamente, nomes e feitos de lideranças políticas europeias — acompanhados de datas de nascimento e morte — como protagonistas da “grande história”. Essa escolha revela a permanência da gramática do vencedor, na qual a monumentalização da memória, através de estátuas e marcos políticos, reafirma a letalidade simbólica da branquitude e silencia a pluralidade de vozes históricas.

3.3. A lei 11.645/08 e as distorções da aplicabilidade

A Lei 11.645, promulgada no dia 10 de março de 2008, determina a obrigatoriedade de ensino da temática africana, afro-brasileira e indígena em todas as instituições públicas e privadas do país. A Lei é, na verdade, uma complementação e não substituição da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatória o ensino das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras nas escolas. A criação da Lei 11.645/08, evidentemente, representa uma conquista histórica que os diversos movimentos sociais, dentre eles os Negros e Indígenas, vêm reivindicando, sobretudo nas últimas décadas. Isso se deve, sobretudo, às conquistas que são resultados da implementação das Ações Afirmativas das políticas de cotas, que garantem a reserva de vagas e a entrada de negros e indígenas em Universidades públicas e privadas no Brasil.

A lei altera especificamente o artigo 26-A da LDB (Lei de Diretrizes Básicas da Educação) 9.394/96 e traz o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. §1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Ao propor reflexões a respeito da implementação da lei na prática, identifiquei uma certa distorção na forma como a temática indígena aparece nos LDH analisados. Há

uma expressiva redução da diversidade indígena; os três volumes de (Braick; Mota, 2016) não mencionam a categoria “índio” ao se referir às comunidades originárias, porém, o termo “povos indígenas” aparece em muitas passagens como se a identidade desses povos fosse homogênea. Isso acaba por distorcer a lei, pois ela sugere a pluralidade de povos, culturas, línguas e modos de vida. Um exemplo disso se deve ao número de imagens referentes aos povos indígenas que são apresentados, em sua maioria, com cocares e adornos, sem evidenciar os povos urbanos ou com diferentes modos de organização.

Leandro Bulhões em *Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: Paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica (2018)* chama atenção para a noção do “paradigma da contribuição” e os desafios que as leis colocam, no sentido de pensar as identidades brasileiras a partir de outros prismas. Ele afirma que o “paradigma da contribuição presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas ‘contribuíram’ com comidinhas, dancinhas e palavras (Bulhões, 2018, p. 29)”.

Tal lógica, segundo o autor, além de reproduzir visões históricas hierarquizadas, revela os desafios que persistem inclusive após a promulgação da Lei 11.645/08, que, apesar de propor a valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, frequentemente se traduz, na prática escolar, em atividades comemorativas e folclorizadas, restritas sobretudo às disciplinas de História e Artes.

Essa dinâmica se evidencia na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio* (Braick; Mota, 2016), em que os povos indígenas são frequentemente representados de forma generalista, associados a imagens estereotipadas, os quais, descontextualizados, reforçam a ideia de um passado congelado. A presença indígena ocupa posições lateralizadas: aparecem, inicialmente como coadjuvante no “encontro” com os europeus, saltando para a referência ao protagonismo político indígena no contexto da redemocratização de breve, genérica e sem fundamentação em autorias indígenas. As imagens, nesse sentido, cumprem sobretudo uma função ilustrativa, mais voltada à ornamentação do texto do que à valorização de epistemologias originárias.

Embora a lei determine a construção de abordagens críticas, que reconheçam os povos indígenas não apenas como povos vilipendiados da colonização, mas como sujeitos ativos na formação do Brasil, a coleção analisada revela a persistência de uma narrativa eurocêntrica. O resultado é uma “dupla distorção”: primeiro, ao situar os indígenas predominantemente no século XVI, vinculando-os ao estereótipo do canibalismo e à

alteridade radical; segundo, ao destaca-los no presente por meio da aparição pontual e carente de problematização. Essa dinâmica reforça o “paradigma da contribuição”, em que a diversidade cultural é apresentada como adorno à história hegemônica.

A ausência de textos e imagens de autoria indígena também representa as distorções da lei, pois demarca a produção de conhecimento “sobre” os indígenas, e não “com” eles. Esse enquadramento cristaliza um olhar que, ao invés de abrir espaço para epistemologias outras, reitera a posição subalterna desses povos no currículo. Tal ausência não significa falta de fontes, mas, como lembra a crítica decolonial, revela a violência simbólica de uma historiografia que escolhe silenciar e invisibilizar narrativas contra hegemônicas. Nesse sentido, a responsabilidade ética e política desponta à todas as pessoas que convivem no ambiente escolar, no sentido da importância do resgate e da prioridade ao trazer epistemologias indígenas, trazendo suas cosmopercepções para o centro do processo educativo.

É justamente nesse ponto que a reflexão de Felipe Tuxá (2023) sobre interculturalidade crítica se torna fundamental. O autor aponta que:

Promover uma educação intercultural deve partir do pressuposto de que existem verdades no plural e de que podem existir planos de futuro diferentes, mas, no futuro que o Ocidente enxerga para si através de suas categorias, as quais são parte do modo cristão, existe apenas uma possibilidade, a qual fornece sua essência genocida. Nesse mundo ocidental é complicado pensar na coexistência; coabitar o mundo com outros povos e agenciamentos é algo inconciliável, só pode ter um jeito de ser gente. É uma lógica que limita as tentativas de exercer uma educação intercultural formal, a qual acaba sendo restringida pelas próprias instituições, onde a educação se desenvolve dentro do legado de deformar as pessoas de um único jeito, olhando para as crianças como sujeitos incompletos que devem ser transformados em adultos que seguem uma única gramática comportamental, uma única etiqueta (Sotto Maior Cruz et al., 2023, p. 398-399).

