

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
EM REDE NACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL

Cirilo Nunes da Silva

**REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS DE INDÍGENAS E SUA
UTILIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Santa Maria, RS
27 de fevereiro de 2026

Cirilo Nunes da Silva

**REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS DE INDÍGENAS E SUA UTILIZAÇÃO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Doutor Guilherme Galhegos Felipe

Santa Maria, RS
2026

Nunes da Silva, Cirilo

Representações iconográficas de indígenas e sua
utilização em livros didáticos de História / Cirilo Nunes
da Silva.- 2026.

162 p.; 30 cm

Orientador: Guilherme Galhegos Felipe

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2026

1. Representações iconográficas 2. Indígenas 3. Livros
Didáticos 4. Giro decolonial I. Galhegos Felipe,
Guilherme II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CIRILO NUNES DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cirilo Nunes da Silva

**REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS DE INDÍGENAS E SUA UTILIZAÇÃO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2026.

Guilherme Galhegos Felipe, Doutor (UFSM) (Presidente/Orientador)

João Heitor Silva Macedo, Doutor (Museu Treze de Maio)

Alessandro de Almeida Pereira, Doutor (Smed - Itaara)

Santa Maria, RS
2026

Dedico este trabalho ao meu filho, Gabriel Emiliano Manzoni da Silva.

AGRADECIMENTOS

Acredito profundamente na ideia de que somos seres sociais e de que não há forma alguma de felicidade ou sucesso oriunda da individualidade do ser humano. Um curso de mestrado, mesmo com a flexibilidade do modelo profissional, envolve abrir mão de inúmeros momentos em família e de estarmos entre nossos entes queridos para buscarmos novas oportunidades de aprendizado e crescimento. Da mesma forma, a conclusão de um trabalho como este exige esforço e persistência, que devem muito ao incentivo de nossos companheiros de percurso.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos professores do Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que nos acolheram e contribuíram para que desenvolvêssemos nossos projetos e ideias, ampliando também nossos conhecimentos sobre diversos temas. Especialmente ao professor Jorge Luiz da Cunha, cuja perda nos deixou profundamente consternados. Agradeço, igualmente, aos colegas de turma, que vieram das mais diversas regiões do Rio Grande do Sul e contribuíram não apenas para o debate acadêmico, mas também com companheirismo e solidariedade.

Agradeço também aos colegas de escola, gestores e professores, que, por meio de sua sensibilidade e companheirismo, nos auxiliaram a frequentar as aulas e realizar as atividades do mestrado, com suas sugestões, ideias e compartilhamento de saberes. Em especial, aos colegas Diego Soares Bastos, Elen Mancy Carnellosso, Elisabete Ilha, Aldriana Almeida Favero, Daniela Quartieri Simões Pires, Claudia Solange Moreira Rolim, Dagoberto Rôveli dos Santos, Mateus Rosa, além de inúmeros outros cujos nomes tornariam esta lista demasiadamente extensa.

Ao meu orientador, professor doutor Guilherme Galhegos Felipe, meus mais sinceros agradecimentos, tanto pelos ensinamentos quanto pela paciência ao longo da pesquisa e da posterior escrita da dissertação. No caos de nossas ideias, um direcionamento adequado contribui para que metodologia e saberes caminhem lado a lado em nosso crescimento intelectual e acadêmico.

Por fim, gostaria de agradecer à minha esposa, Adrianni Fioravante Manzoni, cujo apoio foi determinante para que eu não desistisse ao longo do processo e que sustentou as demandas de nosso lar nos finais de semana em que eu frequentava as aulas ou me dedicava à escrita da dissertação. Uma companheira cujo amor e dedicação espero poder retribuir na mesma medida.

RESUMO

REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS DE INDÍGENAS E SUA UTILIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

AUTOR: Cirilo Nunes da Silva
ORIENTADOR: Guilherme Galhegos Felipe

A presente dissertação analisa as representações iconográficas dos povos indígenas em livros didáticos de História, a partir da coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, adotada pelo PNLD no período de 2020 a 2023 em uma Escola Estadual do interior do Rio Grande do Sul. A investigação concentra-se nos volumes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender de que modo imagens e textos contribuem para a construção de narrativas sobre os povos indígenas, bem como identificar permanências, rupturas e silenciamentos presentes nesses materiais didáticos. Buscou-se realizar a elaboração, como produto didático da pesquisa, uma cartilha voltada à análise dessas representações e de seus principais equívocos. Metodologicamente, a pesquisa adota a análise iconográfica e iconológica das imagens, considerando aspectos quantitativos e qualitativos, como tipos de imagens, sua distribuição ao longo das séries, os contextos históricos representados e as relações entre texto e imagem. Os resultados indicam que, apesar de avanços pontuais decorrentes das legislações educacionais e das discussões acadêmicas recentes, as representações indígenas permanecem majoritariamente vinculadas ao passado colonial, com limitada valorização das experiências contemporâneas, das resistências históricas e da diversidade cultural, social e política dos povos indígenas no Brasil. Conclui-se que os livros didáticos, enquanto produtos de estruturas editoriais e normativas, ainda reproduzem limites que dificultam a construção de uma narrativa histórica plural e decolonial, reforçando a importância da formação docente crítica e do uso consciente das imagens em sala de aula.

Palavras-chave: Representações iconográficas. Indígenas. Livros didáticos. Giro Decolonial.

ABSTRACT

ICONOGRAPHIC REPRESENTATIONS OF INDIGENOUS PEOPLES AND THEIR USE IN HISTORY TEXTBOOKS

AUTHOR: Cirilo Nunes da Silva
ADVISOR: Guilherme Galhegos Felipe

This dissertation analyzes the iconographic representations of Indigenous peoples in History textbooks, focusing on the *Historiar* collection, authored by Gilberto Cotrim and Jaime Rodrigues, adopted by the Brazilian National Textbook Program (PNLD) between 2020 and 2023 in a state public school located in the countryside of Rio Grande do Sul. The study concentrates on the textbooks used from the 6th to the 9th grades of Elementary Education, seeking to understand how images and texts contribute to the construction of narratives about Indigenous peoples, as well as to identify continuities, ruptures, and silences present in these didactic materials. An effort was made to produce, as a didactic outcome of the research, a booklet aimed at analyzing these representations and their principal misconceptions. Methodologically, the study adopts iconographic and iconological analysis of images, considering both quantitative and qualitative aspects, such as types of images, their distribution across grade levels, the historical contexts represented, and the relationships between text and image. The results indicate that, despite isolated advances resulting from educational legislation and recent academic discussions, Indigenous representations remain predominantly linked to the colonial past, with limited recognition of contemporary experiences, historical resistance, and the cultural, social, and political diversity of Indigenous peoples in Brazil. It is concluded that textbooks, as products of editorial and normative structures, continue to reproduce limitations that hinder the construction of a plural and decolonial historical narrative, reinforcing the importance of critical teacher education and the conscious use of images in the classroom.

keywords: Iconographic representations. Indigenous peoples. Textbooks. Decolonial turn.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 - CONSTRUINDO UMA ANÁLISE DA ICONOGRAFIA INDÍGENA	16
1.1 - CONCEITOS	17
1.2 - LEGISLAÇÃO.....	21
1.3 A COLEÇÃO <i>HISTORAR</i> E SEU MANUAL DO PROFESSOR	24
1.4 - DADOS.....	28
2 - COMO UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA APRESENTA A ICONOGRAFIA INDÍGENA	32
2.1 - ANÁLISE DA COLEÇÃO <i>HISTORAR</i> DO 6º AO 9º ANO.....	32
2.1.1 - <i>Coleção Historiar do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais</i>	35
2.1.2 - <i>Coleção Historiar do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais</i>	42
2.1.3 - <i>Coleção Historiar do 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais</i>	52
2.1.4 - <i>Coleção Historiar do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais</i>	59
3 - REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS, DECOLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO	66
3.1 - CONTEXTOS E CATEGORIAS	67
3.2 - GIRO DECOLONIAL E A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS	70
3.3 - PRODUTO DIDÁTICO: UMA CARTILHA PARA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS	73
3.3.1 - <i>Desalinhamento com a Lei 11.645/2008</i>	74
3.3.2 - <i>Estereotipação visual</i>	75
3.3.3 - <i>Persistência do “índio genérico”</i>	76
3.3.4 - <i>Invisibilidade das populações indígenas contemporâneas</i>	76
3.3.5 - <i>Eurocentrismo na seleção e interpretação das imagens</i>	77
3.3.6 - <i>Falta de protagonismo indígena na produção iconográfica</i>	78
3.3.7 - <i>Redução dos indígenas a elementos decorativos ou folclóricos</i>	80
3.3.8 - <i>Ausência de contextualização histórica das imagens</i>	81
3.3.9 - <i>Reforço de narrativas de passividade ou inferioridade</i>	82
3.3.10 - <i>Homogeneização cultural</i>	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa analisará as representações iconográficas de indígenas e as suas utilizações em livros didáticos de História. Apesar de o início formal deste trabalho ocorrer a partir do ano de 2023, com o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a pesquisa na verdade é o encontro de vários aspectos de nossa trajetória enquanto educadores, pois integra elementos como nossa formação acadêmica, a atuação como educador da rede pública estadual no interior do Rio Grande do Sul e como pesquisador em um programa de pós-graduação de universidade, também pública. Tudo isso contribui para definir não apenas a pesquisa em si, mas a forma como a realizaremos.

Primeiramente, ao longo da graduação em História, de 2003 a 2008, começamos a trabalhar como bolsista em uma pesquisa sobre a iconografia indígena em livros didáticos de História, com bolsa do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da UFSM. Na época, a pesquisa ocorria junto ao extinto Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (LEPA), sob orientação do Professor Doutor Saul Eduardo S. Milder. Foi nesse período que começamos a formar algumas das bases teóricas que ainda acompanham nossa pesquisa, como os conceitos de “representação”, “poder simbólico” e análises “iconográficas e iconológicas”, por exemplo. Ainda que o caráter da pesquisa fosse bastante estatístico e não houvesse uma metodologia bem definida, esses primeiros passos já indicavam os problemas envolvendo a representação dos povos indígenas e suas culturas ao longo da história e nos materiais utilizados em escolas públicas de todo país.

Outro ponto bastante significativo desse período diz respeito às legislações que estavam entrando em vigor. Em 2003, foi aprovada a Lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica, tanto pública quanto particular. Esse avanço, em conjunto com as lutas empreendidas por diversas organizações dos povos indígenas, deu um passo adiante ao ser aprovada a Lei 11.645, de 2008. Nela, a história e a cultura das populações indígenas e afro-brasileiras passaram a ser parte obrigatória nos currículos brasileiros. A importância do tema e da discussão por ele apresentada se mostrou mais evidente quando em duas ocasiões distintas a pesquisa recebeu distinção na Jornada Acadêmica Integrada (JAI) da UFSM. De certa forma, nasce aí nossa certeza de que um trabalho que relaciona a sala de aula com a pesquisa acadêmica e a realidade social brasileira tem uma importância fundamental para o progresso de todas as

instâncias envolvidas e não se trata apenas de um tema qualquer.

O segundo aspecto de nossa trajetória que tem relação direta com nossa pesquisa é o início de nossa atuação como professor da Secretaria Estadual de Educação, em 2012. Ao assumir um contrato, foi designado o município de São Martinho da Serra (RS) para atuarmos, o que gerou um grande choque de realidade na ocasião. Era a primeira vez que tivemos contato com uma escola localizada no interior. Em nossa formação, os estágios curriculares obrigatórios foram realizados em escolas da região central de Santa Maria (RS) e nossa experiência profissional, até então, fora apenas um contrato de seis meses em uma escola central de Restinga Seca (RS).

A Escola Estadual de Educação Básica Professora Lélia Ribeiro está localizada na rua principal de São Martinho da Serra, mas a sua realidade é de uma escola com feições majoritariamente rurais. Nossos alunos são, em sua maioria, advindos do interior do município, alguns levando quase duas horas para chegar na escola, dependendo do clima. Em dias de chuva, algumas linhas de transporte não buscam os estudantes, pois o transporte não consegue passar nas vias embarradas e escorregadias. As linhas escolares de transporte são fornecidas pela prefeitura municipal e uma parcela menor dos alunos reside na sede do município. Quando iniciamos nosso trabalho, o acesso ao município era feito por estrada de chão batido e o ônibus levava mais de uma hora para fazer o trajeto. Em dias de chuva, ou dependendo das condições das estradas, o tempo chegava a duas horas para percorrer os 22 quilômetros de distância. Tudo, nesse início, era desafiador.

Apesar da melhora gradual ao longo dos anos de alguns aspectos relacionados às condições de ensino, como a estrada asfaltada até o município, o acesso à internet e às tecnologias digitais na escola, como em tantas outras regiões mais distantes de nosso país ainda se utilizam os livros fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) como ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem. Com vigência de quatro anos de duração para os anos finais do Ensino Fundamental, os livros são trocados conforme listagem fornecida aos professores para que escolham quais obras gostariam de utilizar em suas aulas. Contudo, não é o que ocorre em alguns casos.

Dois problemas frequentemente ocorrem na seleção das coleções didáticas escolhidas pelos professores para utilizarem em sala de aula. Primeiro, nem sempre a coleção didática escolhida é aquela que acaba chegando às escolas. As razões, ou desculpas, são diversas, como muitas solicitações das mesmas coleções por inúmeras escolas, por exemplo. O segundo problema é que nem sempre o número de livros que chega para cada ano do Ensino Fundamental atende ao número de alunos existentes nas turmas daquele ano. Logo, as coleções

tem que ser compartilhadas por mais de uma turma, impedindo que os estudantes levem os livros e possam utilizá-los em casa ou, caso seja necessário, é preciso organizar uma escala para que as turmas possam trabalhar fora do espaço escolar. E nem sequer começamos a tratar dos conteúdos dos materiais em si.

Dessa forma, o terceiro aspecto de nossa trajetória é aquele que de certa maneira amarra os demais: a nossa entrada no Mestrado Profissional em Ensino de História, no ano de 2023. Nele, vimos a oportunidade não apenas de dar prosseguimento às pesquisas iniciadas ao longo da nossa formação acadêmica, como também de ajudar a qualificar o trabalho de sala de aula, nosso e dos demais colegas, que se valem dos materiais didáticos fornecidos pelos programas governamentais e nos quais poderíamos levantar a discussão sobre a forma como são representados os indígenas nos livros didáticos de História. Além disso, a construção de um produto didático - uma cartilha - permite pôr em prática algumas de nossas críticas e conclusões, avançando também na representação social que é feita dos originários habitantes do nosso continente. Sobre isso, observe a imagem a seguir:



FONTE: <https://cenasperdidas.blogspot.com/2015/03/monumento-aos-jesuistas-sao-martinho-da.html>

Na entrada da rua principal do município, Vinte Quatro de Janeiro, junto à praça da Igreja, existe uma escultura que é uma das poucas obras de arte em espaço público da cidade. Nela, vemos uma imagem que representa duas figuras humanas e entre elas uma cruz missioneira. A figura da esquerda representa o que parece ser um religioso jesuíta e a da direita mostra um indígena de joelhos, remetendo à história de formação do município. Desde que começamos a lecionar na cidade, esta imagem nos intriga e desconcerta, ao mesmo tempo. A

grande questão sempre foi: qual relação deste monumento com a história local e sua população? A resposta, que mais tarde descobrimos, é um dos aspectos desconcertantes, pois apesar da rica história e do grande volume de pesquisas sobre o município e a região, ainda predomina o desconhecimento geral sobre o assunto. Não só não existem populações indígenas ou jesuítas na cidade, atualmente, como a maioria das pessoas não consegue explicar tal imagem e suas relações. Além disso, vários dos problemas que envolvem a representação indígena estão presentes nesta imagem, como sua forma genérica, dócil, submissa e estereotipada.

Partindo destas, e de outras questões, que nos inquietavam é que decidimos realizar a pesquisa com objetivo de analisar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História utilizados em sala de aula no período de 2020 a 2023, quando a escola utilizava a coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, nas aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

O uso de imagens como fonte de pesquisa, tema de trabalhos científicos e até mesmo como metodologia de aprendizagem, tornou-se corriqueiro nos últimos anos. Em especial, após a popularização da chamada *História Cultural* - com suas inúmeras linhas de pesquisa - e com o advento e a massificação da internet. Todos os dias, milhões de imagens são distribuídas e compartilhadas nas mais variadas plataformas. Buscamos verificar como a iconografia indígena trata o tema, se ocorrem equívocos ou distorções nestas representações, se há alguma influência por parte da mídia, de instituições ou de grupos sociais, bem como se tais influências se refletem na representação dos indígenas, tanto visualmente quanto por meio dos textos e das estruturas narrativas contidas nos materiais didáticos. Para isso, estruturamos a dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo dedica-se à construção do embasamento teórico e metodológico que dá início à pesquisa. Partimos da compreensão de que o livro didático é um artefato cultural complexo, produzido a partir de múltiplas instâncias — políticas, editoriais, pedagógicas e ideológicas — e que desempenha papel central no ensino de História, especialmente em contextos escolares nos quais outros recursos didáticos são escassos. Nesse sentido, o capítulo discute os conceitos de representação, iconografia e iconologia como ferramentas fundamentais para a leitura crítica das imagens, articulando contribuições de autores como Roger Chartier, Roland Barthes, Pierre Bourdieu e Erwin Panofsky. Esses referenciais permitem compreender as imagens não como meras ilustrações neutras, mas como construções simbólicas carregadas de intencionalidades, disputas de poder e visões de mundo.

Ainda no primeiro capítulo, são analisadas as legislações educacionais que incidem diretamente sobre o ensino de História e sobre a obrigatoriedade da abordagem da história e

cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, com destaque para a Lei nº 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A discussão evidencia como essas normativas resultam de lutas históricas dos movimentos sociais e indígenas, ao mesmo tempo em que apresentam limites quando transpostas para os materiais didáticos. O capítulo busca, assim, estabelecer as bases conceituais e normativas que orientam a análise, ressaltando a necessidade de uma leitura crítica das permanências eurocêntricas e dos equívocos recorrentes nas representações indígenas presentes no ensino de História. Ao final, apresentamos os primeiros resultados obtidos pela análise e coleta das imagens que representam os povos indígenas. Mesmo que quantitativos e que destaquem apenas a densidade por volume e os tipos de imagens, já dão uma primeira amostra do material coletado e de suas características gerais, que, segundo um dos autores mais utilizados em nossa pesquisa, Luís Donisete Benzi Grupioni:

Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparem os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. (Grupioni, 1994, p. 489).

O segundo capítulo concentra-se na análise efetiva da coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, adotada pela escola estadual Professora Lélia Ribeiro, no período de 2020 a 2023. Inicialmente, são retomadas discussões acerca do giro decolonial e de suas contribuições para a crítica das narrativas históricas tradicionais, permitindo situar a análise das imagens indígenas em um debate mais amplo sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, onde o trabalho de Nelson Maldonado-Torres se destaca como importante acréscimo teórico. Em seguida, desenvolve-se a análise iconográfica e iconológica das imagens presentes nos volumes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, combinando procedimentos quantitativos — como o levantamento do número, do tipo e da distribuição das imagens — e qualitativos, voltados à interpretação dos contextos históricos privilegiados, das formas de representação e da relação entre texto e imagem.

Os resultados apontam para a predominância de representações associadas ao passado colonial, frequentemente marcadas por generalizações, estereótipos e pela invisibilização das resistências e da diversidade dos povos indígenas. Embora sejam identificados alguns avanços pontuais, especialmente em função das legislações educacionais e das discussões acadêmicas

recentes, o capítulo evidencia a permanência de estruturas narrativas que reforçam uma visão eurocêntrica da história, relegando as experiências indígenas contemporâneas a um lugar marginal ou residual. Também é possível detectar uma predominância da narrativa de viés político, principalmente dos períodos mais recentes, em que se percebe um deslocamento do eixo de poder da Europa para os Estados nacionais, que passam a ter a tutela da narrativa produzida, ainda deixando de fora as populações indígenas, suas lutas, demandas e contribuições.