Para o autor, uma educação intercultural não pode se limitar à celebração superficial da diversidade, mas deve partir do reconhecimento de que existem “verdades no plural” e projetos de futuro distintos. O Ocidente, entretanto, sustenta uma gramática única de humanidade, de matriz cristã e colonial, que restringe as possibilidades de coexistência. Essa lógica, que reduz as crianças, e, em sentido mais amplo, todos os sujeitos não conformes à gramática ocidental a “seres incompletos” a serem moldados, se reverbera diretamente no currículo e nos LDH, que reproduzem a visão de um único modelo civilizatório.

Portanto, pensar a Lei 11.645/08 a partir de uma perspectiva intercultural crítica implica retirar o foco do “paradigma da contribuição” e abrir espaço para narrativas indígenas e suas historicidades, não como complementos ao cânone, mas como formas legítimas de produzir história e mundo. Significa isso, portanto, mediar a diferença não como exotismo ou apêndice, mas como fundamento constitutivo das relações sociais. Esse horizonte pedagógico contra colonial exige, evidentemente, reconhecer que as epistemologias indígenas não apenas “contribuem” para o currículo nacional, mas o tensionam, rasuram e expandem, apontando para projetos civilizatórios plurais, que escapam ao monopólio da modernidade ocidental.

3.4 Por outras cartografias de mundo: a pedagogia do envolvimento como horizonte formativo

Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai".
Ailton Krenak

Ailton Alves Lacerda Krenak, popularmente conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena, filósofo, ambientalista, escritor e jornalista brasileiro pertencente à etnia *crenaque*⁴⁵. A atuação de Krenak no contexto do indigenismo brasileiro é de suma importância para repensar a questão da preservação ambiental e dos direitos dos povos originários. Desempenhando um papel fundamental durante a construção da Constituinte de 1988, o autor é um dos articuladores do Movimento Indígena Brasileiro e tem se dedicado a questão da ecologia dos saberes⁴⁶.

A atuação de Krenak no período da Constituinte no Brasil acontece num momento de efervescência dos próprios movimentos sociais. A década de 1980 marcou profundamente o debate intelectual brasileiro. Maria da Glória Gohn (2009), em *Movimentos Sociais e Educação*, afirmou que a década foi fundamental para se pensar as demandas da sociedade civil brasileira que também refletiram, concomitantemente, às demandas educacionais na sociedade, como a questão ecológica, patrimônio cultural,

⁴⁵ Krenak ou crenaque. Grupo indígena brasileiro localizada na área do Médio Rio Doce, estado de Minas Gerais. A etnia sofre há séculos com o processo de colonização e violência sistêmica implementada pelo estado brasileiro, sobretudo no século XX. O grupo vem enfrentando os efeitos da mineração e dos grandes empreendimentos de exploração do território.

⁴⁶ A esse respeito, concordamos com Michael Löwi, que aponta para a contribuição da ecologia no despertar da consciência dos perigos da civilização, pois tensiona o modelo da ecologia europeia pela lógica produtivista, capitalista. Ver em: LÖWI, Michael. O que é ecossocialismo? São Paulo: Cortez, 2014.

educação popular a questão dos povos indígenas, bem como as demandas por educação escolar⁴⁷, como a educação infantil, fundamental, médio, noturno e superior.

Aqui, tomamos as contribuições de Ailton Krenak como insumos epistêmicos relevantes para pensar numa pedagogia que possibilite uma crítica ao conhecimento eurocentrado e civilizado, calcado nos valores racionais, que busca objetificar a natureza e afastar o humano das relações de afeto, daquilo que é considerado passado, superado e até infantilizado e folclorizado. A relevância das ideias do filósofo se confundem, portanto, com um momento em que se discute questões relevantes para pensar a educação e a temática indígena.

Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), o autor estabelece crítica à noção de “humanidade” que é definida pelo autor como um clube que as pessoas desejam participar, todavia ela é limitadora da criatividade e da liberdade humana (KRENAK, 2019, p. 13). De acordo com o autor,

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 11).

O autor firma que o colonialismo europeu esteve alicerçado na noção de uma “humanidade esclarecida⁴⁸” que deveria resgatar a “humanidade obscurecida”. Esse gesto traduziu-se em genocídio e epistemicídio, negando a pluralidade de cosmopercepções e impondo uma ordem maniqueísta, como já havia analisado Fanon (2018; 2020) ao discutir os efeitos do colonialismo sobre a subjetividade. A escola, inscrita nessa matriz, silencia narrativas outras e valoriza apenas o que se enquadra no paradigma da razão moderna.

Em contrapartida a essa dinâmica, Krenak (2019) aponta a relevância dos sonhos como horizonte epistemológico que faz uma espécie de rasura a esse sistema. O autor se

⁴⁷ Maria da Glória Gohn também aponta que neste momento é consolidado o FNDEP (Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública), em 1986, na elaboração da nova LDB (Leis de Diretrizes Básicas).

⁴⁸ Aqui é possível relacionar a crítica de Ailton Krenak à noção de “clube da humanidade”, fruto de uma mentalidade europeia que, sob o ideário iluminista, delimitou quem poderia ou não ser reconhecido como plenamente humano. A sentença kantiana *sapere aude* (“ouse saber”), tomada como emblema da racionalidade ocidental, inscreve-se no horizonte do processo civilizatório europeu, convertendo o conhecimento em valor universal, mas subordinado a um maniqueísmo que opõe razão e irracionalidade, civilização e barbárie. Tal enquadramento evidencia como a promessa de universalidade dos ideais iluministas esteve marcada pela exclusão e pela hierarquização de outros modos de existência.

refere ao sonho como o hábito cotidiano que permite encontrar neles as respostas para as escolhas diárias. De acordo com o autor, o sonho não está ligado ao sono no seu sentido onírico ou a uma realidade em que se está distante da vida e das relações. Nas palavras do autor,

Para algumas pessoas, ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades (KRENAK, 2019, p. 52).

Krenak, neste sentido, nos convida a sonhar na intenção de que o sonho seja praticado como uma “[...] disciplina relacionada à formação, cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho e aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas (Krenak, 2019, p. 53)”.

A esse respeito, Krenak aponta para a relevância do sonho e ao modo como a educação contém um aprendizado sobre o sonho. De acordo com o autor,

“[...] Todas estas instituições: educação, escola, universidade, elas estão no sonho, na casa do conhecimento. Esse sonho tem um aprendizado para o sonho. E, quando nós sonhamos, nós estamos entrando num outro plano de conhecimento, onde nós trocamos impressões com os nossos ancestrais, não só no sentido de nossos antigos, meus avós, meu bisavô, gerações anteriores, mas com os fundadores do mundo [...] (Krenak, 1992, p. 201).

Contra esse horizonte, Krenak (2019) resgata o sonho como epistemologia. Sonhar não é escapar da realidade, mas criar alternativas de existência e aprendizagem: é espaço de cura, de memória e de encontro com os ancestrais. Como afirma o autor, os sonhos são “disciplina relacionada à formação, cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho e aprendizado (Krenak, 2019, p. 53)”. Esse exercício nos convida a conceber a escola como lugar de aprendizado do sonho, onde a memória ancestral se atualiza no presente e se projeta para o futuro.

Ailton Krenak também estimula o exercício dos sentidos para entrar em contato com a natureza, e aponta que a cosmopercepção indígena compreende a importância de

entendimento de que os humanos dividem a existência com outros seres⁴⁹ personificados.

De acordo com o autor,

“[...] A aldeia krenak fica na margem esquerda do Rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela amanhece expandida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser (Krenak, 2019, p. 18).

Neste sentido, o autor nos convida a uma relação de mais proximidade com a natureza, concebendo-a não como objeto a ser explorado pela humanidade, frutos da lógica civilizatória europeia. Ao exercitar os sentidos e as impressões que eles proporcionam ao estar em contato com os rios, montanhas e outros seres, recorreremos a alternativas que podem ter um significativo potencial para o aprendizado.

Essa pedagogia do envolvimento valoriza não apenas o sonho, mas também a relação com a natureza como sujeito. Krenak (2019) nos lembra que rios e montanhas têm nome e personalidade, e nos convocam ao diálogo: “Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar o rumo, ou estaremos perdidos” (Krenak, 2022, p. 26-27). Trata-se de um convite a superar a lógica da exploração e retomar a reciprocidade entre seres humanos e outros seres da terra.

O autor, neste sentido, sugere a importância de se repensar essa relação e afirma que:

Se eu desidratar inteiro vai sobrar meio quilo de osso aqui, por isso eu digo: respeitem a água e aprendam a sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar o rumo, ou estaremos perdidos (Krenak, 2022, p. 26-27)

Krenak traz à tona uma crítica ao modo como a civilização moderna age em torno da água e dos rios, conformando-os a recursos. A reflexão sugere pensar a noção de territorialidade e até os topônimos de rios – como Itabapoana⁵⁰ – que, ao mesmo tempo que demarcam temporalmente a “homenagem” aos povos originários “primeiros habitantes”, são capturados pelo projeto moderno de intervenção sobre a natureza.

A denúncia se aprofunda quando o autor anuncia:

⁴⁹ Neste sentido, o autor faz menção aos estudos relacionados à Teoria de Gaia que concebem a terra como um organismo inteligente.

⁵⁰ Portanto, como mencionado anteriormente, ocupado pelos Puri.

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia de finitude (Krenak, 2022, p. 42-44).

Essa crítica pode ser articulada ao pensamento de Elias (2011; 2020), ao demonstrar como a escola, no interior do projeto civilizatório, inculca valores eurocentrados baseados em uma formação para a cidadania que conforma os sujeitos a modelos universais de ser, agir e pensar, sustentados numa lógica cronológica e linear. Nesse sentido, a pluralidade de narrativas e cosmopercepções é sistematicamente desconsiderada.

No horizonte de propor críticas a ideia de civilização como um destino, Ailton Krenak em *Futuro Ancestral* (2022), sugere o horizonte das cartografias como forma de contra-colonizar o processo civilizatório, ao propor múltiplas camadas de mundos que didaticamente demarcam a pluralidade cultural e as diferentes narrativas da experiência humana na Terra. Em suas próprias palavras: “O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (Krenak, 2022, p. 32).

E, segue elucidando que:

Quando eu falo em adiar o fim do mundo, não é a este mundo em colapso que estou me referindo. Esse tem um esquema tão violento que eu queria mais é que ele desaparecesse à meia-noite e que amanhã a gente acordasse em um novo. No entanto, efetivamente, estamos atuando no sentido de uma transfiguração, desejando aquilo que o Nego Bispo chama de confluências, e não essa exorbitante euforia da monocultura, que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos deste planeta (Krenak, 2022, p. 40).