O terceiro capítulo volta-se à sistematização das reflexões produzidas ao longo da pesquisa e à apresentação do produto didático desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História. A cartilha elaborada constitui-se como uma proposta pedagógica que busca articular teoria e prática, oferecendo subsídios para que professores possam analisar criticamente as representações iconográficas dos povos indígenas presentes nos livros didáticos. Nesse sentido, o capítulo discute os critérios de seleção das imagens e a decolonialidade da arte, os principais equívocos identificados ao longo da análise e as possibilidades de abordagem em sala de aula que rompam com leituras naturalizadas e estereotipadas. Ao propor atividades e reflexões voltadas à formação docente crítica, a cartilha pretende contribuir para o uso consciente das imagens no ensino de História, valorizando os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, portadores de saberes, culturas e experiências diversas, assim como produtores de arte e conhecimento, como escreve Juliana Piva de Albuquerque Lewkowicz:

Cresce a evidência de autores indígenas que pensam, teorizam e questionam, o modo de vida que vem sendo imposto desde a invasão das terras indígenas, num movimento de decolonialidade do saber - com destaque para Ailton Krenak, Davi Yanomami Kopenawa, Daniel Mundukuru e Eliane Potiguara. Esses autores buscam um rompimento com atitudes anti-indígena da colonialidade moderna e emergem como pensadores e escritores. (Lewkowicz, 2022, p. 201).

O capítulo reafirma, assim, o compromisso do ProfHistória com a produção de conhecimentos que dialoguem diretamente com a prática escolar, evidenciando que a pesquisa acadêmica pode e deve contribuir para a construção de narrativas históricas mais plurais, inclusivas e decoloniais no contexto da educação básica, da mesma forma que qualifica e aprimora as atividades em sala de aula a partir de realidades mais práticas, críticas e menos induzidas por um olhar colonial, ainda fortemente vinculado aos materiais didáticos e às suas lógicas internas de organização e atualização.

1 - CONSTRUINDO UMA ANÁLISE DA ICONOGRAFIA INDÍGENA

Quando teve início a construção do projeto que guiaria nosso trabalho ao longo do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória 2023 - o tema escolhido estava claro e resolutamente definido. Seria sobre a “iconografia indígena em livros didáticos de História”, ou seja, como eram feitas as representações dos povos indígenas nos materiais destinados à rede pública de ensino em que atuávamos - a saber: o magistério público estadual do Rio Grande do Sul. Tal escolha decorria de uma certa familiaridade com o tema e, por julgarmos ser um assunto de extrema importância, ainda mais em um mundo no qual, nas palavras de Bertolt Brecht (1898-1956), temos que paulatinamente “defender o óbvio”.¹ O ataque às instituições democráticas, bem como aos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, foi particularmente nocivo aos povos indígenas. Nos últimos anos, víamos cenas que vão do abandono à própria sorte, até a violência aberta e extremada contra essas populações, que já sofreram historicamente um genocídio cultural. Entretanto, nossa visão crítica e preocupada acabou mostrando-se restrita, e novos elementos foram incorporados.

O primeiro ponto que pareceu relevante diz respeito aos materiais didáticos e à forma como estes se inserem na trajetória do ensino de História. Entender o livro didático no contexto de ensino e aprendizagem auxilia na compreensão dos usos e formatos adquiridos ao longo do tempo e, conseqüentemente, de como as imagens se encaixam nesse processo. Se, de fato, o livro didático é “a ferramenta mais importante no ensino de história”,² nada mais lógico do que considerar com maior seriedade sua participação como peça-chave nas representações neles apresentadas.

Outro ponto que se mostrou essencial em nossa pesquisa foram as diversas legislações e demais estruturas burocráticas que perpassam os materiais didáticos, em especial a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.³ Por definirem as bases sobre como serão construídos e apresentados os livros didáticos utilizados nas instituições escolares de todo o país, este aspecto parece ser fundamental para a abordagem do nosso tema, assim como suscita inúmeros questionamentos, como por exemplo: a publicação desta lei afetou de alguma maneira a forma e frequência com

¹ FREITAS, João Paulo Ornelas. Que tempos são esses, que temos que defender o óbvio? Artigo publicado no site: [jusbrasil.com.br](https://www.jusbrasil.com.br/artigos/que-tempos-sao-esses-que-temos-que-defender-o-obvio/699013062) - acessado em 06/08/2024. Link: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/que-tempos-sao-esses-que-temos-que-defender-o-obvio/699013062>.

² RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109.

³ Ver: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf.

que são mostrados os povos indígenas e suas culturas nos livros didáticos de História? Responder a este questionamento pode ajudar a entendermos como são representados os indígenas em materiais didáticos, um dos objetivos centrais de nossas pesquisas.

Dessa forma, para que possamos melhor compreender a representação iconográfica dos povos indígenas nos livros didáticos, buscamos ir além da questão apenas imagética, mesmo que crítica. Buscaremos definir o que entendemos por iconografia e de que forma ela apresenta os povos indígenas, mas também tentaremos traçar a relação entre tais imagens com a construção dos materiais didáticos destinados ao ensino de História na educação pública brasileira e de que forma estes materiais são afetados pela legislação, especialmente aquela que se refere aos povos indígenas e às suas culturas.

1.1 - CONCEITOS

Para estabelecer as bases teóricas sobre as quais realizamos o trabalho de análise das imagens dos indígenas nos livros didáticos, dois conceitos foram primordiais: representação e iconografia. O primeiro buscava manter um sentido adotado ainda durante as pesquisas realizadas na graduação, quando os autores mais utilizados para definir a ideia de “representação” vinham da própria História, origem do projeto, e de autores que eram referência para historiadores no trabalho com imagens, isto é, na análise e leitura das mesmas. Em geral, autores como Roger Chartier e Roland Barthes estavam mais preocupados com o campo das linguagens e da semiótica, logo, seu repertório focava mais em representações escritas e textuais. Já o segundo conceito - iconografia - foi se consolidando e ganhando grande centralidade, uma vez que se mostrou bastante negligenciado e, em alguns momentos, confuso na origem do projeto. Com a metodologia de Erwin Panofsky, para a análise de imagens, fomos gradativamente clareando estas questões.

Como entender a visão de mundo, muitas vezes conflitante, dos diversos agentes envolvidos no processo de ocupação da América? Os primeiros relatos, escassos em certos momentos, vieram de forma escrita e por isso o conceito de representação pareceu-nos de grande importância. Por isso a escolha do sentido dado por Roger Chartier, uma vez que para ele a representação é “instrumento teórico-metodológico capaz de apreender em um campo histórico particular, a internalização simbólica das lutas pelo poder e pela dominação entre os grupos”.⁴ A materialização de tais visões, em obras de arte e gravuras, é acompanhada de

⁴ PACHECO, Alexandre. **As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de habitus e campo em Pierre Bourdieu**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais

discursos variados.

Em seu relato sobre a “sangrenta história de conquista da América”, o Frei Bartolomé de Las Casas nos dá alguns exemplos de ambiguidades nos discursos durante o processo de conquista da América. De um lado, temos o filósofo Michel de Montaigne escrevendo que “nunca a ambição, nunca as inimizades incitaram os homens uns contra os outros a tão horríveis hostilidades e a calamidades tão miseráveis quanto nesse novo mundo que o nosso acaba de descobrir”.⁵ Esta visão negativa do processo de conquista é sucedida por outra, contrária, de Gonzalo Fernández de Oviedo, que representa os povos indígenas como se “pessoas desta região são tão naturalmente inúteis, corruptas, de pouco trabalho, melancólicas, covardes, sujas, de má condição, mentirosas, sem constância e firmeza”.⁶ Certamente não são pontos de vista isolados. Pelo contrário, devem representar sistemas de valores que se chocam e que disputam espaços e opiniões quando tais falas foram proferidas.

Mas as possibilidades de uso do conceito de representação podem nos ajudar a ir além dos textos e imagens, permitindo também a análise do próprio livro didático. Ele próprio entra no jogo de interesses ao longo da história do ensino de História. O que será mostrado? O que ficará de fora? Cada momento histórico expressa conflitos internos. Nas palavras do autor:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (BOURDIEU, 1999, p. 64 apud PACHECO, 2005, p. 5).

Como nos mostra o autor, a escola e seus múltiplos personagens participam desse jogo de poder e, portanto, também os materiais didáticos, nos quais visões de mundo são legitimadas e valorizadas. Suas representações atendem a determinados interesses e poderão ser “manipuladas”, como nos afirma Marc Ferro - um dos grandes nomes da História que investiga tais eventos. Segundo ele, tão importante quanto aquilo que é mostrado, e a forma como é mostrado, é o que se busca “esquecer”.⁷ Esquecimento que negligencia as contribuições e a

do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005, p.4.

⁵ LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **O paraíso destruído: A sangrenta história da conquista da América** espanhola. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2008, p. 19.

⁶ Idem, p. 22.

⁷ FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

participação das populações indígenas na construção histórica de nosso país.

Ainda buscando ampliar a questão teórica em torno do conceito de representação, utilizamos os trabalhos de Roland Barthes como referência. Inicialmente, a influência de alguns de seus trabalhos, em especial *O óbvio e o obtuso*, foi o ponto de partida para nossa aproximação a uma análise que flertava com a semiótica e a semiologia, além de termos um dos maiores nomes na área dando corpo ao perfil de trabalho que tencionávamos realizar. Rapidamente nos demos conta de nossa ingenuidade. Isso porque o campo da semiótica mostrou-se tanto mais denso do que supúnhamos, quanto se afastava do conceito que atendia melhor a nossos objetivos, isto é, a iconografia - e parecia fazer mais sentido com o conceito de iconologia, o qual exigia um nível de conhecimento e experiência inviável na atual conjuntura de nossas pesquisas, como trataremos mais à frente, quando falaremos de Erwin Panofsky. Ainda assim, Roland Barthes demonstra de forma brilhante como se apresentam elementos como fotografia, cinema, teatro e pintura, todos expressando relações de poder e “intencionalidades” em inúmeras formas de comunicação cultural.

Outra referência na questão de disputas em torno das representações é Pierre Bourdieu. Se existem representações que se chocam e buscam demarcar espaço na história, envolvendo tanto imagens criadas de forma textual, quanto iconográficas, as noções de “poder simbólico” e de “violência simbólica”, criadas por este autor, ajudam a entender tais dinâmicas. Ainda mais no contexto escolar, onde visões de mundo tradicionais e pautadas por elementos eurocêntricos permeiam todo o processo educacional, tanto em suas estruturas quanto nas demais ferramentas, entre as quais elencamos os materiais e livros didáticos.

A violência simbólica expressa muitas vezes a “criação contínua de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso”.⁸ Em outras palavras, os povos indígenas seguem sendo representados em função de dinâmicas eurocêntricas e tradicionais. Mesmo quando há uma reconfiguração dos materiais para apresentarem os povos indígenas e suas culturas dentro de uma perspectiva inclusiva, ainda se buscam imagens que em alguns casos jogam contra esse processo, perpetuando - mesmo que sem intenção - uma violência simbólica pautada na dinâmica social que produziu tais imagens. Nesse sentido, o uso crítico e bem definido de materiais é um dos pontos de nossa análise, pois em muitos casos as imagens mostraram-se apenas “ilustrativas”, logo, tendendo a deixar invisíveis nuances sociais, mantendo a visão única da “história oficial”,

⁸ JUBÉ, Milene M. R; CAVALCANTE, Claudia V; CASTRO, Claudia M. J. **Violência simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola contemporânea.**I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar – 06, 07 e 08 de junho – Mineiros-GO, 2016.

sem choques ou rupturas.

O segundo conceito fundamental na construção desta pesquisa refere-se à iconografia. Este elemento teve um importante papel na mudança e definição dos rumos de nosso trabalho. Para tanto, o trabalho e o método de Erwin Panofsky para análise de imagens se destacam. O próprio autor aponta que, apesar de próximos, iconografia e iconologia são “termos algumas vezes utilizados como sinônimos, porém distintos”.⁹ Em nosso trabalho, essa separação inicialmente mostrou-se confusa e pouco clara. Mas era preciso fazê-la para mantermos uma coerência interna em nossa pesquisa.

Ambos os termos passaram a ser utilizados no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930, por historiadores da arte. A chamada Escola de Warburg, criada em Hamburgo, na Alemanha, destacou-se nessa linha de pesquisa. Seus trabalhos mais significativos dizem respeito a pinturas do período renascentista da Itália.¹⁰ Apesar de inúmeras críticas sofridas e da possibilidade de falhas interpretativas, é deste grupo que surge o método que optamos por utilizar em nossas análises.

O método iconográfico para análise de imagens tem sua origem em uma proposta de Erwin Panofsky, em um ensaio publicado em 1939, no qual divide em “três níveis de interpretação correspondendo a três níveis de significado da própria obra”,¹¹ chamados: descrição pré-iconográfica, análise iconográfica e interpretação iconológica. Sobre eles, escreve Jorge Ferreira Lima (2016):

A primeira etapa, chamada por Panofsky de descrição pré-iconográfica de uma obra de arte, se resume a uma leitura simplificada do que é perceptível na imagem, levando em consideração o senso comum e a experiência prática de cada observador; em outras palavras, consiste em descrever aquilo que conseguimos reconhecer em nossa experiência visual. A segunda etapa, denominada de análise iconográfica, já se faz mais abrangente, requerendo do observador uma análise mais cuidadosa, manifesta na procura por motivos, ideias, relações. Configura-se, por isso, uma ação que requer do analista um domínio mais profundo de conceitos e assuntos específicos da História da Arte. Nessa etapa, são tecidas as relações sobre o que os detalhes representam e/ou simbolizam. A terceira etapa constitui o que o autor chama de interpretação iconológica. É nesse estágio que se chega aos valores ideológicos, aos motivos intrínsecos, relacionando a obra e seus componentes às intenções dos sujeitos que a produziram ou a encomendaram. (LIMA, 2016, p. 18-19)

As principais críticas ao método iconográfico dizem que se trata de uma análise intuitiva em demasia, especulativa e bastante subjetiva. Também ressaltam que ela advém de uma proposta de análise textual, em três níveis, desenvolvida por Friedrich Ast (1778-1841).

⁹ PANOFSKY, Erwin. **Iconografia e iconologia**. In: BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica - 1. ed. - São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017, p. 55.

¹⁰ Idem, p. 61.

¹¹ Idem, p. 58.

Entretanto, é preciso adotar uma metodologia que dê base à análise de imagens, em especial por historiadores. A história cultural ampliou o leque de possibilidades de pesquisas, mas o uso de imagens como fontes por profissionais cujo labor ainda está associado aos livros e aos documentos escritos torna este trabalho marcado por um olhar fortemente historiográfico.

Ao definirmos que nossa análise será focada nas representações iconográficas dos indígenas nos livros didáticos de História, tiramos o peso de tentarmos aprofundar no caráter interpretativo da iconologia, que lembra muito o campo da semiótica. Ainda nos falta não só o aprofundamento de algumas leituras, como também a bagagem necessária para termos segurança em transitar no campo da iconologia e da semiótica. Contudo, nossa escolha parte de uma premissa encontrada no próprio Panofsky, que afirma que “antes de tentar ler imagens entre as linhas, e de usá-las como evidência histórica, é prudente começar a compreendê-las pelo seu sentido”.¹² E de forma alguma isso significa uma tarefa mais simples ou fácil. Trata-se apenas de um primeiro passo, por um caminho específico e rico em possibilidades.

1.2 - LEGISLAÇÃO

Quando abordamos os livros didáticos, enquanto produtos diretamente ligados ao ensino de História e demais áreas do conhecimento, uma compreensão sobre algumas das leis que afetam e determinam diretamente sua configuração se faz necessária. Como deixa claro Vera Rudge Werneck, ao tratar da relação entre ideologia e as concepções de educação, “a ideologia é conceituada por Althusser como “estruturas inconscientes, como corpo de regras que determinam a organização e o funcionamento das imagens e conceitos, determinam a significação de todo discurso e de toda conduta”.¹³ Assim, o livro não é autônomo ou desvinculado da sociedade que o adota, pelo contrário, reflete em vários sentidos, a sociedade que o gerou, inclusive ideologicamente.

Dentre as legislações mais antigas que dizem respeito aos livros didáticos, destaca-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com origem no Instituto Nacional do Livro (1929), através do Decreto-Lei nº 93. Em 1971, criou-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que, em 1985, foi reformulado e torna-se o PNLD. Contudo, o formato como concebemos hoje o PNLD data de 1993, quando o “MEC determinou

¹² PANOFSKY, Erwin. **Iconografia e iconologia**. In: BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica - 1. ed. - São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017, p. 55.

¹³ WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 1984, p. 72.

um conjunto de profissionais especialistas para analisar as obras das séries iniciais do Ensino Fundamental”.¹⁴ A última alteração se deu com o Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Este unificou o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e definiu a atual nomenclatura.¹⁵

Uma segunda legislação que tem grande peso na definição e nos usos que se fazem dos materiais didáticos, bem como em toda a composição curricular e organizacional do Brasil diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes surgem oficialmente como a Lei 9.394 de 1996, mesmo com os debates estando em voga desde a composição da Constituição Federal (CF), de 1988. Conhecida como Lei Darcy Ribeiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contém uma proposta de estabelecimento de PCNs, ainda que não de forma obrigatória, por meio do estabelecimento de “temas transversais”, que irão “orientar as ofertas educacionais na nova ordem da economia mundial”.¹⁶

Mas como estas mudanças de legislação afetam a composição dos livros didáticos e demais materiais utilizados em sala de aula? Inicialmente, tornam compulsório a adequação destes materiais e sua formatação por parte das editoras. O montante de valores que gira em torno da publicação de livros didáticos é astronômico no Brasil, como deixa claro Décio Gatti Júnior em *A escrita escolar da História*, fazendo com que editoras não possam correr o risco de ficarem de fora do segmento por uma incompatibilidade com as normas oficiais.¹⁷ Pelo contrário, as empresas buscam tão fortemente o engajamento que passam a ser referência e condutoras de disciplinas que, muitas vezes, contam apenas com o livro didático como apoio ao trabalho docente.

Na referida obra, o autor mostra como a dinâmica ocorrida ao longo do período civil-militar - em que o país necessitava de ampliação de mão de obra minimamente qualificada - gerou não apenas a ampliação do nível médio e técnico em nosso país, como também uma “massificação” da educação ao torná-la compulsória (GATTI JÚNIOR, 2004). Nesse processo, o PNLD entra em uma fase comercial, onde as leis vão dando as coordenadas para a construção comercial do “produto”, no caso, os livros que levarão os conteúdos mínimos aos mais distantes rincões do país, foco de um projeto de integração nacional, tencionado pelo regime civil-militar

¹⁴ Ver: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro/>

¹⁵ Ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

¹⁶ Ver: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira>.

¹⁷ Dados da década de 1990 demonstravam a predominância dos livros didáticos na produção das editoras nacionais. Segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 1996, os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor. (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. 1996. p. 2). In: GATTI JÚNIOR, 2021, p. 2021.

e que adentra o período de redemocratização, no qual as leis citadas tomam forma e corpo.

É justamente este momento, isto é, os anos 1990 e 2000, em que a terceira legislação, mais diretamente relacionada aos povos indígenas e a sua inserção na educação, se torna uma vitória concreta das organizações sociais indígenas e negras em nosso país. A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 torna obrigatório o ensino de história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados (BRASIL, 2008). Na verdade, 2008 é a última versão de um processo que teve, em 2003, um acréscimo dado pela Lei 10.639, que incluía no currículo a obrigatoriedade do ensino da temática “história e cultura afro-brasileira”, ampliando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O acréscimo dos povos indígenas em 2008 torna mais abrangente e completa a lei, muito em função das lutas das organizações e grupos indígenas.

Mas a aprovação de uma lei não garante que a forma como os livros tratarão o tema esteja em consonância com a realidade dos povos indígenas. Exemplo disso são as imagens adotadas pelos materiais. Muitas são de períodos históricos em que a visão sobre os povos indígenas era uma curiosidade e seu caráter excêntrico era predominante, o que ajuda a manter a visão atual sobre as populações indígenas exclusivamente deslocada no tempo e no espaço, como se tais populações fossem exclusivamente destinadas ao passado e a certas regiões.