Essas reflexões ganham relevância no cenário contemporâneo, quando o Censo do IBGE (2022) aponta a existência de cerca de 1,7 milhão de cidadãos indígenas no Brasil, pertencentes a 305 etnias, falantes de 274 línguas e responsáveis pela proteção de aproximadamente 13% do território nacional. Esses números reforçam a necessidade de trazer para os referenciais dos LDH as “cartas plurais”, que introduzam os saberes indígenas e suas narrativas plurais e simbólicas que resgatem diferentes cosmopercepções de fundação, em conformidade com a Lei 11.645 e com as diretrizes que asseguram a pluralidade cultural.

No entanto, como aponta Krenak (2022, p. 12-13), nas salas de aula as crianças ainda escutam prioritariamente que “uma das civilizações mais antigas do mundo nasceu no delta do rio Nilo, no Egito, cujas águas irrigavam suas margens, propiciando condições para a agricultura – essa ideia civilizatória”. Nesse movimento, a educação escolar reproduz hierarquias epistemológicas conformar a escrita da história e o modelo civilizatório ocidental como cânones universais.

Seguindo na perspectiva das confluências, Nego Bispo (2019) destaca a transfluência das ancestralidades originárias e a noção de fala como atravessada pela “geração avó-filha-neta”. Ao propor que a genealogia se organiza em “começo, meio e começo”, Bispo rompe com a linearidade histórica ocidental e introduz um tempo circular e equilibrado. Ao referir-se esse ponto destaca que:

Nesse momento, eu sou apenas uma pessoa que se move por essa fala. Essa fala é da nossa ancestralidade, de novo geração avó [...] preciso de minha geração avó, aquela que veio antes de mim e que me move. Essa lógica é organizada em começo, meio e começo. Minha geração avó é começo, minha geração filha é meio e minha geração neta é começo, de novo (Bispo, 2019, p. 27).

Neste sentido, o autor destaca:

Essa é uma filosofia que aprendi na roça. Quando levamos a carga em um animal, com um cesto de um lado e outro cesto do outro (jacá, ayó...), se a carga começa a pender para um dos lados, tiramos um peso de um lado e colocamos no outro, para equilibrar. Se o colonialista me colocou um nome, tenho de colocar um nome nele para equilibrar. Senão desequilibra e a carga vai para o outro lado. E ninguém quer que a carga vire (Bispo, 2019, p. 26).

A metáfora da carga no animal de carga, que precisa ser balanceada, assume-se num ato político para a demarcação da necessidade de se “nomear o colonizador” como forma de reequilibrar o peso simbólico do colonialismo. Tal gesto linguístico é pedagógico pois reverte a violência do nome imposto pelo invasor para reinscrever a palavra como fonte de liberdade.

Nesse sentido, a dinâmica do envolvimento pode ser pensada em consonância com Daniel Munduruku (2015), quando sugere que as escolas devem abrir espaço para os avós e bisavós compartilharem memórias, cantos e histórias. Não se trata de saudosismo, mas de um modo de reorientar a experiência contemporânea privilegiando e reverenciando os bendizeres epistemológicos originários. Nas palavras do autor:

É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, das bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô

venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente, para trazer a emoção de ter vivido um tempo que muito pode ensinar aos jovens de hoje (Munduruku, 2015, p. 14).

Assim, Munduruku (2015) aponta para a importância das histórias indígenas como oportunidade de construção de uma visão crítica da história, do modo racionalizado de ser e viver e do próprio passado indígena. Esse gesto pedagógico fortalece a memória coletiva, estreitando a relação entre as narrativas dos avôs e avós e os contextos contemporâneos. Como lembra Bosi (1994), os mais velhos preservam a memória dos ancestrais, pois são “guardiões dos conselhos e das lembranças”.

Nesta altura, o horizonte do envolvimento, alinhado à dimensão das cartografias plurais como apresentado por Krenak (2022), convergem para uma crítica ao projeto civilizatório europeu e à sua inscrição no espaço escolar. Elas permitem imaginar “camadas de mundos nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (Krenak, 2022, p. 32).

Dessa forma, pensar o ensino de história através do horizonte proposto por essas cartografias, de alguma forma implica em reconhecer o direito à pluralidade cultural, como previsto na Lei 11.645/2008 e buscar transpor os impactos das distorções, evidenciando uma pedagogia sensível aos processos contra-civilizatórios principalmente no que se refere aos referenciais didáticos e as representações dos povos indígenas nos LDH.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não se encerra aqui, mas se lança como um convite à reflexão, à incidência política nos processos educativos e à continuidade da pesquisa. A escrita desta dissertação em primeira pessoa foi, desde o início, uma escolha ética e política comprometida com as histórias e memórias dos grupos historicamente racializados. Assumi que pesquisar livros didáticos de História não é um exercício neutro, mas profundamente atravessado pelas marcas do tempo, pela minha trajetória como professor da educação básica, homem negro e descendente dos povos indígenas. Perceber esses manuais foi também voltar a atenção para mim mesmo e para a escola que leciono, reconhecendo que a pesquisa se enreda, inseparavelmente, com a vida e com a necessidade urgente de demarcar outras histórias.

Neste sentido, tomo o ambiente da escola como um espaço formal de acesso ao conhecimento ocidental e uma instituição que, em suas práticas cotidianas, tenta transmitir e reproduzir valores, formas de pensar e de sentir o mundo, fruto do marcador eurocêntrico da civilização. Contudo, a escola é, também, e sobretudo, um território em disputa, onde se negociam e se constroem ativamente os silêncios, os esquecimentos e as identidades. É nesse lugar que se articula a transmissão do conhecimento, mas que, simultaneamente, se constrói conjuntamente a crítica a esse mesmo conhecimento historicamente produzido. É nesse chão de disputa que esta pesquisa se localiza, buscando oferecer ferramentas para a descolonização do currículo e do pensamento.

O propósito central desta pesquisa buscou compreender como os povos indígenas são representados na contemporaneidade por meio da análise da coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2016), e podemos afirmar que esse propósito foi plenamente alcançado.

A pesquisa cumpriu sua intenção de ampliar o conhecimento sobre o debate pós-colonial em relação aos povos indígenas, buscando evidenciar as distorções da Lei 11.645/08 e sua real aplicabilidade no conteúdo dos livros didáticos de história. Para sustentar a radicalidade e a profundidade desse debate, optei por selecionar autorias negras e indígenas, assumindo o compromisso metodológico e ético de um "pensar com": com Frantz Fanon, Cida Bento, Oyeronké Oyeumí, Nego Bispo, Leandro Bulhões e Felipe Tuxá. Esses intelectuais fornecem a gramática necessária para desnaturalizar as estruturas coloniais.

A análise confirmou que a própria implementação da Lei 11.645/08 (que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena) sofreu uma distorção estrutural. O discurso dos manuais, longe de reconhecer plenamente a diversidade e a soberania, não apenas menciona o termo "povos indígenas" de forma homogênea e generalista, mas também enquadra a temática em um paradigma da contribuição. Nessa lógica perversa, a diversidade é apresentada apenas como um adorno à História Oficial, que permanece inequivocamente eurocêntrica em sua base.

Portanto, a pesquisa buscou levantar perspectivas teóricas que problematizam a ideia de contra-processo-civilizatório, tendo os povos indígenas como referências no debate. As ideias de Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Nego Bispo foram de suma relevância, principalmente no entendimento de que é na escola onde precisamos fortalecer o debate antirracista, sobretudo evidenciando as violências contra negros e indígenas.

Os achados da pesquisa indicam um padrão claro na representação didática, ancorado na gramática eurocêntrica que se impõe sobre as discursividades historiográficas:

- a) Estrutura e Linearidade: Os assuntos são apresentados de forma integrada, mas seguindo a perspectiva da história linear e cronológica. Isso evidencia marcos historiográficos tradicionais da História Geral e do Brasil, com a presença indígena aparecendo como pano de fundo para os processos coloniais;
- b) Maniqueísmo e Passadismo: O uso de fontes orais *versus* escritas reflete o maniqueísmo da história, fixando o “primeiro encontro” como uma marca representacional que forma gerações de estudantes. Os indígenas são vistos como obstáculos ao projeto colonial. Embora a coleção registre as violências da colonização, o faz dentro da gramática eurocêntrica. O contexto contemporâneo das lutas indígenas é apresentado de forma genérica;
- c) Epistemologias silenciadas: Indígenas aparecem nos textos e imagens, mas suas vozes, narrativas, memórias e historicidades permanecem silenciadas. Identifiquei a recorrência de elementos visuais que ocupam uma posição secundária e complementar no conjunto iconográfico, priorizando a cultura material (Ocidente) e relegando a oralidade a uma menor legitimidade;
- d) Anulações e Estereótipos: Há uma clara anulação da continuidade histórica e política da presença indígena no presente, recorrendo ao passado. Um dos marcos mais evidentes da violência colonial e da gramática eurocêntrica sobre as discursividades históricas é a menção à antropofagia como forma de fixar visões estereotipadas. A

narrativa didática mantém a centralidade política na figura de grandes líderes (como o Estado Novo de Getúlio Vargas), em detrimento da reduzida quantidade de informações sobre os indígenas brasileiros.

Os resultados da análise revelam a profunda contradição entre o que o livro didático propõe e o que ele efetivamente ensina. A coleção prioriza a questão da formação cidadã. Mas, como valorizar os povos que são descritos de forma reducionista, generalista e passadista? E, mais, de povos que só foram reconhecidos pelo Estado brasileiro em 1988?

Os recursos iconográficos, em sua maioria, cristalizam a inferiorização simbólica, reproduzindo uma tradição visual que remonta aos relatos de viajantes, cronistas e memorialistas desde o século XVI. Essa lógica é o que permite que a Carta de 1500 possa ser lida como um documento de letalidade, por ser sempre um documento referência nos livros didáticos de história.

Tudo isso contribui para a transmissão, dentro do ambiente escolar, de uma história geral na qual ninguém se vê pertencente. O silenciamento estrutural da temática indígena na coleção analisada, manifestado pela presença saturada, porém não nomeada, de sujeitos brancos nos conteúdos e imagens dos volumes, se realiza de forma a reduzir ou anular as dimensões do sujeito nas discursividades historiográficas. É a História Oficial que se impõe.

O trabalho agrega de forma significativa ao campo de estudos em educação, pela combinação robusta da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso. O método da Análise de Conteúdo agregou no sentido de permitir a identificação da recorrência de verbos no passado que se conformam como uma marca discursiva sobre os indígenas: “habitavam”, “cultivavam”, “viviam”. Além disso, o método auxiliou na organização do *corpus* e na seleção, organização e análise dos dados explícitos, presentes nos documentos. Sem dúvidas, esse método continua relevante para a análise documental.