Um pequeno exemplo de como a visão indígena ainda é muito estereotipada e relegada ao passado surgiu em sala de aula. Recentemente, em uma turma de 7º ano da rede pública, havia uma imagem de um indígena com uma câmera fotográfica. A imagem era uma pintura e adotava cores muito vibrantes. Contudo, quando questionamos a turma, sobre que aspecto chamava mais sua atenção, as respostas em sua maioria eram sobre a câmera e sobre o quão estranho era um indígena usando tal tecnologia. Quando perguntamos o “porquê” desta estranheza, não sabiam explicar. Mas ficou claro que a câmera se chocava com a visão que possuíam dos povos indígenas, isto é, estereotipada e associada ao passado, no qual uma câmera não fazia sentido.

A LDB, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) somam-se à Lei 11.645, de 2008, para orientar a construção de livros e materiais didáticos, inclusive na questão do uso de imagens. Mas é preciso que outros trabalhos, como o nosso, auxiliem em uma construção e, por que não, em uma fiscalização, para que tais imagens estejam adequadas, corretas e coerentes com os objetivos da educação pública e privada brasileira, que entre tantos, busca garantir o papel dos povos indígenas na construção da sua própria história e, por consequência, da história nacional de nosso país, que deveria ser plural e multiétnica.

Assim, fica evidente que a simples aprovação de um conjunto de leis e normas não garante que os povos indígenas serão devidamente retratados. Pelo contrário. A legislação é apenas um primeiro passo em um processo de educação etno-racial mais amplo, que tem nos materiais didáticos uma fonte de possibilidades, tanto positivas, quanto negativas, de propagação de ideias e mensagens. É necessário que uma história e, por que não, uma historiografia indígena sejam construídas de forma comprometida com tornar os povos indígenas parte integrante da construção histórica brasileira, pois o papel dos povos indígenas nesse processo é inegável e de grande importância.

1.3 A COLEÇÃO *HISTORIAR* E SEU MANUAL DO PROFESSOR

Inicialmente, escolhemos para nosso trabalho a coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, que foi utilizada pela Escola Estadual de Educação Básica Professora Lélia Ribeiro, do Município de São Martinho da Serra - RS, no período de 2020 a 2023.¹⁸ Ela é composta de 4 volumes destinados ao Ensino Fundamental - Anos Finais, que correspondem dos 6º aos 9º anos. A escolha de cada coleção ocorre por meio do envio pelas editoras de exemplares de coleções didáticas, além de uma lista oficial com todas as coleções disponíveis, e cada escola tem autonomia para solicitar a coleção que melhor atende às suas necessidades ou que o corpo docente julgue mais adequado. Contudo, não é incomum que a escolha realizada por cada escola não ser aquela atendida e outra coleção seja enviada em seu lugar. No caso da nossa escola, em particular, a coleção escolhida foi a que acabou chegando à escola.

Em cada volume, a coleção segue a mesma lógica de abertura de seus capítulos: mostra um título, seguido de um pequeno resumo do assunto que será trabalhado no e de um capítulo, e de uma grande imagem (ou conjunto de imagens) que, em geral, ocupa as duas primeiras folhas do capítulo. Junto com esse esquema, acompanham caixas de pequenas perguntas que aparentemente buscam “orientar” a linha de raciocínio dos estudantes. São questões que, ao invés de buscar respostas específicas, visam incentivar o surgimento de novas perguntas e estimular a curiosidade dos estudantes - um tanto “socrático”. Estas caixas de questionamentos estão presentes junto a todos os textos e em quase todas as páginas dos livros.

Cada coleção chega à escola acompanhada de um exemplar do “Manual do professor”. Este apresenta os mesmos textos e a mesma composição da versão estudantil, com algumas variações. A primeira delas é que há uma espécie de apêndice no início. Um pequeno manual

¹⁸ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º, 7º, 8º e 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

de como utilizar o livro, destinado ao trabalho docente, que está dividido em 6 capítulos e contém, inclusive, um sumário próprio e que estando paginado em algarismos romanos, para que não haja confusão com a parte posterior, idêntica à versão estudantil, que tem sua paginação tradicional em algarismos indo-arábicos. A segunda peculiaridade desta versão do professor é que o texto estudantil é levemente reduzido - cerca de 20% menor - permitindo que se forme uma “moldura” nas laterais e na parte inferior das páginas, onde aparecem um conjunto de informações explicativas sobre cada elemento que se apresenta no material estudantil.

Ainda que o manual do professor tenha a função de auxiliar o profissional na utilização mais eficiente do livro com os estudantes, sugerindo não só questões e problematizações, mas também atividades práticas com o uso do material, outro aspecto se destaca - visto que está diretamente relacionado com nossa pesquisa. O capítulo 4 da parte destinada ao professor, intitulada “Usos do livro e possibilidades de trabalho”,¹⁹ apresenta no seu subitem 4.3 o tema “Iconografia e leitura de imagens”. Mesmo que este trate das imagens de forma mais ampla, nos permite uma análise e relação com a iconografia indígena.

Mesmo utilizando a expressão “história da cultura”, a primeira parte do texto trata de uma reflexão obviamente vinculada à “história cultural”, desenvolvida pela Escola dos Annales. Nela, destaca a ampliação ocorrida na possibilidade de uso de fontes, afirmando que, atualmente, recursos iconográficos, como fotografias, pinturas, esculturas, gravuras, desenhos e caricaturas, são documentos históricos tão importantes quanto os registros escritos”.²⁰ Também conduz a uma análise muito similar ao “método iconográfico” desenvolvido por Erwin Panofsky - citado mais adiante no mesmo texto. Ou seja, aponta como os profissionais podem, gradativamente, analisar o que é apresentado ou sugerido pela iconografia. Verbos em negrito e no infinitivo (observar, refletir, identificar, pesquisar, investigar, comparar e analisar) e seu respectivo sentido, conduzem a uma identificação e interpretação do que é observado. Por exemplo, o primeiro tópico é “observar os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas, etc.”, enquanto o último diz para “analisar o contexto de produção da imagem e como ela foi apropriada ao longo do tempo”. Logo, parece-nos levar de uma análise descritiva - iconográfica - em direção a uma análise contextual e de sentidos - iconográfica/iconológica.

Outro detalhe deste tópico do manual do professor que trata de iconografia é que, além de “direcionar” o trabalho com imagens, o texto também sugere algumas obras que podem dar um pontapé inicial no aprofundamento do profissional na análise de imagens. Cita a importância

¹⁹ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º, 7º, 8º e 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. XXXVI até XXXVIII.

²⁰ Idem.

do uso de imagens em sala de aula em associação com uma formação continuada dos profissionais. Para tanto, levanta uma problematização sobre o uso de imagens a partir de Peter Burke em seu livro *Testemunha ocular* - que é uma das referências em nossa pesquisa - mas através de outra obra: *Decifra-me ou devoro-te: limites e possibilidades do uso da iconografia - um estudo hermenêutico de imagens em sala de aula*, de Sandra Mara D'Avila Sandri. Nesta, a autora deixa claro:

Deve-se lembrar que, no registro de uma imagem, há escolhas feitas pelo produtor, além de um contexto de concepção, o que obriga estar atento às ideologias implícitas, às invenções e criações do artista, às possíveis apropriações e adequações. Importa, assim, observar o público ao qual a obra se destinou e perceber os silêncios, ausências, vazios e lacunas deixados pelo produtor, dado que a imagem não é uma realidade total, embora traga porções, traços, aspectos, símbolos, representações e códigos registrados. (SANDRI, 2011).

Somos, portanto, alertados sobre os perigos de generalizações ou simplificações no uso de imagens tiradas de seu contexto. Entretanto, é preciso tecer certa crítica à forma como é abordada a iconografia no tópico analisado. Como sempre, o professor fica “refém da responsabilidade” no desenvolvimento de seu trabalho. Governo, família, escola, pais e, agora, livro didático esperam que os professores sejam “protagonistas solitários” na salvação da educação e, por tabela, do país. O “bom uso dos livros didáticos e imagens contidas neles” depende de suas capacidades e de seu trabalho docente. Algo que parece naturalizar-se com velocidade constante em nossos dias. Se o professor não faz bom uso do material, quem é o responsável? A imagem novamente parece “neutra” ou, melhor, imparcial e completa, aguardando ser questionada para dizer a verdade. Se nada diz, logicamente, a responsabilidade recairá sobre o profissional. Tal sutileza de raciocínio pode ser demonstrada no trecho em que a autora diz “uso eficiente de fontes imagéticas”. Logo, se há uma “ineficiência” esta é do profissional que não soube usá-la de forma correta. Ou pelo menos assim nos parece.

De forma mais explícita, em outro trecho, a autora diz que “o educador deve tornar-se não um consumidor de imagens, mas um especialista em ler imagens, em decodificá-las”.²¹ Cabe novamente um olhar crítico. São muitos os deveres de um profissional da educação e poucos os recursos, estruturas e apoios recebidos. Sem contar que ao optar pela História como campo de atuação, seja na pesquisa ou no ensino, a leitura de imagens e seu domínio não está

²¹ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. XXXVII.

em primeiro plano.

Seguindo nossa análise do Manual do Professor, nos deparamos com outro ponto interessante. No capítulo 5, *Protagonistas da História*, é apresentada uma proposta de “trabalho com a história e a cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas”.²² Nele, o subitem 5.2 é denominado “Povos Indígenas”. Ele inicia, novamente, com um apanhado crítico dos temas povos, identidade cultural e formação social da nação. Contudo, em seguida traz a Lei 11.645, de 2008, e uma síntese de seu conteúdo, do qual cita inclusive um pequeno trecho. Mostra qual a proposta do material didático frente esta legislação, e como ele busca não só elementos práticos de trabalho, mas também “valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas e combater o preconceito etnocêntrico”.²³

Novamente, o texto insere um trecho de obra que busca embasar o sentido do subitem. No caso, a obra escolhida é *Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*, de John M. Monteiro. Ao comparar o índio colonial da América espanhola com os poucos relatos indígenas da América portuguesa, o autor destaca que a “ausência quase total de fontes textuais e iconográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores”.²⁴ De fato, esta comparação traz à tona uma questão nunca levantada em nossas pesquisas: quantas das imagens que apresentam os povos indígenas retratam a América espanhola e quantas retratam o América portuguesa? Além disso, podemos questionar: existem outras origens, além destes dois mundos coloniais, para as representações iconográficas de povos indígenas nos materiais por nós pesquisados?

Por fim, a citação do referido subitem faz uma breve análise das mudanças ocorridas no campo historiográfico, tanto em função das mudanças de paradigmas da História e da Antropologia, que procuravam dar mais voz e protagonismo aos povos indígenas, ao mesmo tempo em que estes procuravam legitimar suas lutas por demarcações de terras e outras demandas. História e Antropologia “buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos índios ou, pelo menos, de seus defensores”.²⁵

Após o trecho de citação de John M. Monteiro, novamente o Manual do Professor indica algumas referências de periódicos *on-line* para possível aprofundamento de algumas questões referentes ao capítulo 5, *Protagonistas da História*. Estes, no entanto, se resumem a apenas um parágrafo. São bem mais modestas estas indicações no subitem que trata da iconografia.

²² Idem, p. XLVI.

²³ COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. XLVII.

²⁴ Idem.

²⁵ Idem, p. XLVIII.

Também podemos tecer algumas críticas, uma vez que o texto e as indicações parecem muito mais ter o objetivo de atender a uma questão jurídica, isto é, fazer presente na obra a Lei 11.645, mesmo que de uma forma genérica e sem aplicações práticas e objetivas dentro do contexto didático das aulas. O professor fica “ciente” de que há uma legislação que trata dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Mas novamente cabe a ele, buscando, por conta própria, uma formação ou aprofundamento sobre o tema, trabalhar de forma adequada e eficiente algo que está “solto” no material ou em unidades específicas. Algo que em nossa experiência com a *semiótica* se mostrou mais complexo do que uma simples indicação possa parecer. Não é um tema que figure entre os debates historiográficos em curso e cujas fontes sejam geralmente parte do trabalho desses profissionais. Somos um povo - historiadores e professores de História - ainda vinculados ao *ethos* judaico-cristão, fazendo com que as populações nativas tendam a ocupar um lugar marginal nas agendas de pesquisa e debate, por terem origens, experiências históricas e matrizes culturais distintas daquelas que estruturam a identidade histórica dominante da sociedade brasileira.²⁶

1.4 - DADOS

Após a análise da coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, dos 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais, já produzimos uma breve compilação de dados estatísticos e iconográficos. Foram localizadas um total de 55 imagens, distribuídas da seguinte forma: 8 imagens do volume de 6º ano, 29 imagens do volume do 7º ano, 12 imagens do volume do 8º ano e 6 imagens do volume do 9º ano, conforme tabela abaixo:

TOTAL DE IMAGENS	
TIPO DE IMAGEM	NÚMERO
Fotografias	18 imagens
Pinturas	22 imagens
Gravuras	8 imagens
Desenhos	6 imagens
Escultura	1 imagem
Total	55 imagens

Preliminarmente, vemos que os dados refletem alguns aspectos da estrutura adotada nos livros didáticos analisados. Conforme os capítulos abordam os assuntos, em uma ordem

²⁶ Ethos, segundo o dicionário Michaelis, refere-se a: 1) Disposição, caráter, valores, ideias ou crenças fundamentais e peculiares a determinado povo, cultura ou época que influenciam suas manifestações e expressões artísticas e culturais. 2) Modo de ser, natureza (emocional, moral, intelectual) habitual de um indivíduo.

cronológica, são distribuídos na periodização tradicional e eurocêntrica, dividida desde a Pré-história até a Idade Contemporânea. De forma similar, a obra começa trabalhando a História Geral, acrescentando a História da América e do Brasil, quando conectadas no tempo com a História Geral. Estes são resquícios de uma visão específica de ensino - o tradicional - como veremos a seguir.

Em sua obra *O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva*, Elza Nadai nos mostra como a influência externa no desenvolvimento curricular da disciplina de História é destacada também na construção cronológica, eurocêntrica tanto na linearidade greco-romana, quanto no privilégio de uma História europeia ocidental - dita universal. Sobre isso, chama a atenção o “método concêntrico-ampliatório”, como foi denominado por Jônathas Serrano.²⁷ O mais surpreendente talvez não seja o método em si, e seu uso na década de 1950, mas a sua permanência ainda hoje em nosso sistema de ensino, de forma viva, sem que se dê conta de sua origem e sentido. Os livros didáticos ainda seguem tal modelo, com pequenas atualizações, talvez para se adequar à já mencionada necessidade de alinhamento com as novas leis e legislações de nosso país.

Tal estrutura, acaba gerando um volume de imagens que tem um crescimento quando as temáticas giram em torno da descoberta e conquista da América, como podemos observar pelo gráfico abaixo:

²⁷ NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 151.

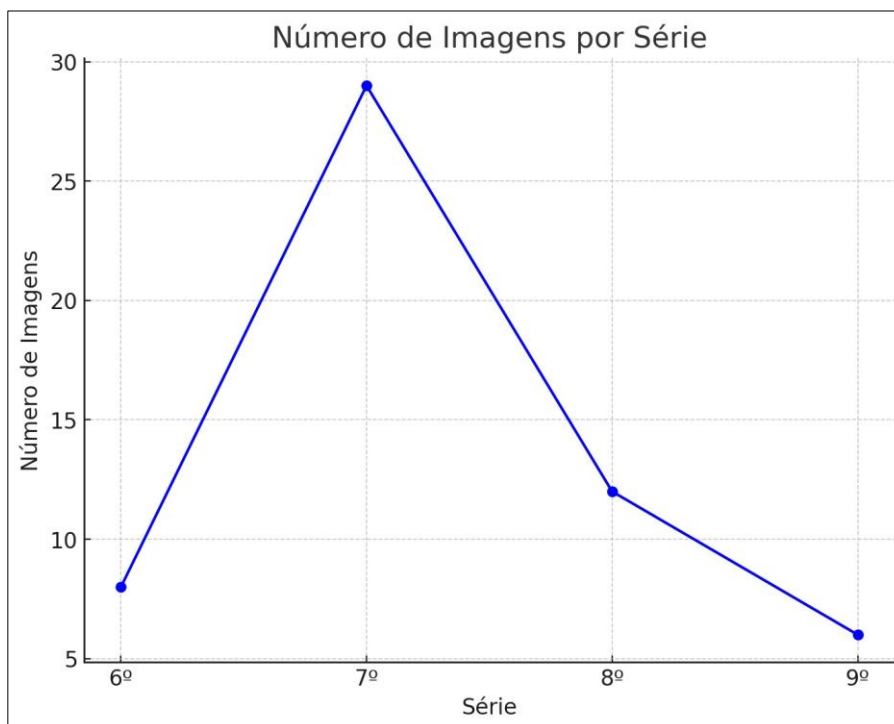


Gráfico criado a partir das imagens coletadas e analisadas de: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime.

Historiar. 6º a 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Outro aspecto que num primeiro momento se destaca, além da dispersão por anos, é o dos tipos de imagens. Ainda que no capítulo 2 desta dissertação trataremos, em detalhe, das imagens analisadas em nosso trabalho, podemos ver que também o tipo de imagem acaba sendo influenciado pela construção dos livros didáticos. Enquanto os dados dos sextos anos evidenciam uma proximidade entre o número de fotografias e pinturas, com uma porção menor de gravuras, temos nos sétimos uma predominância de pinturas, seguidas de outros 4 tipos, em ordem crescente esculturas, fotografias, desenhos e gravuras - estas últimas com igual valor. Nos oitavos anos, aumenta o número de fotografias, apesar de as pinturas ainda liderarem, além de gravuras e desenhos, respectivamente em valores crescentes. Por fim, temos nos 9º anos o uso exclusivo de fotografias, sem outras formas de imagens. Todos estes dados, somados, geram o seguinte gráfico com os valores absolutos das imagens:

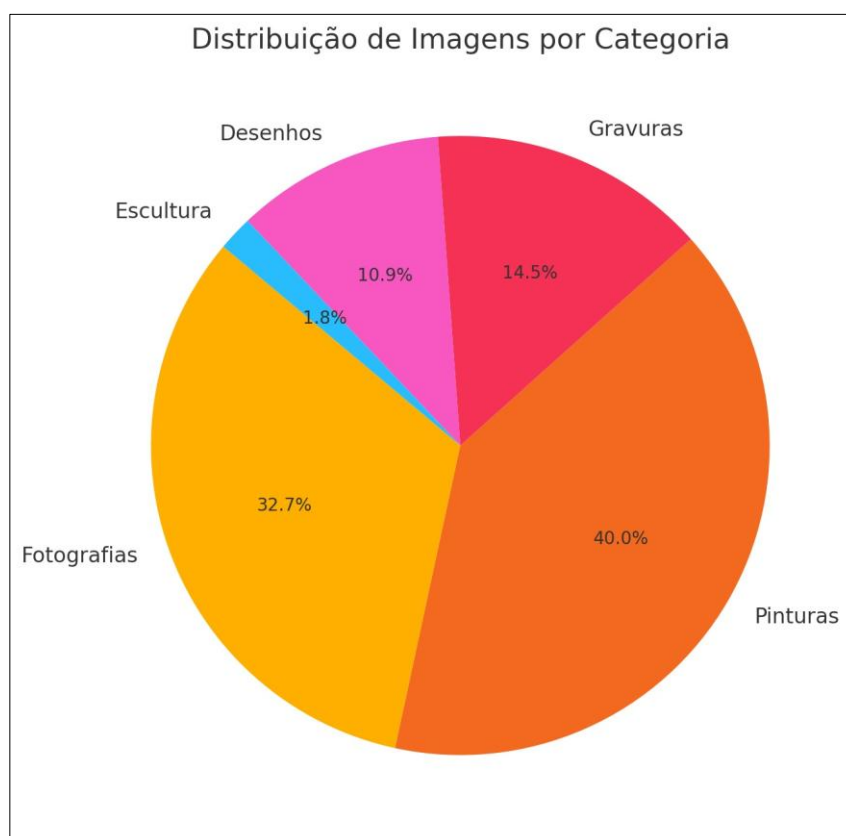


Gráfico criado a partir das imagens coletadas e analisadas de: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º a 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

2 - COMO UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA APRESENTA A ICONOGRAFIA INDÍGENA

Nosso repertório de trabalho foi construído em um processo longo e cujas atualizações, seja no campo da legislação, seja no campo prático de análise de imagens, exigiram mudanças com o transcurso do tempo. Nesse sentido, uma das alterações mais significativas foi a transição de um método de análise com um viés demasiadamente quantitativo, para um método misto, nas palavras de Antônio Carlos Gil (2017). Segundo ele:

A partir do final da década de 1990, no entanto, passou-se a discutir a possibilidade e a conveniência da realização de pesquisas de métodos mistos, ou seja, de pesquisas que combinem elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa com o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007).

Ao tratarmos da representação dos povos e culturas indígenas em livros didáticos, alguns artigos e textos mais recentes optam por essa linha de ação. Dado o volume de imagens, em especial nos materiais didáticos, opta-se por algumas que são emblemáticas ou que expressam de forma mais clara algum aspecto desejado. Houve, inclusive, um artigo em que uma única imagem foi o suficiente para que a análise e a crítica de sua construção fossem realizadas (ALNA; AL-JAVA; DOS SANTOS; KATO, 2025).

Dessa forma, nosso método de análise será quantitativo ao analisarmos os grupos de imagens obtidas a partir dos livros didáticos, principalmente quanto ao seu tipo e características gerais do conjunto. Contudo, através do método iconográfico, já mencionado anteriormente, nos deteremos em algumas imagens que tenham o potencial de representar algum aspecto relevante ou que sintetizem pontos referentes a nossa pesquisa. Em especial, quando forem ilustrações canônicas, como descritas por alguns autores (LUIZ; SOUZA, 2008), ou seja, imagens que se consagraram ou popularizaram ao tratar da representação dos povos indígenas, sobretudo no período colonial, em que o debate e os posicionamentos estavam particularmente ligados às imagens e representações feitas destes grupos, que trataremos mais particularmente no terceiro capítulo.

2.1 - ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTORIAR DO 6º AO 9º ANO

Ao buscarmos criar uma base teórica sobre a decolonialidade, e como esta pode ser utilizada para uma crítica e análise dos materiais didáticos, acabamos tomando contato também

com o conceito de transdisciplinaridade. Ao tentar reconstruir sua origem nos chamados “estudos étnicos”, Nelson Maldonado-Torres escreve sobre os espaços acadêmicos interdisciplinares. Segundo ele, “são muitas vezes situados em estruturas preexistentes que limitam o seu âmbito de aplicação” (Maldonado-Torres, 2016, p. 75). A partir dessa afirmação, surge uma questão que nos parece interessante: este raciocínio não se aplicaria também aos livros didáticos de História?

Os manuais, apostilas, cartilhas, livros didáticos e paradidáticos de História têm uma longa trajetória no Brasil, remontando ao século XIX. Contudo, nosso trabalho tem como foco principal os materiais utilizados recentemente em uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul. Ainda assim, muitos dos autores que estão no mercado hoje possuem obras didáticas que quase alcançam o surgimento do PNLD, criado em 1985, como é o caso de Gilberto Cotrim.

Desde o início dos anos 1990, seus livros figuram entre aqueles utilizados em escolas públicas brasileiras e ele é um dos autores mais consolidados no mercado editorial de sua área. O que em uma primeira análise soaria como um aspecto positivo, isto é, um autor com destaque em seu segmento e que daria a ideia de consequente qualidade ao seu trabalho, pode trazer outras questões como aquela apresentada por Maldonado-Torres: seriam estas obras didáticas as referidas “estruturas preexistentes”, às quais foram acrescidas as demandas de novas legislações e normativas? Sabemos que a resposta para tal questão daria origem a uma nova pesquisa, uma vez que o tema é amplo e complexo, necessitando de uma análise comparativa entre diferentes obras de um mesmo autor. Não é esta nossa intenção. Mas há espaço de manobra dentro desta reflexão.

Para que a análise e a crítica da representação dos indígenas nos livros didáticos, dentro do “giro decolonial”, o qual trataremos mais adiante, sejam realizadas, é preciso entender como as obras didáticas são constituídas e quais são os seus limites, bem como se estes de alguma forma influenciam na representação dos indígenas e de suas culturas. Tais limites podem estar associados à dificuldade de superação de formas equivocadas de representar as chamadas minorias, das quais os povos indígenas fazem parte. São justamente estas permanências que dão base para o ensaio “cinco ideias equivocadas sobre o índio”, de José Ribamar Bessa Freire (2016).

Essas permanências, identificadas por Freire, ajudam a compreender por que, mesmo após avanços legislativos e curriculares, a representação dos povos indígenas nos livros didáticos continua marcada por distorções recorrentes. O primeiro desses equívocos, o do “índio genérico”, manifesta-se nos manuais escolares por meio da homogeneização das experiências

indígenas, frequentemente apresentadas como se constituíssem um único grupo cultural, atemporal e indiferenciado. Tal procedimento apaga a diversidade étnica, linguística e histórica existente no território brasileiro, reforçando uma visão simplificada e funcional à narrativa nacional hegemônica.

Associado a esse problema, encontra-se o segundo equívoco, que considera as culturas indígenas como atrasadas ou primitivas. Nos livros didáticos, essa concepção aparece tanto de forma explícita quanto implícita, seja ao comparar os povos indígenas a estágios iniciais de uma suposta linha evolutiva da humanidade, seja ao valorizá-los apenas quando associados a um passado remoto, anterior ao “progresso” trazido pelo colonizador europeu, cuja cultura se estabelece como paradigma. Esse tipo de abordagem não apenas desqualifica os saberes indígenas, como também reforça hierarquias culturais que colocam o conhecimento ocidental, para não dizer eurocêntrico, como medida universal.

O terceiro equívoco, apontado por Freire, refere-se ao congelamento das culturas indígenas. Nos materiais didáticos, essa lógica se expressa na insistência em representar os indígenas sempre a partir de imagens cristalizadas — corpos nus, aldeias isoladas, práticas imutáveis —, ignorando os processos históricos de transformação, resistência e adaptação. Quando os povos indígenas aparecem utilizando tecnologias contemporâneas, participando da vida política ou reivindicando direitos, essas representações frequentemente são tratadas como exceções ou como sinais de “perda” de identidade, e não como expressões legítimas de culturas dinâmicas.

Essa percepção contribui diretamente para o quarto equívoco: a ideia de que os indígenas pertencem apenas ao passado. A organização dos conteúdos nos livros didáticos tende a localizar os povos indígenas quase exclusivamente nos capítulos iniciais da História do Brasil, vinculados aos períodos pré-colonial e colonial ou aos primeiros contatos com os europeus. Tal escolha narrativa reforça a noção de que a presença indígena é residual no Brasil contemporâneo, invisibilizando suas lutas atuais, suas produções culturais e sua atuação como sujeitos históricos no presente.

Por fim, o quinto equívoco destacado por Freire diz respeito à negação da contribuição indígena na formação da identidade brasileira. Nos manuais escolares, essa exclusão se revela tanto pela centralidade conferida à herança europeia quanto pela marginalização das matrizes indígenas e africanas. Quando mencionadas, as contribuições indígenas costumam restringir-se a aspectos folclóricos ou utilitários, como a alimentação ou o vocabulário, sem que se reconheça a profundidade de sua influência na constituição social, cultural e histórica do país. É o que Maldonado-Torres define como a diferença entre uma “humanitas”, ou humanidades, vinculada

ao europeu, em contraposição a um “anthropos” das comunidades colonizadas e desumanizadas (Maldonado-Torres, 2016, p. 76).

Ao articular esses cinco equívocos com a reflexão sobre decolonialidade e transdisciplinaridade, torna-se possível compreender os livros didáticos como produtos de estruturas acadêmicas e editoriais que, muitas vezes, incorporam novas demandas normativas sem romper efetivamente com paradigmas antigos. Nesse sentido, a crítica decolonial não se limita a apontar ausências ou erros pontuais, mas propõe uma revisão mais profunda das bases epistemológicas que sustentam a produção do conhecimento escolar. Assim, analisar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos implica questionar não apenas o conteúdo apresentado, mas também os limites estruturais que condicionam sua elaboração, circulação e legitimação no espaço educacional. É o que buscaremos realizar a seguir na coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.

2.1.1 - Coleção *Historiar* do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

O primeiro volume da Coleção *Historiar*, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais na disciplina de História, traz os conteúdos organizados em quatro unidades que se dividem em quatorze capítulos. Os primeiros abrangem desde a noção de História e o ofício do historiador (Capítulo 1) até as origens da humanidade (Capítulo 2). Entretanto, ao invés de seguir uma linha tradicional e iniciar pelo estudo da Pré-história, a obra começa pelos primeiros habitantes da América (Capítulo 3) e passa para o capítulo sobre América Antiga (Capítulo 4), antes de iniciar o estudo da Antiguidade Oriental com a Mesopotâmia, Egito e Reino de Cuxe (Capítulos 5 e 6). Em seguida, segue para o Ocidente Clássico com a Grécia e Roma (Capítulos 7 ao 10) e finaliza com a transição para a Idade Média através dos estudos do Império Bizantino, do Feudalismo e do Islamismo (Capítulos 11 ao 14).

Ao todo, este volume apresenta oito imagens que representam indígenas. É o terceiro, dos quatro volumes, em quantidade de imagens e estas são constituídas conforme apresentamos na tabela abaixo:

6º ANO	
TIPO DE IMAGEM	NÚMERO
Fotografias	4 imagens
Pinturas	3 imagens
Gravuras	1 imagem
Total	8 imagens

Tabela feita a partir das imagens coletadas e analisadas de: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 6º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Em relação à disposição das imagens, a primeira encontra-se no Capítulo 1 (História: ação e reflexão) e a segunda, no Capítulo 2 (Origens da humanidade). As outras seis imagens concentram-se no Capítulo 4 (América antiga) e, apesar de seguir uma tendência de obras anteriores, isto é, retratar os povos indígenas no período pré-colonial e colonial majoritariamente, outra questão pode ser proposta. Por que o Capítulo 3 (Primeiros povos da América) apresenta apenas cultura material, mapas, pinturas e demais representações que acabam tangenciando os povos indígenas? É como se os “primeiros habitantes” do continente americano não mais existissem, o que implicitamente reforçaria a manutenção da ideia de que eles estão relegados apenas ao passado. Além disso, o título do capítulo seguinte (América antiga), faz uma sutil separação entre passado e presente. Os povos indígenas da América contemporânea não são os descendentes dos “primeiros povos”? E estes não estão também vinculados aos “antigos”? Mesmo parecendo uma questão meramente semântica, não acreditamos em coincidências nem em ingenuidades quando analisamos a representação dos povos indígenas e suas culturas.

Outro aspecto que pode ser questionado tem relação com os tipos de imagens utilizadas. Metade delas, quatro imagens, são fotografias, enquanto as demais são três pinturas e uma gravura. Em um primeiro momento, esta proporção parece favorecer uma superação da crítica que fizemos no parágrafo anterior, pois a fotografia aproximaria as comunidades do presente. Em uma análise individualizada das imagens, isto parece se confirmar, pois não só as imagens estão contextualizadas com o texto, como contribuem de forma complementar para a construção de um conhecimento que se relaciona com os povos indígenas. Diferente do que ocorria em outros momentos e obras, estas não estão soltas e desconexas. Não são meramente ilustrativas. Todavia, quando observamos as imagens em conjunto, algo diferente pode ser observado.

Assim como ocorria no contato dos europeus com as comunidades ameríndias, o ponto de vista ainda permanece aparentemente eurocentrado. O olhar ainda é capturado pelo exótico ou pela diferença. Mesmo que observemos o gráfico abaixo (Imagem 1) com predominância de fotografias, estas remetem ao indígena enquanto oposição ao referencial dominante. Podemos então usar as três categorias sociais propostas por Gersem Baniwa: indígena romântico, selvagem ou em uma visão cidadã (Baniwa, 2006). Tais categorias serão melhor explicadas no capítulo 3. Contudo, por ora, podemos usá-las para balizar nossas análises, como nas imagens que escolhemos para observar de forma mais atenta no volume do 6º ano da coleção *Historiar*.

Imagem 1 - Gráfico das imagens do volume do 6º ano.

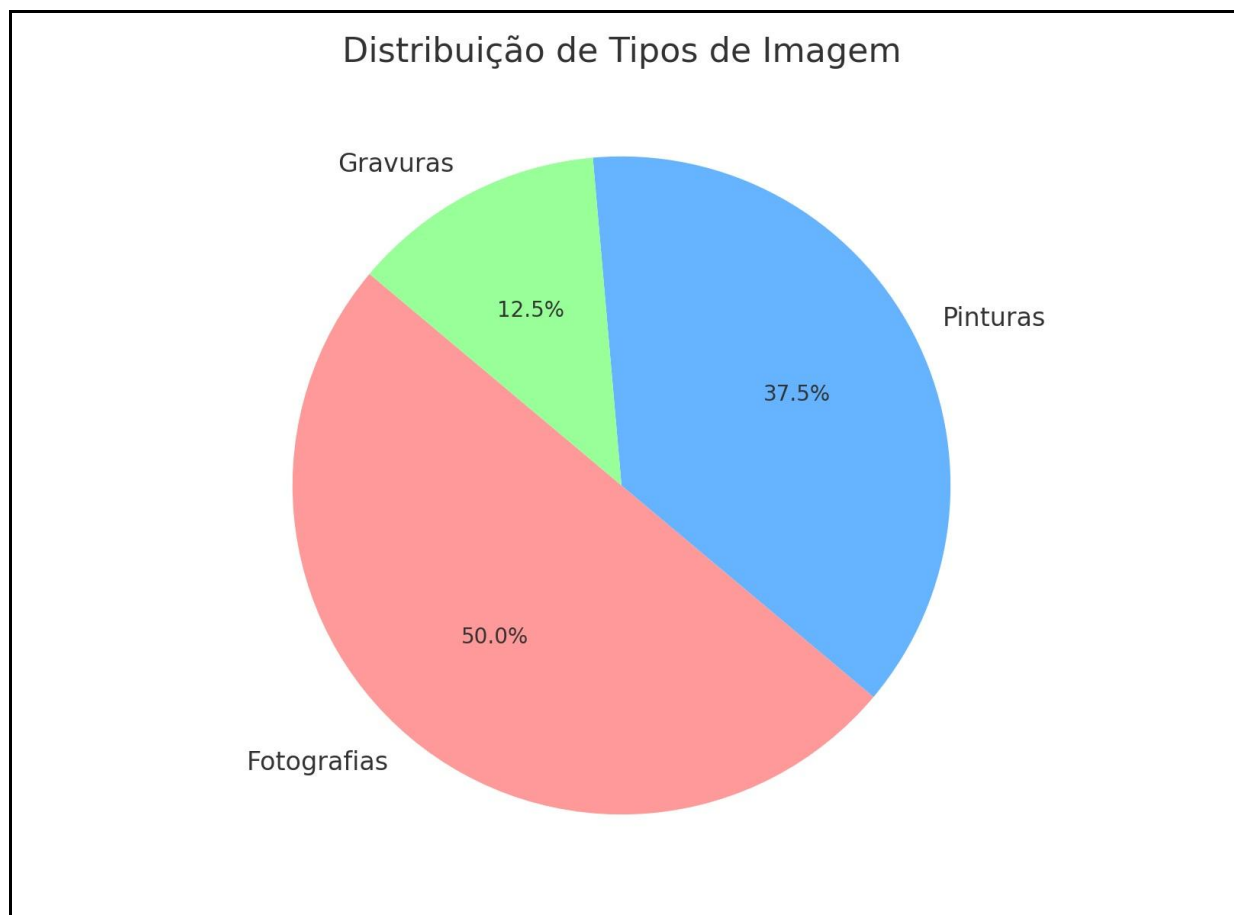
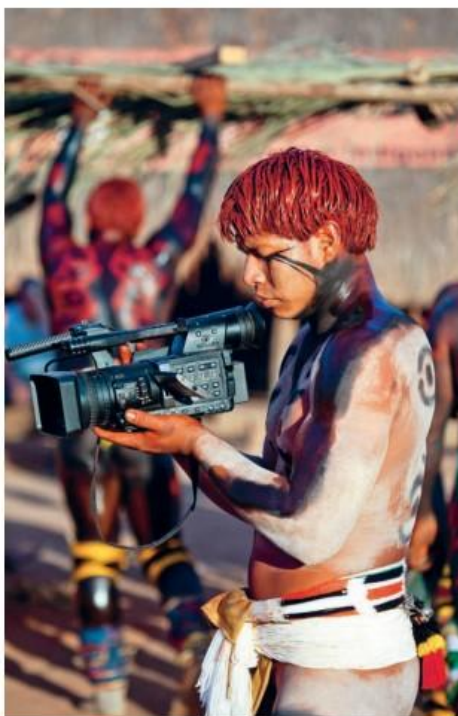


Gráfico construído a partir de coletas de imagens feitas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 6º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Ao tomarmos as imagens 1 e 7 como exemplo comparativo, parece ficar um pouco mais claro o argumento acima proposto. Ambas as imagens parecem fazer um registro do que Peter Burke definiu como “testemunha ocular” (Burke, 2004), ou seja, um retrato que em um primeiro momento parece fiel, quase ingênuo, da cultura indígena em seu próprio contexto cultural. A imagem 1 está inserida em uma janela intitulada “Outras histórias”, a qual busca apresentar os povos indígenas como produtores da sua história, através da filmagem, edição e divulgação de suas culturas através do projeto “Vídeo nas aldeias”. A imagem 7 está inserida em uma atividade final do capítulo, intitulada “Integrar com Arte”, juntamente com outra imagem de um indígena. Ambas pertencem ao pintor holandês Albert Eckhout (1610-1665), que é considerado um dos mais famosos pintores a retratar não só os povos indígenas, mas também o mundo colonial ainda em construção. Na imagem, podemos ver uma índia tupi vestindo uma saia de tecido branco, seios desnudos, com uma criança no colo e um cesto em sua cabeça. Uma plantação aparece ao fundo, cuja provável sede de fazenda é avistada ao longe.

Imagem 1



▲ Indígena Yawalapiti utiliza câmera para filmar evento no Parque Indígena do Xingu em homenagem ao pensador brasileiro Darcy Ribeiro. Fotografia de 2012. Hoje, vários povos indígenas procuram registrar sua história utilizando diferentes tecnologias.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 17)

Imagem 7



◀ *Índia tupi*,
pintura de Albert
Eckhout, 1641.
Óleo sobre tela,
274 cm × 163 cm.
Museu Nacional
da Dinamarca,
Copenhague.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 75)

Passado esse primeiro contato com as imagens, é preciso ir além e começar a observar outras questões, tentando superar nossa tendência de utilizar as “lentes das ciências europeias”, isto é, tentar ir além do que define Franz Fanon como “linha ontológica moderno-colonial” (Maldonado-Torres, 2016, p. 92). Ainda que sutil, fica evidente em ambas as imagens a oposição entre os elementos de cultura europeia em contraste com os elementos culturais indígenas. A câmera, moderna e tecnológica, contrasta com a figura do indígena coberto por uma pintura corporal ritualística, na imagem 1, assim como a plantação e a construção, na imagem 7, são igualmente elementos demarcadores de cultura europeia frente à figura da indígena, que além de uma criança, carrega também cestos, cabaça e outros elementos culturais típicos de sua etnia.

Essa permanência da perspectiva dominante passa pela seleção das imagens e por sua inserção nos materiais didáticos. Ainda que elas sejam devidamente explicadas numa lógica narrativa respeitosa e que busque a valorização das culturas indígenas, ainda há uma certa busca do “exótico” pelo olhar, que vai também gerar uma oposição, mesmo que implicitamente. Daí a importância de termos um olhar crítico e muita atenção à forma como tais representações são utilizadas nos materiais. Isso fica ainda mais evidente quando analisamos a imagem 8, inserida lado a lado com a imagem 7.