Já a Análise do Discurso trouxe questões fundamentais para pensar o Discurso Pedagógico como sendo autoritário e o silêncio como sintomático das violências coloniais. De modo que, longe de serem neutros, os silêncios discursivos operam de modo a evidenciar o arbitrário cultural e a letalidade branca. Essa abordagem metodológica permitiu identificar o que alguns trabalhos já apontaram; que os livros didáticos ficaram marcados por evidenciar a noção de que o Brasil deveria caminhar em direção à busca pelos valores civilizacionais europeus e que os autores, por pertencerem às classes dominantes, contribuíram com suas obras para a construção de uma identidade nacional

gestada tendo por base os valores culturais da classe dominante daquele período. Com isso, chegamos ao entendimento de que os processos educativos escolares precisam evidenciar, sobretudo no campo da história, a diversidade de narrativas e a multiplicidade de formas de perceber e conviver com o mundo que são profundamente distintas, isto é, partem de outras epistemologias.

A análise documental desenvolvida no campo da pesquisa em educação traz um convite aos pesquisadores para visitarem o chão da sala de aula. A proposta de trazer o relato etnográfico pessoal da experiência em sala de aula evidencia a importância de se realizar pesquisas que mergulhem na realidade escolar. Reconheço, entretanto, os limites metodológicos deste estudo, sobretudo pela ausência de uma investigação etnográfica mais próxima do cotidiano escolar, que poderia enriquecer a compreensão dos usos e ressignificações desses materiais em sala de aula.

Apesar desses limites, a pesquisa contribui ao tensionar a Lei 11.645/08, evidenciando como a lógica da “contribuição” ainda estrutura as representações de indígenas nos LDH. Mais do que apenas revisar narrativas, é preciso rasurar, *rackear* certezas coloniais e propor novas cartografias de mundo, como nos inspira Krenak (2020), e tantos outros intelectuais indígenas e pós-coloniais. Isso implica pensar uma escola que não apenas mencione povos originários, mas os reconheça como sujeitos ativos de suas histórias.

Esse caminho também atravessa a dimensão da memória. Recuperar as vozes dos mais velhos (avós, anciãos, lideranças) significa reabrir os sentidos da história e colocá-la em diálogo com a vida. Aos professores e professoras, fica o chamado para um compromisso ético e político de reescrever com seus estudantes as narrativas sobre os povos indígenas, não a partir de uma visão de fora, mas de como eles próprios desejam ser representados.

Assim, esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ela abre fissuras, pequenas brechas por onde passam outras vozes e memórias que insistem em permanecer. É nesse espaço de contradição que situo o contra-processo-civilizatório como gesto pós-colonial de desmanchar certezas coloniais e reabrir a história a partir das epistemologias indígenas e negras.

Às pesquisas futuras fica a indicação de trabalharem o universo das cartografias e o resgate das memórias das pessoas que nos antecederam como forma de demarcar didaticamente a relevância de se rasurar a história à contrapelo. Quantas Natalinas existem para serem lembradas? Os rastros das memórias, mesmo fragmentadas e

insipientes, funcionam como ponto de contato para se promover uma educação intercultural formal comprometida com a pluralidade.

Para que, mais do que pesquisar sobre a história dos povos indígenas, do Brasil e Geral, ensejemos uma história que esteja preocupada com as histórias das pessoas que nos antecederam, afinal, estamos falando de histórias e memórias familiares. Penso que o estudo calcado nos estudos genealógicos e de parentesco ajuda a resgatar essas memórias silenciadas, para que a escola seja, sobretudo, um espaço de autorreconhecimento.

Que a história ensinada em sala de aula não seja aquela dos vencedores, mas o espelho que reflete, com dignidade, a memória de quem existe, resiste e insiste em permanecer. A rasura da história contemporânea é o autorreconhecimento no presente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honeskol. Chapeco, SC: Argos, 2009, p. 55-76.

Agência Brasil. **Justiça de SP determina que governo mantenha adesão ao PNLD**: Portal Agencia Brasil. 2023: 17 ago. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/justica-de-sp-determina-que-governo-mantenha-adesao-ao-pndl>. Último acesso em: 19 de junho de 2024.

Agência Brasil. **Rússia ataca Ucrânia com 700 drones após Trump prometer mais armas**. Publicado em 8 de julho de 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2025-07/russia-ataca-ucrania-com-700-drones-apos-trump-prometer-mais-armas>.

Agência Brasil. **Justiça de SP determina que governo mantenha adesão ao PNLD**. *Agência Brasil*, Brasília, 17 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-08/justica-de-sp-determina-que-governo-mantenha-adesao-ao-pndl>. Acesso em: 25 out. 2025.

Agência Pública. **BETs: “Não podemos brincar com o sonho dessas pessoas”**. Publicado em junho de 2025. Disponível em: <https://apublica.org/2025/06/bets-nao-podemos-brincar-com-o-sonho-dessas-pessoas/>

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **O Racismo nos Livros Didáticos**. A Questão Indígena na Sala de Aula. Aracy Lopes da Silva (org.) São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**. Revista Brasileira de História, v. 37, n. n. 35, p. 17-38, 2017.