Imagem 8



◀ *Índia tarairiu*, pintura de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 272 cm x 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 75)

As imagens de Albert Eckhout (1610-1665) estão inseridas em uma atividade que busca justamente um exercício de análise e crítica da representação feita pelos europeus das populações nativas da América. Contudo, tal exercício deve ser mais abrangente do que apenas críticas pontuais em momentos singulares. Será que tanto estudantes, quanto professores, têm as ferramentas necessárias para conseguir perceber as mensagens implícitas ou as sutilezas existentes nestas imagens? Será que conseguem questionar por que na primeira imagem foi escolhida a fotografia de um indígena totalmente pintado e segurando uma câmera?

Na comparação das imagens 7 e 8, outros aspectos podem ser observados. Enquanto a primeira passa uma ideia de família (criança no colo) e proximidade da cultura europeia, seja pelo tecido utilizado na saia, seja na sede de fazenda ao fundo, dando a essa figura um ar de civilidade, a segunda imagem já traz outras possíveis relações. Vemos uma indígena trajando folhas para cobrir seu sexo, ainda que os seios estejam à mostra, e dois aspectos que chamam nossa atenção: a ausência de elementos europeus e o caráter antropofágico da figura. Em seu cesto é visível um pé humano e, em sua mão, podemos ver um braço, ou pelo menos a mão com o antebraço que parece ser humano.

Quando analisamos as imagens 7 e 8 em conjunto, fica evidente o que Faviano Cirino de Souza e Pablo Fabrício da Conceição descrevem como uma “representação do indígena na

dicotomia ingênuo - selvagem” (Souza; Conceição; 2021). Ao analisarem um livro de História destinado ao 4º ano, os autores perceberam permanências que Baniwa, já citado, descreve como a representação do “indígena romântico”, que engloba tanto essa ideia de ingenuidade, como a do “bom selvagem”, consagrada por Michel de Montaigne (1533-1592). Esta mesma oposição é perceptível nas duas imagens de Albert Eckhout, uma mais próxima da cultura europeia e com uma ar maternal, ao colocar uma criança nos braços daquela que é provavelmente sua mãe, e outra com elementos que remetem ao terrível antropófago, bestializado, envolto por folhas e sem elementos que remetem a um contato com os colonizadores. Sobre isso, também escreve Luís Donisete Benzi Grupioni que o “bom e mau selvagem são imagens opostas e parecem catalisar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade” (Grupioni, 1998, p. 491).

Ao analisarmos as imagens como um todo, a edição destinada ao sexto ano da coleção *Historiar* parece ter optado por trazer os povos indígenas como exemplos de diversidade. Mesmo que tais imagens façam sentido, não apenas com o texto e a legenda que as acompanham, mas com cada capítulo e com a obra em geral, o olhar permanece eurocentrado, isto é, uma visão ainda colonialista da realidade. A diferença e singularidade dos indígenas ainda denotam uma estranheza, muito semelhante ao caráter exótico que imagens textuais e visuais, de viajantes e artistas, faziam circular na Europa nos primeiros séculos de ocupação do Novo Mundo. Não é à toa que muitas destas imagens foram construídas a partir de narrativas de terceiros e que, em alguns casos, seus produtores não estavam próximos nem fisicamente, nem cronologicamente. Ainda assim, tais representações se mantiveram ao longo dos anos nos materiais didáticos.

Sabemos que a história tende a ser produzida como uma construção da perspectiva dominante ou dos vencedores. Daí o risco de usarmos imagens que apenas “ilustrem” uma realidade, mesmo que dita múltipla, pois dariam a falsa ideia de que elas falariam por si só, quando na verdade elas podem ser o ponto de partida para uma série de questionamentos mais críticos, tais como: por que, na maioria das imagens, os indígenas estão pintados ou usando ornamentos que destoam do contexto em que se encontram e/ou da nossa realidade, como expectadores das mesmas? Os indígenas são sempre diferentes das populações não indígenas? Os verdadeiros índios são apenas aqueles que usam cocares e pintura corporal? Essas, entre outras questões, permitem que a utilização de representações destes povos extrapole as propostas dos materiais dos quais fazem parte, ou mesmo a perspectiva de seus produtores, trazendo para o presente e para a realidade da sala de aula novas construções, mais críticas e questionadoras, acerca dos povos indígenas e de sua representação.

2.1.2 - Coleção *Historiar* do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

O segundo volume da coleção *Historiar*, destina-se aos sétimos anos do Ensino Fundamental - Anos Finais da disciplina de História e também está dividido em quatro unidades com um total de quatorze capítulos. A primeira unidade, chamada “Mundo moderno”, é composta por quatro capítulos que tratam da formação das monarquias nacionais (Capítulo 1), do Renascimento cultural (Capítulo 2), das Reformas religiosas (Capítulo 3) e do Absolutismo e do Mercantilismo (Capítulo 4). A segunda unidade, chamada “Contatos e confrontos”, parte das Grandes Navegações (Capítulo 5), e dos contatos dos europeus, tanto com os povos africanos (Capítulo 6), quanto com os povos americanos na Conquista da América e na Colonização da América espanhola (Capítulos 7 e 8). A unidade 3, “Formação do Brasil colonial”, passa pelo início da colonização portuguesa (Capítulo 9), pela formação do Estado e pelo papel da religião nesse processo (Capítulo 10) e pelo desenvolvimento da sociedade açucareira (Capítulo 11). A quarta e última unidade, chamada “Transformação no Brasil colônia”, trata tanto da escravidão e do tráfico de escravos no Atlântico (Capítulo 12), quanto das conquistas e das fronteiras (Capítulo 13) e sua relação com a sociedade mineradora (Capítulo 14).

O volume em questão é o que apresenta o maior número de imagens dentre todos os demais analisados. Esse fato não causa surpresa, pois em geral o conteúdo relativo aos sétimos anos trata tanto do processo envolvendo as grandes navegações e a descoberta do continente americano, quanto dos contatos oriundos da invasão e conquista de suas terras. Outras pesquisas, como por exemplo a de Junia Fior Santos, com outras coleções, também já haviam observado esse fato (Santos, 2020, p. 273). A quantidade e variedade de tipos de imagens produzidas, também ampliadas, podem ser observadas na tabela abaixo:

7º ANO	
TIPO DE IMAGEM	NÚMERO
Fotografias	4 imagens
Pinturas	14 imagens
Gravuras	5 imagens
Desenhos	5 imagens
Escultura	1 imagem
Total	29 imagens

Tabela feita a partir de imagens coletadas e analisadas de: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

A maior densidade de imagens está na unidade 2 (Contatos e confrontos), com um total

de 13 imagens, e na unidade 3 (Formação do Brasil colonial), com 9 imagens, pois são justamente estas que tratam da formação do mundo colonial e de todos os seus desdobramentos. Nesse sentido, esta concentração reflete também a lógica que parece predominar neste volume, isto é, o conflito entre os invasores e os nativos, bem como os seus reflexos diretos (doenças, extermínio e subjugação) e indiretos (pobreza e sobrevivência cultural). Sendo a pintura a forma mais comum de expressão artística no começo da Idade Moderna, é natural que o maior número de representações seja pinturas, num total de 14, frente às demais, como mostra o gráfico apresentado na imagem 2, abaixo.

Imagem 2 - Gráfico das imagens do volume do 7º ano.

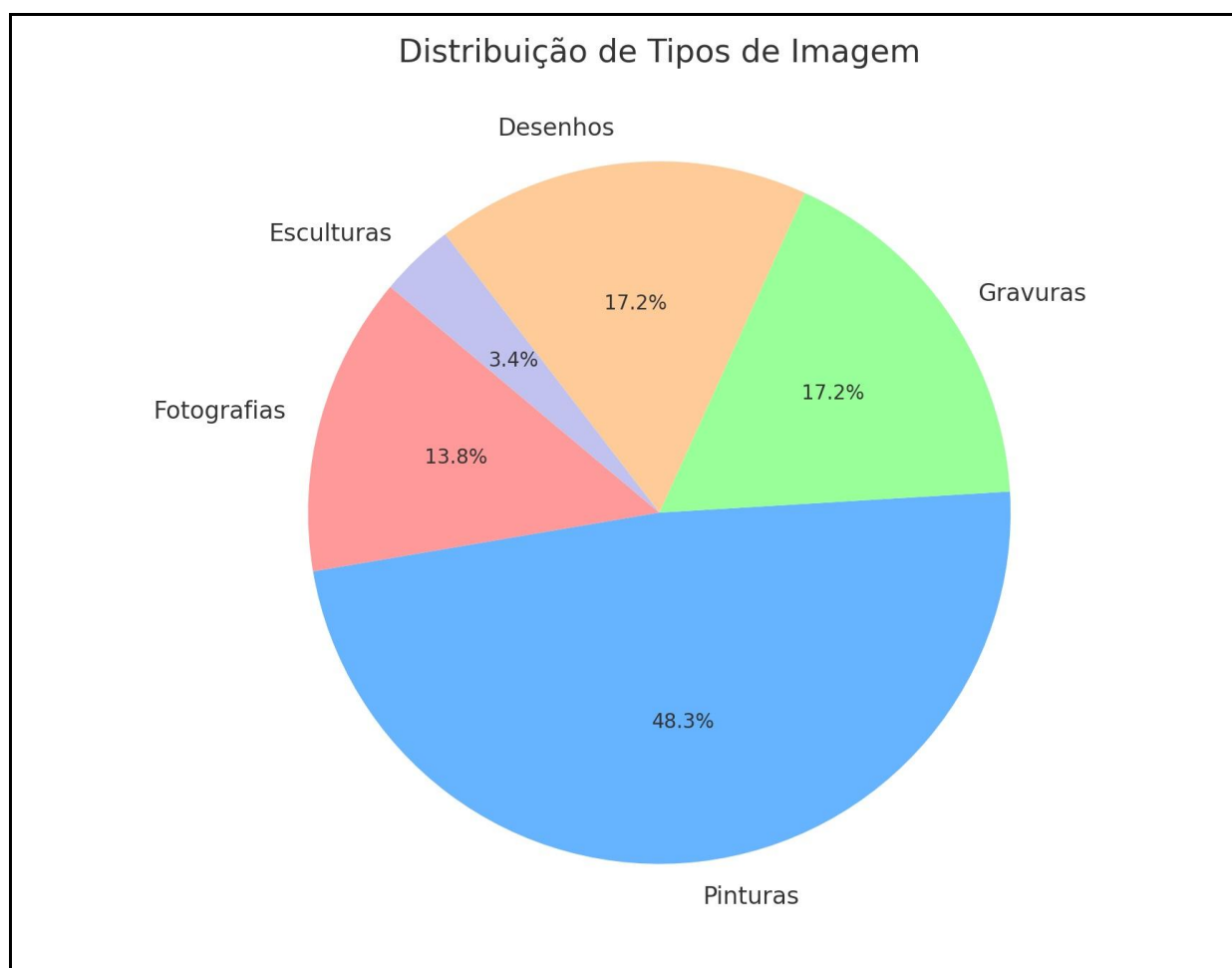


Gráfico construído a partir de coletas de imagens feitas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime.

Historiar. 7º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Buscamos suporte para nossa análise em alguns autores que ajudam na construção de tipologias, ou categorizações, das representações feitas dos povos indígenas e de suas culturas, sejam na forma de textos ou imagens. Assim como Gersem Baniwa, anteriormente citado, outro referencial, que também será retomado no terceiro capítulo, divide as imagens em três grupos, chamados “contextos historiográficos”: dos indígenas resistentes, vítimas ou sujeitos da história.

Trata-se do trabalho *Debates sobre a questão indígena: histórias, contatos e saberes*, de Maria Cristina dos Santos e Guilherme Galhegos Felipe.²⁸ Assim como o trabalho de Luís Donisete Benzi Grupioni, esta obra consegue deixar evidente categorias que isoladamente podem passar despercebidas a um leitor pouco atento ou que não disponha de ferramentas para uma análise mais aprofundada - lembrando que professores de História ainda possuem sua formação majoritariamente focada em aspectos bibliográficos e que, mesmo com o advento da História Cultural, no início do século XX, e com a revolução digital, do início do século XXI, ainda têm uma longa jornada quando se trata do uso e trabalho com imagens.

Quando analisadas em conjunto, as imagens da coleção *Historiar* do 7º ano parecem se encaixar no que é descrito por Santos e Felipe (2018, p. 20), segundo os quais, nessas representações, “os indígenas só aparecem como contraponto da obra civilizatória dos conquistadores europeus”. Isso pode ser confirmado pela análise iconográfica destas imagens, das quais 17 do total de 29, mostram o contato dos povos indígenas, de diferentes partes da América, com os povos europeus. Dentre estas 17 imagens, a maior parte delas, ou seja, 7 imagens, retratam alguma forma de conflito violento, enquanto 6 delas mostram contatos “não violentos” e 4 enfocam os indígenas numa posição de passividade ou subjugação de alguma forma. As últimas 12 imagens aparecem denotando o que chamamos de “expressões culturais”, isto é, trazem imagens de indígenas no presente ou no passado praticando alguma atividade vinculada ao seu estilo de vida e cultura, ou expressando visualmente esta, com trajes e outras formas de cultura material. São imagens que, em síntese, parecem tentar exemplificar a diversidade desses povos. Todavia, podemos aguçar nossa análise.

Partindo dos contextos historiográficos, acima citados, é inquestionável que as imagens operam como contrapontos às narrativas coloniais, tensionando o olhar do invasor. Nelas o papel atribuído aos povos indígenas como resistentes ou vítimas é o mais óbvio. Contudo, a terceira categoria - sujeitos da história - fica vinculada não a um olhar de alteridade e valorização desses povos, mas a uma posição de “vencidos” ou “derrotados”. Apesar de dura, tal constatação não é difícil de ser demonstrada. Ao analisar duas obras, de diferentes coleções, destinadas aos sextos anos, Junia Fior dos Santos destaca essa representação “romantizada e folclorizada dos povos indígenas, que aparecem sempre na reserva com trajes considerados tradicionais” (Santos, 2020, p. 274). Tal análise, está acompanhada de um breve debate sobre a cultura, no qual a autora escreve que o contexto onde os povos indígenas são inseridos é

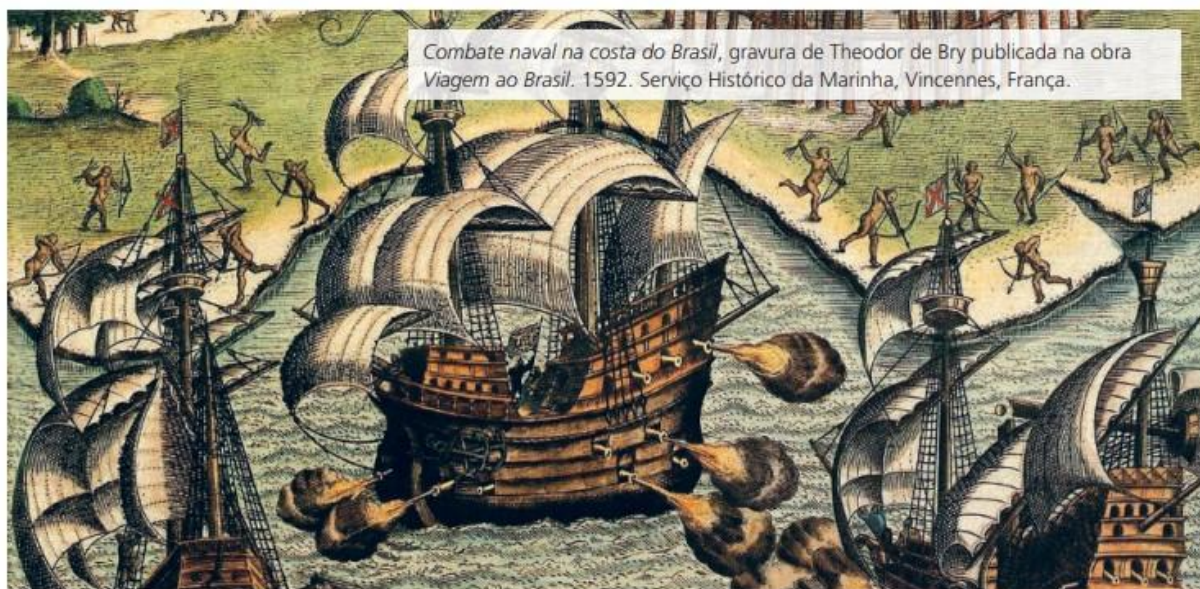
²⁸ SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos. **Debates sobre a questão indígena: histórias, contatos e saberes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

marcado por subjugação, desrespeito e ódio, corroborando a nossa percepção em relação à coleção de Cotrim e Rodrigues do sétimo ano.

Ainda no que se refere à categoria de sujeitos da história, uma questão pode ser levantada. Não seria justamente uma forma de silenciamento das comunidades indígenas contemporâneas, e de suas lutas, essa escolha por apresentar suas representações imagéticas como “expressões culturais”? Colocando de outra forma, temos 17 imagens que associam os indígenas aos europeus e a dinâmica por eles imposta. Outras 12 imagens que demonstram a cultura indígena, suas permanências atuais e sua riqueza de diversidade. Mas nenhuma imagem mostrando estas mesmas comunidades na luta por seus direitos políticos, territoriais e demais problemas vivenciados no presente e que são historicamente construídos, desde o período colonial. Não há aprofundamento de tais questões, pelo menos no que diz respeito à iconografia indígena. Enquanto preso ao contexto cultural, o indígena acaba reforçando o seu caráter exótico e folclórico, quando boa parte das suas batalhas está em outros contextos, que dão maior sustentabilidade para sua atuação enquanto construtor da própria história e não como ser que apenas reage, como resistentes ou vítimas, em relação à ação daqueles que irão construir um mundo colonial eurocêntrico, destruindo e desestabilizando as realidades dos povos ameríndios.

Escolhemos as imagens 4 e 19 como exemplos, tanto do confronto e resistência dos indígenas em relação aos europeus, como também pelo fato da segunda se tratar de uma das chamadas “imagens canônicas”, representando os primeiros contatos entre ambos. O autor, Théodore de Bry (1528-1598), consagrou-se na representação das primeiras expedições às Américas. Suas gravuras figuram recorrentemente nas coleções e obras didáticas e um fato curioso é que o autor jamais esteve no Novo Mundo. Suas criações são feitas a partir de relatos de viajantes e cronistas, fato este que gerou muitas críticas ao longo dos anos, como no caso de muitas das representações dos indígenas terem aspectos físicos europeus, quase que alegoricamente fantasiados de índios. Ainda assim, fica clara a dinâmica conflituosa estabelecida em suas obras.

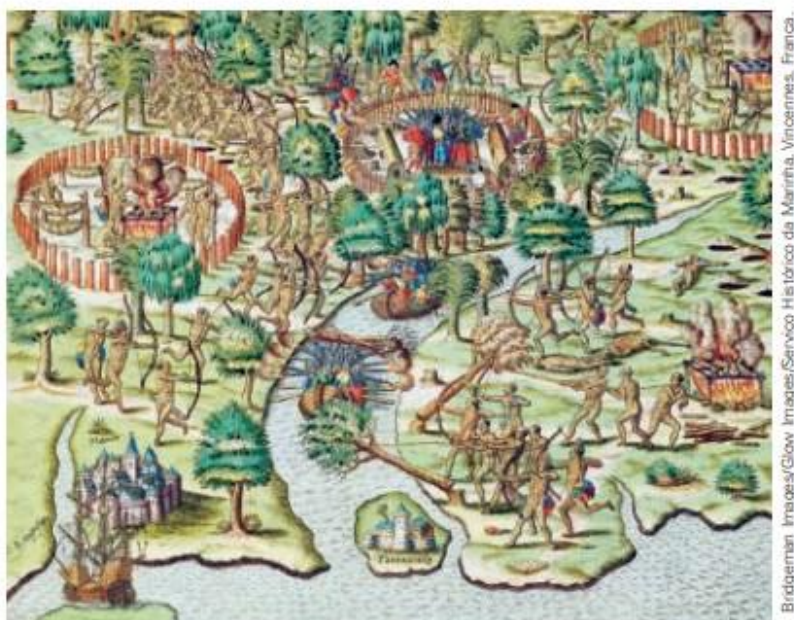
Imagem 4



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 72)

A imagem 4 está inserida de forma meramente ilustrativa na abertura do capítulo 5 (Grandes navegações), evidenciando que o seu papel é secundário no texto, frente aos personagens centrais - os europeus - e à sua epopeia, cujos múltiplos desafios envolvem, também, confrontos com os povos indígenas do Novo Mundo. A falta de crítica ou de explicação mais aprofundada permanece no restante do capítulo.

Imagem 19



lonial

na colonização do Brasil.
de Portugal. Isso significa-
ativamente, ser católicos

Gravura de Theodor de Bry, colorizada, que retrata alguns aspectos das alianças e conflitos entre indígenas, colonizadores portugueses e franceses. Biblioteca do Serviço Histórico da Marinha, Veneza, França.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 157)

A imagem 19 também é ilustrativa, mas ao contrário da anterior, está relacionada com o texto que a acompanha, o que garante uma melhor compreensão da relação entre texto e imagem. Ademais, não há grandes aprofundamentos da questão indígena e de sua perspectiva. Confirmando os contextos historiográficos, o texto encerra, expressando que “Ao final, os europeus venceram a resistência indígena. Muitos nativos fugiram, outros foram mortos e outros ainda escravizados” (Cotrim; Rodrigues; 2018. p. 157). Ou seja, o eixo que conduz a narrativa do livro didático mantém os nativos como contraponto a história basicamente eurocêntrica, não apenas pela linearidade da construção histórica, mas também pela definição dos papéis que cada grupo interpreta. A representação dos indígenas insere-se no que Roger Chartier descreve como “um produto do resultado de uma prática, de uma interpretação, isto é, não podemos apresentar a realidade concreta, e sim, representações dos fatos” (CHARTIER,

1993 apud SANTOS, 2020, p. 264).

Sobre a categoria vítimas, as imagens 6 e 7 ilustram bem algumas das consequências das relações violentas e catastróficas para as populações indígenas decorrentes do contato com os invasores. Elas são apresentadas como parte do capítulo 7 (Conquista da América), a primeira junto ao texto “Guerras e doenças” e a segunda com o texto “Europa depois da conquista”.

Imagem 7

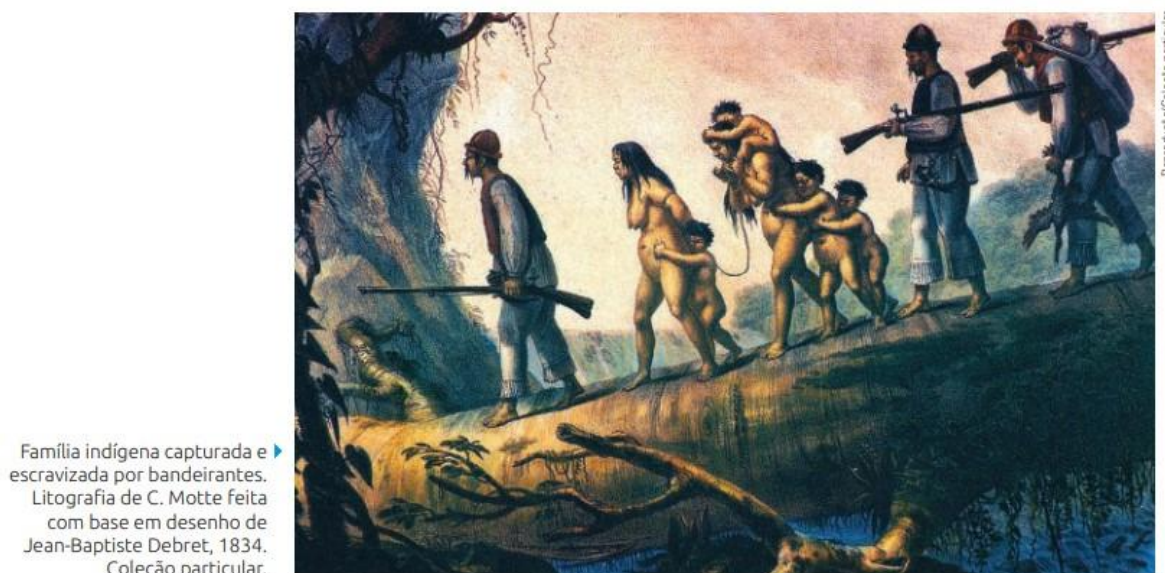


(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 114)

A representação na imagem 7 seria uma cópia europeia de uma gravura asteca e traz a ilustração de uma das epidemias que devastaram o continente americano, quando dos primeiros contatos com doenças trazidas do Velho Mundo. Apesar de textualmente tratar do tema epidemias e informar que “milhares de indígenas morreram por não terem resistência contra a varíola, o sarampo, o tifo e a coqueluche” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 114), novamente os temas referentes aos indígenas não são aprofundados. Ou, pior ainda, os problemas relacionados à saúde e às doenças que devastam as comunidades indígenas parecem temas pretéritos, uma vez que o verbo “morreram” assim conduz o leitor. Essa fragmentação da história indígena, bem como sua descrição e localização no passado, nos remete ao quarto, dos cinco equívocos, apontados por José Ribamar Bessa Freire, a saber: a construção de que “os índios pertencem ao passado” (Freire, 2016, p. 16). É preciso não apenas trazer tais questões ao presente, mas problematizá-las em sala de aula, para que possamos construir com os estudantes críticas quanto aos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas, além de discutir o papel do Estado e

da sociedade brasileira como um todo na resolução desses problemas. As imagens, nesse caso, tornam-se importantes ferramentas pedagógicas e não apenas ilustrações vazias e desconexas.

Imagem 8



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 116)

A imagem 8, é um paradoxo desconcertante. Enquanto, por um lado, trata-se de uma imagem célebre e frequentemente utilizada em materiais didáticos de História, ao tratar da conquista do continente americano e do território brasileiro, por outro é inserida de forma totalmente desconexa com o texto que a acompanha. O título “Europa depois da conquista” parece opor-se à imagem de indígenas sendo aprisionados e conduzidos por uma floresta. Após uma leitura atenta, a única conexão que parece haver é a “conquista da América” expressa na primeira frase do texto (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 116). Outro aspecto que parece compor citado paradoxo é o fato do autor, Jean-Baptiste Debret (1768-1848), fazer parte da chamada “Missão Francesa”, trazida pela família real portuguesa, quando da sua fuga da Europa no século XIX. Em outras palavras, a imagem diz mais sobre a formação da nação brasileira, do que sobre a Europa, e está quase 300 anos distante do processo apresentado pelo texto, incorrendo no erro sobre o qual adverte Santos (2020), como perigo de “representarem os povos indígenas de forma descontextualizada” (Santos, 2020, p. 264).

Imagem 20

na pintura que retrata a
o Jesus. No contexto do
er, Jesus recebeu a visita
ie traziam presentes. Per-
s magos foi representado

da pintura? Quando ela

enta? Que elemento na
ua atenção? Justifique.

ior que o artista represen-
agos como um indígena?



Detalhe da Adoração dos
Magos, obra atribuída a Vasco
Fernandes, feita entre 1501
e 1506. Óleo sobre madeira,
131 cm x 81 cm. Museu de
Grão Vasco, Viseu, Portugal.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 164)

Outra imagem que escolhemos analisar mais detidamente é a número 20, que traz a *Adoração dos Reis Magos* (c. 1501-1506), de Vasco Fernandes e Francisco Henriques. Trata-se de uma das primeiras representações dos nativos da América, onde a tradicional figura de Baltazar, o rei negro, é substituída pela figura de um indígena tupinambá. Esta é uma das obras escolhidas pelo pesquisador Afonso Medeiros, em seu trabalho “A (des)figuração de indígenas e negros na arte: notas sobre a (de)colonialidade da imagem”, onde são feitas críticas e apontadas possibilidades para o uso das imagens canônicas como ferramentas para um giro decolonial, tanto na arte, quanto na História.

A *Adoração dos Reis Magos* aparece compondo uma atividade no final do Capítulo 10 (Estado e Religião), intitulado “Integrar com ARTE”. A proposta é uma análise iconográfica e as perguntas direcionam o estudante para perceber e tentar interpretar a representação da figura do indígena. Contudo, o capítulo em questão tem um enfoque totalmente político, voltado para o estabelecimento da administração colonial brasileira. Elementos como mulheres e religiosidades (africana e indígena), aparecem com exemplos muito superficiais da realidade

colonial, o que nos faz pensar que se trata de uma adequação a demandas sociais - como as lutas e a participação feminina na sociedade brasileira - e demandas jurídicas - Leis 10.639 (2003) e Lei 11.645 (2008), por exemplo. Não há elementos que permitam que a atividade citada seja realizada pelo estudante a partir de subsídios oferecidos pelo material e ao longo do capítulo. Pelo contrário, essa descontextualização entre o político e o cultural acaba exigindo a atuação do professor, que em muitos casos também pode ter dificuldades de avançar criticamente. Daí a proposta de Afonso Medeiros ser tão relevante, pois através de uma “(De)colonialidade da imagem” podemos começar a rever alguns paradigmas e realizar um giro decolonial, que buscaremos tratar mais à frente (Capítulo 3), mas que podemos começar a entender como “(re)invenção de imaginárias que sustentam imaginários civilizatórios no bojo da colonialidade moderna”, para que a representação dos povos indígenas não fique presa a visões que “ainda parecem permanecer no simples estágio da comunicação e do contato” (Medeiros, 2024).

Apesar de não termos o objetivo de nos aprofundarmos nas análises, destacamos algumas imagens que chamaram nossa atenção por questões peculiares. A imagem 2 e a imagem 21 representam a mesma obra, *América*, de autoria de José Teófilo de Jesus (1758-1847). A primeira insere-se no capítulo 4 (Absolutismo e mercantilismo) e a segunda no Capítulo 11 (Sociedade açucareira). Em ambos os casos, a obra é utilizada como alegoria visual da riqueza e diversidade do continente americano, primeiro em um contexto econômico relacionado à expansão marítima e ao mercantilismo, enquanto a segunda está relacionada ao estabelecimento do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil. Nela é possível ver a representação de uma indígena sentada ao centro, com um baú cheio de riquezas que parecem representar ouro e joias, cercada de grande diversidade de animais silvestres e plantas nativas, tendo sob suas pernas um feixe que lembra varas de cana. É a própria “América”, como diz o título, cercada alegoricamente por suas riquezas, que tem relação diretas com as “categorias sociais” de Baniwa, especificamente a categoria de “indígena romântico”, característica do século XIX. Em ambos os casos, as imagens estão deslocadas com relação ao texto e seu caráter ilustrativo não fixa raízes em parte nenhuma do texto que as acompanha.

Também a imagem 22 aparece duas vezes, só que em obras diferentes, isto é, nos volumes dos sextos anos - imagem 8, analisada anteriormente em nosso trabalho - e dos sétimos anos. Nela, podemos ver a pintura *Índia tapuia* (1641), de Albert Eckhout (1610-1665). A imagem é meramente ilustrativa, como um exemplo desta etnia. O texto trata da luta entre portugueses e holandeses, durante a ocupação destes últimos no nordeste brasileiro, no século XVII. Não há nenhum aprofundamento ou desdobramento temático fora do eixo político centrado na lógica portuguesa, já configurado como o suposto dono do território em relação aos

holandeses. Na verdade, ambos são invasores e disputam o domínio colonial da região produtora de açúcar.

Por fim, constatamos que mesmo sendo o volume com o maior número de imagens que representam os povos indígenas, dentre os quatro que compõem a coleção *Historiar*, a obra destinada ao sétimo ano parece esvaziar-se de temas mais críticos e atuais envolvendo a temática indígena. Não apenas a função de cada imagem em relação ao texto, mas também a falta de profundidade e atualidade da questão indígena. Formalmente, a obra não deixa de fazer conexões ou de colocar as referências devidas, como nome, autoria e contexto de produção de cada imagem textual e visual. Mas as ausências de debates políticos e sociais, parecem consequências óbvias de uma série de permanências coloniais e da lógica historiográfica traçada a partir das demandas eurocêntricas.

2.1.3 - Coleção *Historiar* do 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

Os autores, Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, seguem o mesmo padrão na coleção *Historiar* dos oitavos anos do Ensino Fundamental - Anos Finais da disciplina de História, ao dividirem a obra em quatro unidades. Entretanto, há o acréscimo de um capítulo, totalizando 15. A unidade 1 é chamada “Do súdito ao cidadão” e abrange a Revolução Inglesa (Capítulo 1), Iluminismo (Capítulo 2), a Revolução Industrial (Capítulo 3), a Revolução Francesa e a Época de Napoleão (Capítulos 4 e 5). A unidade 2, “América independente”, abarca todos os processos emancipatórios do continente americano, desde os Estados Unidos (Capítulo 6), a América Latina (Capítulo 7) e o Brasil (Capítulo 8). A unidade 3, “Brasil Império”, vai do Primeiro Reinado até a transição para a República (dos Capítulos 9 ao 12). Por fim, a unidade 4 chama-se “Domínio das grandes potências” e retrata a Europa no século XIX (Capítulo 13), o Imperialismo na África e na Ásia (Capítulo 14) e a América no século XIX (Capítulo 15).

Em termos quantitativos, é a segunda colocada em número de imagens que representam os povos indígenas, mas não chega a metade do total encontrado no volume dos sétimos anos. Ainda assim, mantém uma boa diversidade de formas de representação, conforme podemos observar na tabela abaixo.

8º ANO	
TIPO DE IMAGEM	NÚMERO
Fotografias	4 imagens
Pinturas	5 imagens
Gravuras	2 imagens
Desenho	1 imagem
Total	12 imagens

Tabela feita a partir de imagens coletadas e analisadas de: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 8º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Ainda que seja a segunda colocada em volume de imagens, e que chame a atenção por algumas questões relacionadas a isso, esta obra ainda é menos expressiva do que a dos sétimos anos. Mas outro aspecto acaba chamando nossa atenção e pode ser observado. Se de um lado, temos a representação dos indígenas, até agora, atrelada à linha condutora do colonialismo europeu, o volume do oitavo ano parece aderir ao deslocamento de poder, uma vez que das 12 imagens presentes neste volume (representadas pelo gráfico da imagem 3 abaixo), 7 delas estão inseridas na história dos Estados Unidos da América - 3 delas quando tratam de sua independência e 4 quando se referem ao século XIX, com ênfase na conquista do oeste. As outras 6 estão distribuídas entre a Independência da América Latina (2 imagens), o Primeiro e o Segundo Reinados no Brasil, com 2 e 1 imagens, respectivamente. Mas o que isso pode nos indicar?

Imagem 3 - Gráfico das imagens do 8º ano.

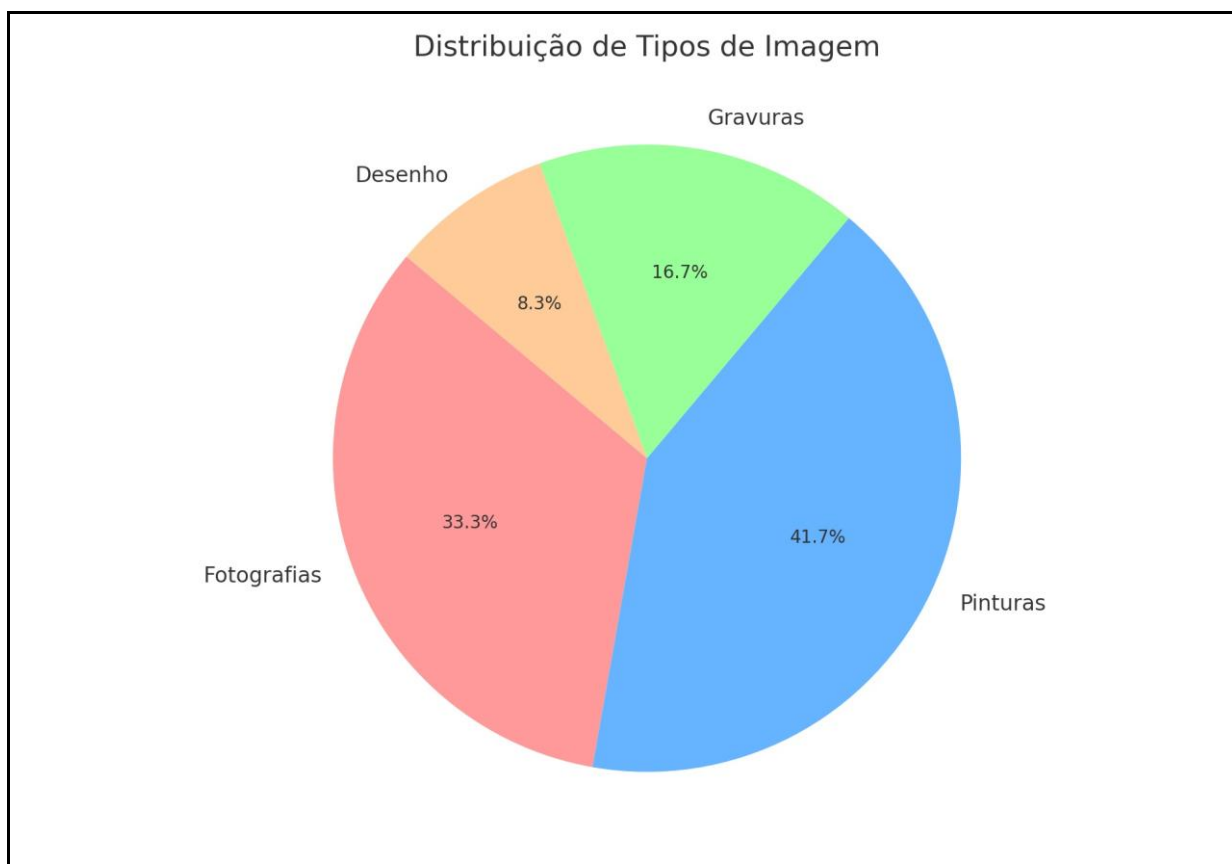


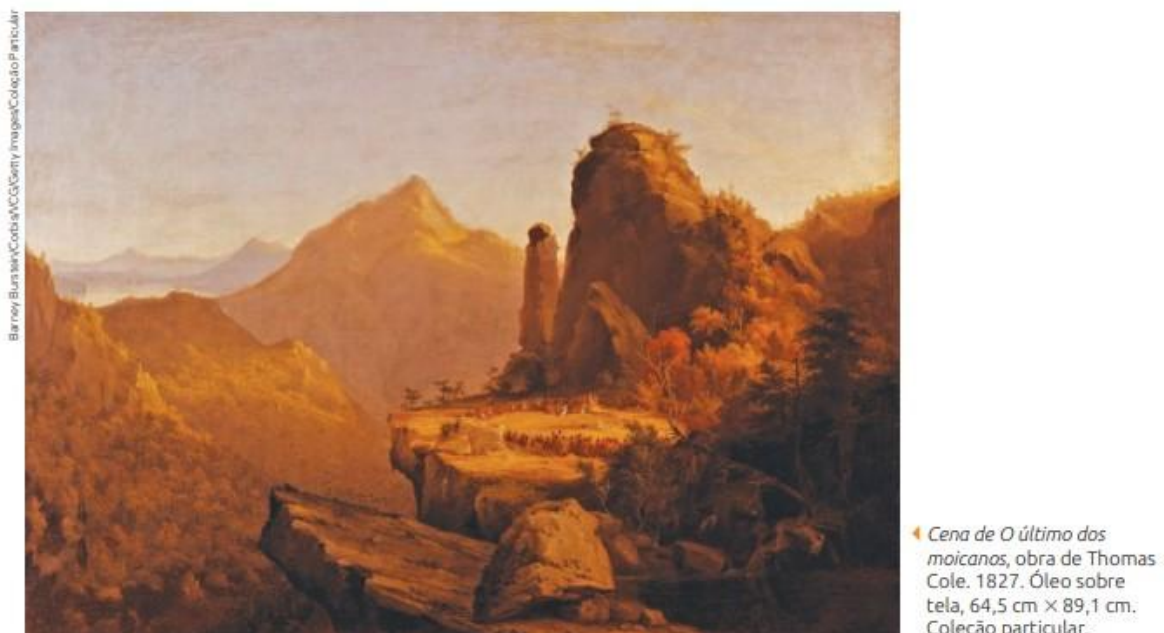
Gráfico construído a partir de coletas de imagens feitas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 8º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Em resposta à questão acima proposta, nos valem as ideias de uma dimensão decolonial da arte, conforme propõem Glória A. G. Luna, Maria B. R. Flores e Sabrina Fernandes Melo, que nos alertam sobre o “legado epistemológico eurocêntrico que impede a compreensão do mundo a partir do próprio controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, mas também do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento” (Luna; Flores; Melo, 2022, p. 77). Vemos, dessa forma, um possível deslocamento do centro de poder, da Europa para os Estados Unidos da América, sem que isso afete a lógica que direciona e normatiza a representação dos povos indígenas dentro de um pensamento colonial.