ASSIS, Cristina Ferreira de. **Livros didáticos de história: concepções civilizatórias para o ensino primário da Bahia (1925-1933)**. Orientador: Gilmário Moreira Brito. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação (DEDC), Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BELTRÃO, Hyonara Gomes; MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante; BOMFIM, Fernanda Rocha. **O “DIA DO ÍNDIO” E A APROPRIAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS?** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. e37908-e37908, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BERMAN, Marshal. **Modernidade ontem, hoje e amanhã.** In: Tudo que é sólido desmancha no ar. Editora Companhia das letras, 1986.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas.** Revista de História, n. 164, p. 487-516, 2011.
- Bueno Francisco da Silveira. **Mini-dicionário inglês-português português-inglês.** Sao Paulo: FTD. 2000.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BONIN, Iara. **Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um " lugar de índio" no contexto escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 89, n. 222, 2008.
- BOTO, Carlota; GIARDINO, Júlia; FERRERO, Tiziana. **EDUCAR PARA O PROGRESSO DA NAÇÃO: recortes de livros didáticos de português do ensino primário e secundário brasileiro (1930-1971).** Revista Teias, v. 25, n. 76, p. 267-279, 2024.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, volume único, 1997.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, v. 1, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, v. 2, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, v. 3, 2016.
- BRASIL. (2008). **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- CAMINHA, Pêro Vaz de. **Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil.** 1 maio 1500. Portugal: Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Gav. 15, mç. 8, n.º 2.
- CARVALHO, João Victor. **Governo de SP não adere livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100 % digital a partir do 6º ano.** *G1 – São Paulo*, São Paulo, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao->

paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml. Acesso em: 25 out. 2025.

Casa Civil, Governo Federal. **Governo utiliza superdrone para monitorar Terra Indígena Yanomami.** Publicado em julho de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/governo-federal-utiliza-super-drone-para-monitorar-terra-indigena-yanomami-e-reforçar-combate-ao-garimpo>

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura.** Vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999, p. 411-439.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. **Livro e leitura: das políticas públicas ao mercado editorial.** São Paulo: Revista Observatório Itaú Cultural - N. 17, 2014.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

GADET, F., & Hak, T. (orgs.). (1997). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pecheux** (3a ed.). Editora da UNICAMP.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar.** História da Educação. ASPHE. Pelotas (11): 5-24, abr.2002.

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

CHOPPIN, Alian. **O MANUAL ESCOLAR: UMA FALSA EVIDÊNCIA HISTÓRICA.** [Tradução: Maria Helena C. Bastos] Artigo publicado com o título «Le manuel scolaire: une fausse évidence historique» na Revue Histoire de l'éducation. SHE/INRP, n.117, jan-mars 2008. p.7-56

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica.** São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, L. A. **Seminário de Pesquisa em Educação do PPGEduc - Mesa Temática 2 - Perspectivas Contemporâneas de metodologia na pesquisa em educação.** In: PPGEduc. YouTube, 31 out. 2024. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spOpyPl6NVw>. Último acesso em: 24 de outubro de 2025.

- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Cruz, Felipe S. M. 2022. **Letalidade branca: Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- DO PRADO, J. A. **As aproximações e contribuições de Norbert Elias para a educação a partir do conceito de interdependência, inter-relação, configuração, poder, habitus social e individualização.** Docent Discunt, Engenheiro coelho (SP), v. 2, n. 2, p. 28–39, 2022. DOI: 10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p28-39.
- DORRICO, Julie. **Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária.** DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira, p. 227-255, 2018.
- DU GAY, Paul (Org.). **Production of Culture/Cultures of Production.** Londres: Sage/The Open University BOOK, 1997.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. Volume I: Uma História dos Costumes.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 [1939].
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Zahar, Rio de Janeiro, 1994.
- ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador. Volume 2: Formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2020 [1939]
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2022 [1961].
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2018 [1952].
- FLORENZANO, E. **Dicionário de Ouro Italiano-Português.** Rio de Janeiro: Ediouro, s/a.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização (1930).** In: FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930 – 1936). Obras completas volume 18. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- G1 Bahia. **Mulher critica livro adotado por colégio na Bahia.** Publicado em 2 de maio de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/05/02/mulher-critica-livro-adotado-por-colegio-na-bahia.ghtml>
- GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** 1987. Tese de Doutorado.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade.** Tradução de Raul Fiker – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **História da educação brasileira**. Cortez Editora, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012.

Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano: Portal G1. 2023: 01 ago. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Último acesso em: 19 de junho de 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUNZ, J. G. **Fotografias de drones como subsídios na representação dos destinos em mídia social**. In: Fórum Internacional de Turismo do Iguassu, 2024, Foz do Iguaçu. Anais do XVIII Fórum de Turismo do Iguassu, 2024. Disponível em: <https://www.sisapeventos.com.br/staff/app/files/submissions/60/3551-13898-68.pdf>. Último acesso em: 11 de julho de 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/Stuart Hall; tradução Romaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, STUART. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, [2013] 2016.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (org). **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1968, 1985.

KRENAK, Ailton. **Antes, o mundo não existia**. Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, p. 201-204, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019.