De forma geral, podemos inserir as imagens do volume do oitavo ano dentro da categoria social do indígena romântico (Baniwa, 2006). Todavia, entendemos que essas categoriais não são opostas ou conflitantes com os contextos historiográficos (Santos; Felipe, 2018). O mesmo indígena romântico pode sê-lo dentro de uma lógica que também o classifique como resistente ou vítima, e algumas imagens deste capítulo podem corroborar isso.

As imagens 3 e 8 são exemplos de uma perspectiva romântica na representação dos indígenas, pois ambas são feitas textualmente e visualmente, já que as pinturas partem de obras literárias. A imagem 3 é inspirada no livro *O último dos moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper (1789-1851). É uma pintura de óleo sobre tela de autoria de Thomas Cole, intitulada *Cena de O último dos moicanos* (1827) e retrata a Guerra Franco-Indígena (1754-1763), extensão colonial da Guerra dos Sete Anos, entre Inglaterra e França. É definida como uma das obras mais famosas do romantismo americano. Está inserida em uma atividade final do Capítulo 6 (Independência dos Estados Unidos), na atividade “Integrar com ARTE”, e tal atividade, que tem mais uma imagem que a acompanha, traz um maior enfoque na questão artística, sem relação ou aprofundamento com a questão indígena em si.

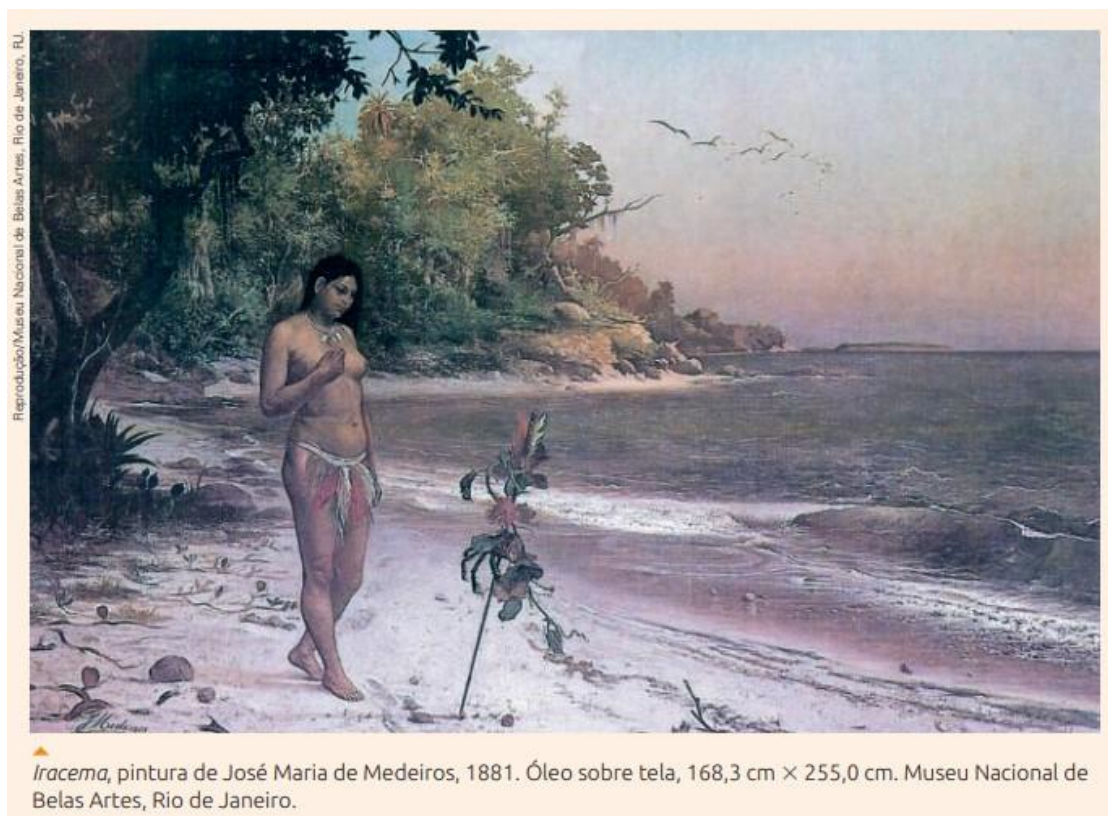
Imagem 3 - página 93.



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 8º ano, p. 93)

Já a imagem 8, é inspirada na obra *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). De autoria do pintor José Maria de Medeiros, a obra homônima *Iracema* (1881), retrata a indígena em uma praia, com uma tanga de penas, seios nus e observando uma flecha cravada na areia. Sobre a obra literária, sabemos que faz parte da primeira fase do Romantismo Brasileiro, conhecida como “Indianismo”. Mas e a pintura? Pouco ou nada podemos interpretar, pois a obra está inserida junto à atividade “Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA”, do final do Capítulo 11 (Segundo Reinado). É a única imagem que traz a figura de um indígena em todo este capítulo. Pelo que o texto “Artistas românticos” permite entendermos, *Iracema* ilustra um dos três romances do autor que “retratam os indígenas como heróis e representantes da identidade nacional brasileira” (Cotrim; Rodrigues, 2018, 8º ano, p. 176). Logo, o indígena é novamente um figurante na obra do colonizador europeu, na formação do Estado colonial e na posterior construção da Nação Brasileira.

Imagem 8 - página 179.



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 8º ano, p. 179)

Ainda sobre a visão romântica dos indígenas, a discussão na parte inicial do texto “Decolonialidade e arte: resistência dos povos indígenas”, de Juliana Piva A. Lewkowicz, aborda o processo de independências na América, no qual a autora destaca que o movimento de independência em países do Novo Mundo não se deu a partir de movimentos populares, e “os problemas sociais que se iniciaram com a colonização não se encerram com a independência; a lógica colonial, portanto, continua vigente” (Lewkowicz, 2022, p. 197). O que talvez mude em tantas representações do volume em análise seja o centro de poder que irá direcionar a produção artística. Os Estados Nacionais que nascem tentam construir uma narrativa visual romântica de sua origem, mas como bebem na fonte europeia de narrativa histórica, acabam realizando a manutenção de estruturas, nas quais a “colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres apud Lewkowicz, 2022, p. 198).

As imagens 2 e 4 são as duas primeiras nas quais percebemos mais claramente emergir o contexto historiográfico dos indígenas, enquanto “sujeitos na história” (Santos; Felipe, 2018) ou na categoria social do “indígena numa visão cidadã” (Baniwa, 2006), pois trazem duas figuras de destaque dentro de suas trajetórias de luta e resistência. A primeira, é um retrato

fotográfico feito em 2016, de Ernie la Pointe, descendente da etnia sioux da América do Norte. Inserido junto ao texto “Contradições e lutas”, o retrato traz uma legenda que menciona este como autor da obra sobre Touro Sentado - emblemático indígena estadunidense que “combatia a expropriação das terras dos povos nativos” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 91). Da mesma forma, a imagem 4 é uma pintura que retrata Tupac Amaru, de autoria de Teodoro Nuñez Ureta, feita no século XX. O retrato está inserido no texto “A revolta de Tupac Amaru”, no qual este exemplo de “lutas sociais” de certa forma “ajudou a construir um sentimento de identidade nacional” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 100). Ainda assim, a narrativa sobre a qual tenta-se pontualmente enaltecer a resistência indígena é romântica, na medida que o destaque acaba enaltecendo a formação do Estado Nacional, sendo os povos indígenas um contraponto - derrotado - ao suposto “desenvolvimento” de cada país, especialmente os Estados Unidos e sua versão idílica de pátria.

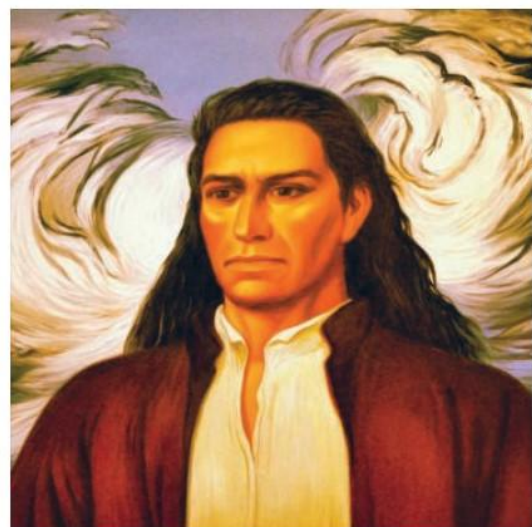
Imagem 2



Ernie la Pointe, descendente de indígenas sioux retratado em 2016. Ernie escreveu e publicou uma biografia sobre Touro Sentado, indígena estadunidense que viveu entre 1834 e 1890 e que combatia a expropriação das terras dos povos nativos.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 8º ano, p. 91)

Imagem 4



Detalhe de retrato de Tupac Amaru, pintura de Teodoro Núñez Ureta feita no século XX.

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 8º ano, p. 100)

Para fechar nossas análises do volume do oitavo ano, buscamos outra obra que é semelhante à versão estadunidense de formação nacional, mencionada no parágrafo anterior. É a imagem 5, de autoria de Diego Rivera, intitulada *Epopeia do povo mexicano*, onde podemos ver uma representação da Guerra de Independência do México (1929-1955). Este mural está localizado no Palácio Nacional (Cidade do México), do qual a imagem 5 traz um detalhe que, ao tratar do movimento de emancipação política mexicana, acaba por trazer representações indígenas, que são parte significativa da população e da cultura desse país.

Imagem 5



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 8º ano, p. 103)

Muito próximo ao caso dos Estados Unidos, o mural de Diego Rivera é atrelado à formação da Nação Mexicana, sendo os povos indígenas colocados em segundo ou até mesmo terceiro plano. A imagem 5 está inserida em uma atividade chamada “Painel”, que são janelas explicativas ou de curiosidades sobre algum aspecto relacionado ao tema principal, que são aprofundados, no caso, é o texto que a precede, chamado “Independências nas Américas do Norte e Central”. A imagem é uma das maiores entre todas as que coletamos em nossa análise da Coleção *Historiar*, mas isso pouco reflete na iconografia indígena. Na verdade, o foco deste painel é o México, sua história nacional e o Muralismo Mexicano - movimento artístico do início do século XX, relacionado à Revolução Mexicana. Sobre os povos pré-colombianos, vemos a versão romantizada da águia asteca, povo escolhido para herói fundador da epopeia mexicana. Também vemos guerreiros astecas, com roupas e plumárias de guerra, mas sem maiores explicações e aprofundamentos.

Um parêntese na análise do volume em questão. Ao buscarmos informações sobre o

Movimento Muralista Mexicano, escolhemos três obras que são referências consagradas na História da Arte. As duas primeiras são *Iniciação à História da Arte*, de H.W. Janson e Anthony Janson, e *A história da Arte*, de E. H. Gombrich, e nelas não encontramos nenhuma referência ao mencionado movimento. Somente na terceira obra, *História da Arte*, de Graça Proença, vamos encontrar uma pequena janela explicativa chamada “Os muralistas mexicanos”, dentro do Capítulo 34, “Artistas e movimentos após a semana da Arte Moderna” (GRAÇA PROENÇA, 2002, p. 238). A explicação, apesar de interessante e didática sobre o muralismo mexicano, está totalmente solta e desconexa do texto que acompanha. Contudo, nela podemos perceber o papel e importância da arte de Diego Rivera, onde “o mural lhe possibilitou atingir seu objetivo: dirigir-se aos humildes e à população indígena em grandes espaços públicos e fazê-los reconhecer-se como protagonistas da pintura e não apenas como seus observadores” (Idem, p. 246). Uma pena o pouco caso da arte com relação à arte não europeia.

Por fim, quando a nossa busca foi direcionada para a arte dos povos indígenas, ou para sua representação na arte, encontramos dois capítulos, também em Graça Proença. O Capítulo 27, “A arte Pré-histórica brasileira”, e o Capítulo 28, “A arte dos índios brasileiros”. Em ambos os casos, a lógica eurocêntrica refere-se aos indígenas e sua arte apenas no passado, ainda seguindo o caráter exótico empregado para a cultura material, não só da América, mas também da África e da Ásia, como se observa em museus espalhados ao redor do mundo. Daí a importância de trabalhos como os de Medeiros (2024), Luna, Flores e Melo (2022), Lewkowicz (2022), entre outros, para fazer um Giro Decolonial da Arte e dar espaço para artistas indígenas contemporâneos, seus temas e pontos de vista.

2.1.4 - Coleção *Historiar* do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

O último volume da coleção *Historiar* analisado em nosso trabalho refere-se ao nono ano do Ensino Fundamental - Anos Finais da disciplina de História. Assim como no caso dos oitavos anos, segue com um padrão de quatro unidades e um total de 15 Capítulos. A Unidade 1 chama-se “Brasil República”, abarcando desde o nascimento da República (Capítulo 1), passando pela República Oligárquica (Capítulo 2) e as Revoltas na Primeira República (Capítulo 3), para finalizar com a Era Vargas (Capítulo 4). A Unidade 2 é chamada “Guerras e revoluções”, sendo composta pela Primeira Guerra Mundial (Capítulo 5), pela Revolução Russa (Capítulo 6), pela Crise do capitalismo e pelo totalitarismo (Capítulo 7) e pela Segunda Guerra Mundial (Capítulo 8). A Unidade 3, “Brasil Contemporâneo”, abarca os governos democráticos e populistas, após a Era Vargas (Capítulo 9), passando pelo Regime Militar (Capítulo 10) e

abertura política e governos subsequentes (Capítulo 11). A última unidade é a 4, chamada “Pós-Guerra e globalização”, no qual são apresentando a Guerra Fria (Capítulo 12), bem como os temas África, Ásia e Oriente Médio contemporâneos (Capítulo 13), a Crise do Socialismo autoritário (Capítulo 14), fechando com as faces da globalização (Capítulo 15).

Como mostra a tabela abaixo, há uma queda tanto na quantidade quanto na qualidade das imagens que representam os povos indígenas neste volume. São apenas 6 imagens e todas elas são fotografias.

9º ANO	
TIPO DE IMAGEM	NÚMERO
Fotografia	6 imagens
Total	6 imagens

Tabela feita a partir de imagens coletadas e analisadas de: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Finalmente as imagens parecem favorecer o terceiro viés, tanto dos contextos historiográficos, como “sujeitos na história indígena”, quanto nas categorias sociais, com o “indígena numa visão cidadã”, pois quase todas as fotos mostram os indígenas de forma atuante politicamente, lutando por suas terras, modos de viver e existir, além é claro dos seus direitos políticos. Apesar do caráter monocromático do gráfico abaixo - inserido por uma escolha que tenta manter um padrão de representação das obras - e de ser o volume com menos imagens, ainda vemos possibilidades de novas análises.

Imagem 4 - Gráfico das imagens do 9º ano.

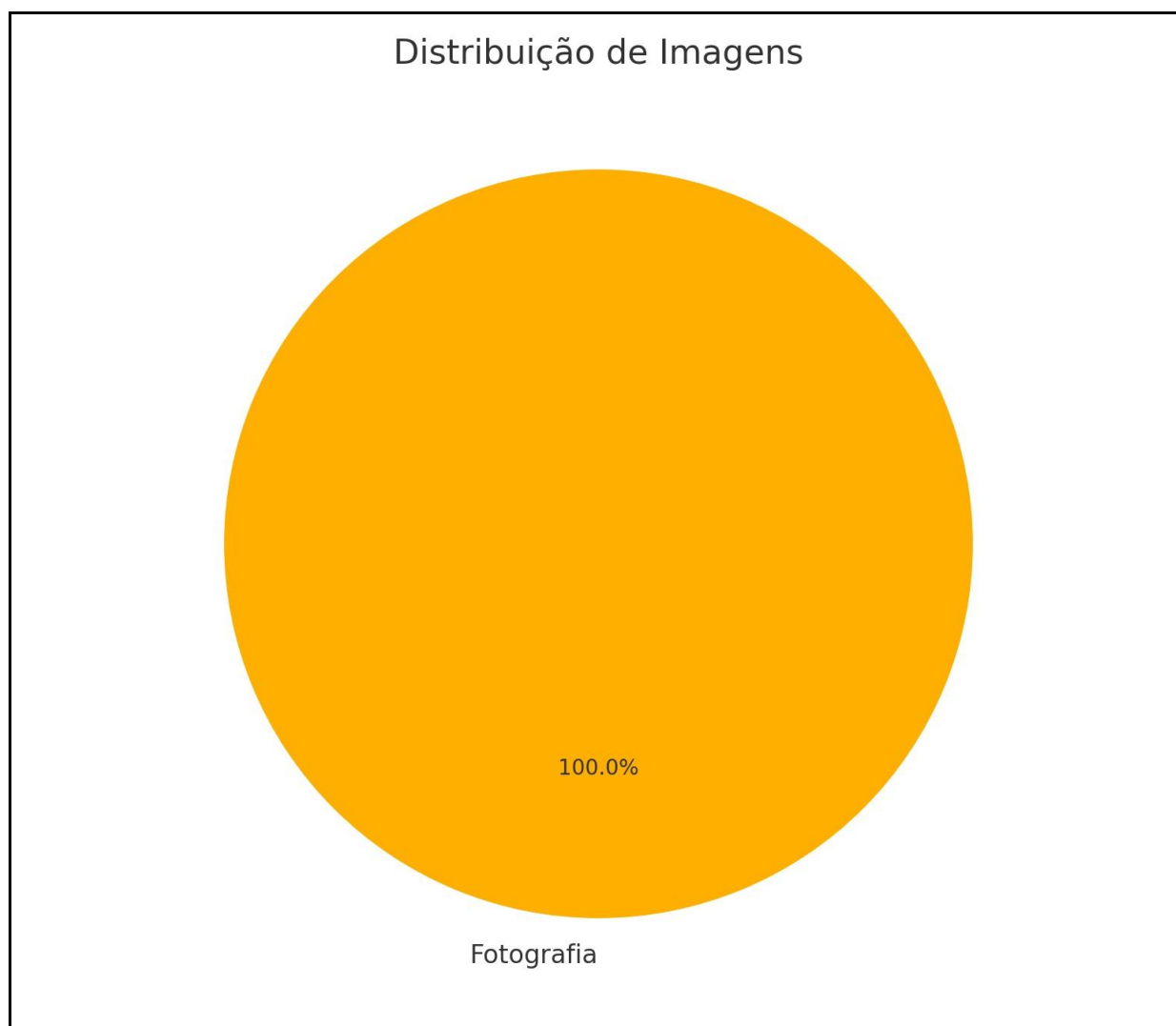


Gráfico construído a partir de coletas de imagens feitas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime.

Historiar. 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Um fato que chama a atenção ao analisarmos as imagens deste volume destinado à parte final do Ensino Fundamental é o motivo da queda drástica no número de imagens. Pesquisas anteriores já apontavam que o ápice da representação dos povos indígenas gira em torno dos capítulos que tratam da colonização e conquista da América e do Brasil. Contudo, ficam algumas questões que não são claras, mas em um primeiro momento podem ser levantadas: quanto mais próximo do presente, menos espaço os povos indígenas têm nos materiais? E, caso esse dado se confirme, isso não reforçaria, de uma forma indireta e velada, a manutenção desses povos no passado?