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

- KRENAK, Ailton. **Um rio um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.
- LANDINI, Tatiana Savoia. **A sociologia processual de Norbert Elias**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador-Tecnologia e Civilização, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. G. Einaudi, 1978.
- LIMA, Ari. **Saberes e Posições Teórico- Metodológicas em Ciências Humanas**. A Cor das Letras, v. 14, n. 1, p. 15-28, 2013.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.
- LISBOA, João Francisco Kleba. **Etnogênese e movimento indígena: lutas políticas e identitárias na virada do século XX para o XXI**. Revista de Estudos em Relações Interétnicas| Interethnica, v. 20, n. 2, p. 68-86, 2017.
- LUCIANO, Gersem dos Santos Baniwa. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. **FORMAÇÃO DOCENTE E MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA: A COMPOSIÇÃO DE SI COMO POLÍTICA EXISTENCIAL E INTELLECTUAL**. Revista Debates Insubmissos, [S. l.], v. 5, n. 19, p. 162–188, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/253950>. Último acesso em: 25 jun. 2025.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar Inglês-português/ português-inglês**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar Francês, francês-português/ português-francês**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.
- MILANEZ, Felipe et al. **Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas**. Revista Direito e Práxis, v. 10, p. 2161-2181, 2019.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2017.

- PAES, Elvis Rogerio. **Entre a ruptura e a permanência: uma síntese analítica e histórica do preconceito racial e social nas músicas: “sou negro”, “brincar de índio” e “fricote”**. Faces da História, v. 6, n. 2, p. 496-512, 2019.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, [1983] 2006.
- PEREIRA, R. T. S. **Conhecer a história para valorizar os patrimônios culturais: Análise do ensino da temática indígena em Campos dos Goytacazes-RJ**. Trabalho Monográfico-Ciências Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Campos dos Goytacazes/ Brasil, 2018.
- Pereira, R, T, S. **PROCESSO CIVILIZADOR E EDUCAÇÃO: Análise das Representações dos Povos Indígenas em Livros Didáticos de História do Ensino Médio**. In: DOMINGUES, Jonathan Machado. ANAIS DA IV SEMANA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391873963_Anaís_da_IV_Semana_Internacional_sobre_Educacao_Direitos_Humanos_Diversidade_Sexual_e_Genero. Último acesso em: 17 de agosto de 2025.
- PINA, Maria Cristina Dantas. **Livro didático e escravidão: os textos e contextos de João Ribeiro, Rocha Pombo E Borges Dos Reis**. IN: A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930). (Tese) Campinas / SP: Unicamp, 2009a 109.
- PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2009b.
- PNLD, MEC. **Portal do Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Último acesso em: 17 de junho de 2024.
- POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, vol. 2, n. 3, 1989.
- POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- OYÈWUMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects** in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em:

africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf.
Último acesso em: Maio de 2023.

RIBEIRO, Djamila; **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2021.

ROCHA, Everardo. **Um Índio Didático: nota para o estudo de representações**. In: Testemunha Ocular. Textos de Antropologia Social do Cotidiano. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, José Carlos. **Cultura e Ser Humano: código e simbolismo**. In: ROCHA, Everardo (Org.) Cultura & Imaginário: interpretação de filmes e pesquisa de idéias. Rio de Janeiro, Mauad, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e pesquisa, v. 29, n. 01, p. 125-146, 2003.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Contemporaneidade**. In: SAVIANI, Dermeval. Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 75-87.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Centro Editorial e Didático – Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Edefba, 2011.

SILVA, Alexandra Lima da. **Para as crianças e homens simples do povo: Uma análise a partir dos livros didáticos de história do Brasil**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 161-178, jul./dez. 2012.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, p. 803–821, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/>>. Último acesso em: 31 de março de 2024.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Editora UFPR, 2018.

SINVAL, Maria Julianna Formiga Moura. **O “X” da questão: o fenômeno Xuxa e a construção das crianças com o “X”**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Sotto Maior Cruz, Felipe; de Matos Rosa Ribeir, Jeovângela; Santos Nonato, Vinícius; Padilha Scanavaca, Raíza; Imbiriba Veiga, Rychelmy; and Mejía Lara, Amiel Ernenek.

“Letalidade branca”: antropologia, educação e universidade. Uma entrevista com Felipe Tuxá. In: Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America: Vol. 19: Iss. 2, Article 10, 2023.

LÉVI –STRAUSS, Claude. **Raça e História.** IN: Antropologia Estrutural 2, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1987.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade Cultural.** In: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Temática Indígena na Escola. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TEIXEIRA, Simonne (Org.). Il. Torres, Wagner Nobrega (Org.). Ill. Santos, Aline Portilho dos (Org.). **Educação patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios** [recurso eletrônico] – 1 ed. – Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2021.

TELLES, Norma. **A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora.** In: A Questão Indígena na Sala de Aula. Aracy Lopes da Silva (org.) São Paulo, Ed. Brasiliense, p. 75-76, 1987.

TUXÁ, Felipe. **Antropologias indígenas e a questão da posicionalidade.** Anuário Antropológico, v. 48, n. 1, p. 61-66, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/49147/37315>. Último acesso em: 28 de julho de 2024.

UFF, Jornal O Casarão. **A regulação das BETs no Brasil e o impacto na economia das famílias brasileiras.** Publicado em 29 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://jornalocasarao.uff.br/2025/01/29/a-regulacao-das-bets-no-brasil-e-o-impacto-na-economia-das-familias-brasileiras/>. Último acesso em 13 de julho de 2025.

TREZZI, Clóvis. **A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional.** Dialogia, n. 37, p. e18268-e18268, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 90-103, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão sociorracial: diálogos com Norbert Elias e Aníbal Quijano.** Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 49-100, 2019.

VIEIRA, Lucineide Santos. **Maria “Filipa” presente!: análise de construção de memórias e participação de Maria Filipa nos livros didáticos de história do ensino médio.** Orientador: Raphael Rodrigues Vieira Filho. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Salvador, 2022.