Em seu artigo “História indígena no período republicano e os livros didáticos de história: uma reflexão necessária”, Duarte e Tedeschi (2017) analisam coleções didáticas aprovadas no

PNLD dos 6º aos 9º anos e chegam a uma conclusão muito próxima daquela que obtivemos: os povos indígenas aparecem representados em larga escala nos períodos colonial - ao tratar do contato e da catequese - e no Brasil após 1988, com a elaboração da nova Constituição - ao tratar de territorialidades e direitos. Como veremos com mais detalhes no Capítulo 3, tal representação se encaixa nos chamados “Contextos historiográficos” como vítimas e resistentes (contato e catequese) e sujeitos da história (territorialidades e direitos).

A distribuição das imagens não chama a atenção quanto ao volume em algum capítulo específico, mas é curioso que quase a totalidade esteja nos capítulos que tratam da História do Brasil. Podemos dividir as seis imagens em dois grupos: um mais “etnográfico” e outro mais “Político”. Etnográfico, pois mostram a cultura dos povos indígenas a partir do trabalho de contato e preservação, com a imagem 1 retratando o trabalho de Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958), durante sua atuação no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e as imagens 2 e 3 representando o Parque do Xingu, com a atuação dos irmãos Villas Bôas, Cláudio e Orlando (imagem 2), e retratando a vida nativa no mesmo parque (imagem 3). Político, pois as três últimas imagens mostram os indígenas exercendo ou lutando por seus direitos, como na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 (imagem 4), em eleições (imagem 5) ou em protestos contra as mudanças climáticas (imagem 6).

Analisando mais detalhadamente, vemos nas imagens 1 e 2 muitos elementos das culturas nativas em contraste com as culturas não nativas. Contudo, nos dois casos vemos como elemento “exótico” ao contexto das fotografias Rondon e os Villas Bôas. O ambiente e os trajes tradicionais, estabelecem autoridade de reais senhores do ambiente, onde estão, aos indígenas. Apesar de ser uma narrativa política, em ambos os textos que acompanham as mesmas, e do pouco aprofundamento destas imagens, elas não geram visões estereotipadas destas populações, mas um retrato contemporâneo e mais concreto.

Imagem 1



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 9º ano, p. 28)

Imagem 2



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 9º ano, p. 133)

A imagem que representa o Marechal Rondon, como ficou conhecido, traz um texto mais explicativo sobre o ambiente apresentado na fotografia e nela podemos ver uma predominância da cultura material nativa. Além do próprio indigenista, vemos alguns nativos, que parecem ser crianças, com roupas ocidentais da “sociedade envolvente” - termo usado pelos povos indígenas (Grupioni, 1994, p. 483). Como a legenda deixa claro, não há data exata para a imagem, mas ela ilustra o aspecto principal do texto que acompanha: a criação do Serviço de Proteção aos Índios e como este viria a se tornar a atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Interpretamos o texto, como algo mais protocolar e pouco preocupado com a questão indígena. Da mesma forma, a imagem 2 é menos profunda ainda, pois apenas ilustra uma das várias facetas políticas do capítulo 9 (Democracia e populismo). Uma explicação mais detida sobre o Parque Indígena do Xingu acompanha a imagem 3. Contudo, esta explicação é totalmente desconexa com o texto anterior e posterior, este último totalmente voltado para os governos e suas mudanças. Esta “fragmentação” remete ao que cita Grupioni:

É assim que, fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida, portanto, aceita. É significativo, neste sentido, o fato de muitos livros didáticos usarem, basicamente, informações sobre índios produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus. (Grupioni, 1994, p. 488).

Mesmo o trabalho do Marechal Rondon e dos irmãos Villas Bôas sendo relativamente recente - comparado às representações dos primeiros séculos da América - sua distância da

realidade concreta de nossos estudantes pouco, ou nada, difere de outras representações, de cronistas e viajantes. O caráter exótico apontado, mesmo em textos claros e bem identificados, acaba permitindo que a falta de recursos de professores e estudantes para interpretação de imagens e seus contextos, faça com que tais representações caiam numa lógica de que “a presença do índio neste continente não é problematizada, é um fato consumado”, em que ele aparece “como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado” (Idem, p. 487). Em síntese, as representações dão um passo adiante na questão indígena, mas a lógica política do material didático acaba barrando possíveis problematizações em sala de aula.

Ao nos determos nas imagens 4 e 6, podemos ver uma real mudança de sentido, em comparação às imagens até agora utilizadas nos materiais. Observe-as:

Imagem 4

Indígenas participam de sessão da Assembleia Nacional Constituinte, que debateu durante vinte meses e promulgou a nova Constituição federal do Brasil. Brasília (DF). Fotografia de 1988.



Salomon Cyprynowicz/Pulsar Imagens

(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 9º ano, p. 168)

Imagem 6



Delegação de povos indígenas e líderes comunitários de 14 países realizam protesto em Londres, Inglaterra, antes de convenção das Nações Unidas sobre a mudança do clima. Fotografia de 2017.



(COTRIM, RODRIGUES, 2018, 9º ano, p. 232)

Pela primeira vez, vemos a representação dos povos originários não apenas no passado, ou em relação à colonialidade e suas consequências apenas. A imagem 4, mostra a luta e presença dos povos indígenas na Assembleia Constituinte de 1988, numa imagem que se tornou icônica ao representar não só a resistência, mas o protagonismo e ativismo desses povos. Além de estar inserida no Capítulo “Construção da Cidadania”, aparece antecedida pelo texto “Construção cidadã” e, após, pelo texto “Emancipação das cidadanias”, que expressam a participação das chamadas “minorias” - como alguns tentam enquadrá-los - na construção da Nação brasileira após o período de Ditadura Civil-Militar.

Da mesma forma, a imagem 6 apresenta uma das mais urgentes questões da atualidade: a Globalização e seus impactos no mundo, especialmente nas sociedades originárias. Inserida no Capítulo 15 (As faces da globalização), a imagem representa uma delegação de povos indígenas e líderes comunitários protestando na Inglaterra, antes da convenção das Nações Unidas, em função da “Crise ambiental” - título do texto que ela acompanha. Em seguida a esse texto, temos mais dois, sobre “Pluralidade identitária” e “Xenofobia e racismo”, que apesar de não tratarem apenas dos povos indígenas, ajudam a compreender suas agruras e problemas historicamente enfrentados ao lado de outras comunidades no mundo.

Poderíamos analisar todas as imagens coletadas, assim como poderíamos fazer outras análises e estabelecer diferentes conexões. Contudo, entendemos que os recortes e análises feitos em nossa pesquisa possibilitam entender os equívocos, permanências e formas como são representados os indígenas nos materiais didáticos de história, permitindo um olhar crítico que não tem por finalidade a crítica pura e simples, que nesse sentido seria um tanto quanto vazia. Nosso objetivo é qualificar não só nosso trabalho enquanto educadores, bem como criar possibilidades de estabelecer novos olhares e questionar posicionamentos vinculados à colonialidade na história e na educação. Assim, nosso próximo passo será estabelecer uma base teórica sobre o pensamento decolonial, para propormos um material (Cartilha) que ajude na elaboração de novas perspectivas por professores e estudantes em sala de aula.

3 - REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS, DECOLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO

As imagens que representam os povos indígenas em livros didáticos carregam uma força simbólica tão poderosa, quanto invisível em alguns casos. Se parece exagero afirmar que a imagem genérica, estereotipada e eurocêntrica dos povos originários ainda é mantida em sala de aula, frente à grande quantidade de informações e mídias que apresentam os diversos povos e culturas - de forma mais acertada -, fica uma sugestão de atividade.

Peça aos educandos que façam o desenho de uma “casa”. Sem grandes explicações ou sugestões, apenas entregue uma folha em branco e peça “desenhe uma casinha”. Você irá se surpreender ao notar que muitos farão a mesma e clássica casinha da pré-escola. Um quadrado com um triângulo acima. Ao lado, um retângulo com um paralelogramo sobre ele. Um retângulo pequeno como porta e um quadrado com uma cruz no meio como janela. Mas o que podemos concluir disso? A maioria dos alunos não deve ter jamais morado em uma casa como essa. Mas essa imagem em algum momento foi apresentada como a imagem simbólica do que é uma casa. Nos materiais didáticos ocorre o mesmo. Os povos originários da América são retratados de tanga na floresta, com um arco e flechas na mão, no passado ou distantes da realidade nacional atual. São exóticos e folclóricos. Não possuem uma “identidade” ou “particularidade”. São genéricos e isso não é por acaso. Sobre semelhantes simplificações, escreve Luiz (2008), citando Edgar Morin em seu texto “A necessidade de um pensamento complexo”:

[...] ignorar a complexidade dos processos históricos significa jogar fora saberes bastante aprofundados, em troca de visões reducionistas, o que contribui para internalização por parte dos alunos de uma forma de pensar “compartimentalizada, mecanicista, desjuntiva, parcelada, [que] destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. (MORIN apud LUIZ, 2008).

Neste terceiro capítulo, buscaremos destacar o processo de construção das diversas versões e imagens dos povos indígenas ao longo da nossa história, em especial no período colonial, cujos reflexos irão reverberar não apenas nas representações românticas pós-independência, mas ao longo dos períodos imperiais e republicano, chegando até os dias de hoje. O objetivo não é apenas evidenciar quais formas e equívocos ocorreram na representação iconográfica dos indígenas, mas também dar a base para a construção de um produto, que faz parte de nossa pesquisa: uma cartilha destinada ao trabalho construído de forma mais crítica,

não apenas com as imagens que se encontram nos materiais didáticos, mas também a possibilitar que repensemos a forma de representar os povos indígenas e suas culturas. Com isso, buscaremos deixar claro o quanto importante é a participação dos indígenas na formação da cultura e da identidade nacional brasileira, da qual esta rica e variada parcela do povo é uma das protagonistas principais.

3.1 - CONTEXTOS E CATEGORIAS

A descoberta e a posterior colonização da América desencadearam um choque cultural de proporções profundas e de difícil mensuração. Esse processo colocou em contato direto sociedades que possuíam cosmologias, formas de organização social, sistemas de crenças, línguas e práticas culturais muito distintas. A multiplicidade de culturas envolvidas — não apenas indígenas, mas também europeias, provenientes de diferentes regiões do Velho Mundo — torna evidente a complexidade desse encontro histórico. Tal diversidade pode ser observada, de maneira particularmente evidente, nas variadas formas pelas quais os povos indígenas passaram a ser retratados ao longo do tempo, tanto em narrativas escritas quanto em produções imagéticas.

Além do impacto cultural propriamente dito, a expansão ultramarina europeia estimulou um intenso interesse econômico e simbólico pelas terras recém-incorporadas ao mundo conhecido. Formou-se, assim, um mercado comercial próspero voltado à circulação de objetos, relatos, ilustrações, mapas e descrições sobre as sociedades americanas, que rapidamente passaram a alimentar a curiosidade, o imaginário e as expectativas do público europeu. Nomes como Hans Staden (1525-1576), Jean de Lery (1534-1613), Theodore de Bry (1528-1598), entre outros, fazem parte desta conjuntura e até hoje integram inúmeras obras e coleções didáticas. As representações dos povos indígenas, nesse contexto, não se limitavam a um caráter informativo, mas cumpriam também uma função simbólica, contribuindo para a construção de sentidos sobre a alteridade e sobre o próprio lugar da Europa no mundo.

Entretanto, como destaca Peter Burke, o choque cultural e a produção de representações sobre o Outro (*L'Autre*) não constituem um fenômeno exclusivo da expansão europeia para a América. Trata-se, antes, de um processo recorrente na história das sociedades, no qual o contato com culturas diferentes tende a gerar interpretações simplificadas, generalizações e, com frequência, estereótipos (BURKE, 2004). Nesse sentido, a representação do indígena americano insere-se em uma tradição mais ampla de construção imagética da diferença, marcada pela tentativa de enquadrar o desconhecido a partir de referenciais já consolidados.

Dessa forma, muitas das imagens e descrições associadas aos povos indígenas não são propriamente novas ou originais, mas sim reelaborações de modelos anteriores. Conforme aponta Burke, observa-se a aplicação de esquemas representacionais semelhantes a contextos culturais bastante distintos, de modo que “o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente umas das outras” (BURKE, 2004, p. 156). No caso americano, isso implicou a adaptação de imagens previamente utilizadas para representar outros povos considerados “exóticos” ou “bárbaros”, agora projetadas sobre as populações indígenas, contribuindo para a cristalização de estereótipos duradouros.

Com o objetivo de compreender o sentido e a persistência dessas construções imagéticas — especialmente daquelas consideradas clássicas ou “canônicas” (LUIZ, 2008), amplamente utilizadas em livros didáticos e que se repetem de forma recorrente ao longo de diferentes períodos — optamos por adotar duas propostas de categorização dessas representações. Tais classificações funcionam como ferramentas analíticas que permitem identificar continuidades, rupturas e permanências na forma como os povos indígenas são apresentados no campo educacional e historiográfico.

A primeira dessas propostas é apresentada por Maria Cristina dos Santos e Guilherme Galhegos Felipe, na obra “Debates sobre a questão indígena: história, contatos e saberes” (2018). A segunda baseia-se no livro “O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (2006), de Gersem dos Santos Luciano Baniwa. Ambas as obras não apenas oferecem suporte teórico para a análise das imagens selecionadas, como também desempenharam papel fundamental na elaboração da cartilha/produto educacional vinculada a esta pesquisa, orientando escolhas metodológicas e conceituais partindo de um “enfoque qualitativo, com pesquisa bibliográfica, documental e iconográfica como ferramentas no processo de observação e interpretação de imagens, a partir da representação visual dos povos indígenas no livro didático de história” (Souza, Conceição, 2021).

No capítulo intitulado “Imagens dos indígenas: vítimas, resistentes e sujeitos da história”, Santos e Felipe analisam as formas pelas quais os povos indígenas foram representados a partir de diferentes “contextos historiográficos”. Esses contextos ficam mais evidentes no próprio título do capítulo, que sintetiza as principais categorias associadas às narrativas históricas sobre os indígenas: vítimas, resistentes e sujeitos da história. Segundo os autores, tais associações não surgem de maneira neutra, mas estão diretamente vinculadas aos paradigmas teóricos e às perspectivas predominantes em cada momento da produção historiográfica (SANTOS; FELIPPE, 2018, p. 20).

Compreender esses distintos momentos historiográficos e os pressupostos que os

sustentam é fundamental não apenas para interpretar os usos e sentidos atribuídos às imagens dos povos indígenas, mas também para problematizar os limites dessas representações. Esse exercício crítico possibilita, ainda, a abertura para um “giro decolonial”, ao questionar narrativas eurocentradas e propor novas formas de leitura da história indígena, tema que será aprofundado em momento posterior deste trabalho.

Em diálogo com essa perspectiva, o artigo “As representações indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental no período de 2013 a 2022”, de Silva e Coelho (2025), apresenta as “categorias sociais” elaboradas pelo antropólogo Gersem Baniwa para compreender as representações dos povos indígenas ao longo de cinco séculos de ocupação da América. De acordo com Baniwa, essas representações organizam-se em três grandes categorias: o indígena romântico, o indígena selvagem e o indígena inserido em uma visão cidadã (SILVA; COELHO, 2025, p. 4).

Tais categorias não devem ser entendidas como descrições objetivas da realidade indígena, mas como construções sociais e culturais historicamente produzidas e reiteradas ao longo do tempo. A permanência dessas imagens pode ser facilmente observada na recorrência de determinadas representações nos materiais didáticos de diferentes décadas, evidenciando como estereótipos e visões simplificadas continuam a influenciar o ensino de História. Assim, a análise dessas categorias contribui para revelar os mecanismos de reprodução simbólica que sustentam determinadas narrativas sobre os povos indígenas, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de ressignificação dessas imagens no contexto educacional contemporâneo.

Tanto os contextos historiográficos quanto as categorias sociais, sofrem com alguns entraves da realidade do ensino, quando falamos da representação de uma parcela tão perseguida e estigmatizada quanto aquela formada pelas populações indígenas. Primeiramente, há a dificuldade de atualização dos profissionais diante das variadas pesquisas acadêmicas que são desenvolvidas em torno da questão indígena. A realidade dos professores após sua entrada no mercado de trabalho é marcada por uma rotina brutal, composta não apenas pela preparação e aplicação das aulas, mas pela burocracia crescente que, dentro de uma lógica neoliberal, tem sobrecarregado e massacrado física e mentalmente os profissionais da educação. Sendo assim, como repensar certos temas e formas de representação, quando a luta é contra a falta de tempo e de condições mínimas de trabalho? Isso contribui para a manutenção de estruturas simplificadoras e construções rasas, já consagradas e presentes em muitos materiais.

3.2 - GIRO DECOLONIAL E A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Uma das últimas mudanças que a nossa pesquisa sofreu diz respeito ao acréscimo do conceito de decolonialidade, em especial do “giro decolonial” como abordagem teórico-metodológica para analisar as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História. Considerando que tais representações são construções sociais e políticas que carregam marcas profundas da colonialidade – entendida, conforme Maldonado-Torres (2016), como o padrão de poder e conhecimento que sobreviveu ao colonialismo formal e continua estruturando hierarquias raciais, epistêmicas e culturais na modernidade - faz-se necessário reconhecer que examinar as iconografias que fazem parte dos livros didáticos implica entender quais narrativas, valores e epistemes continuam sustentando visões estereotipadas, homogêneas e eurocêtricas sobre os povos originários.

Ao incorporar o “giro decolonial”, este capítulo articula as críticas presentes nos estudos sobre educação indígena e representações escolares (Grupioni, Bessa Freire, Ramos, Gomes, Santos) com os aportes teóricos da decolonialidade (Maldonado-Torres, Walsh, Mignolo, Krenak), seja através de textos dos próprios autores ou em trabalhos que os utilizam e abordam suas ideias. O objetivo é demonstrar como o “giro decolonial” possibilita uma ruptura epistemológica indispensável para repensar as imagens, discursos e práticas pedagógicas relacionadas aos povos indígenas no ensino de História.

O livro didático ocupa um lugar central no ensino de História no Brasil, constituindo-se não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um artefato cultural que veicula valores, narrativas e representações socialmente construídas. Por meio de textos e imagens, esses materiais contribuem de forma decisiva para a formação das percepções dos estudantes acerca do passado e do presente, especialmente no que se refere aos grupos historicamente marginalizados. No caso dos povos indígenas, a permanência de representações estereotipadas, genéricas e descontextualizadas evidencia a força de uma matriz colonial que ainda estrutura o conhecimento escolar.

Apesar dos avanços legais e curriculares das últimas décadas, sobretudo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, observa-se que os livros didáticos continuam, em muitos casos, a reproduzir uma imagem dos povos indígenas associada ao passado, à natureza selvagem - especialmente às regiões brasileiras Centro-Oeste e Norte - e a traços culturais homogeneizados. Essa representação contribui para a invisibilização da diversidade étnica, histórica e cultural indígena, além de reforçar concepções eurocêtricas sobre o que é

considerado conhecimento legítimo. Diante desse cenário, o “giro decolonial” apresenta-se como uma perspectiva teórica fundamental para problematizar e reorientar as formas de representação dos povos indígenas no ensino de História e na realidade prática do contexto de sala de aula.

A noção de colonialidade permite compreender que o fim do colonialismo formal não significou o desaparecimento das estruturas de dominação construídas ao longo do processo de colonização. Tais estruturas persistem na organização “do poder, do ser e do saber”, agindo por meio de hierarquizações que desvalorizam epistemologias não ocidentais e desumanizam sujeitos historicamente subalternizados (Maldonado-Torres, 2016, p.78). No campo educacional, essa lógica se manifesta na seleção de conteúdos, na organização curricular e, de modo particular, nas representações presentes nos livros didáticos.

O “giro decolonial” consiste em um deslocamento epistemológico que busca colocar a colonialidade no centro da análise da modernidade, questionando suas bases e propondo alternativas críticas às formas hegemônicas de produção do conhecimento. Não se trata de rejeitar o saber científico moderno, mas de problematizar sua dita universalidade e reconhecer a coexistência de múltiplos sistemas de conhecimento. Aplicado à educação, esse giro implica revisar narrativas históricas consolidadas, abrir espaço para outras vozes e reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, produtores de saberes e agentes de suas próprias trajetórias políticas e sociais, não apenas culturais.

Ao analisar os livros didáticos sob essa perspectiva, torna-se evidente que a colonialidade se expressa não apenas nos textos, mas também, de forma particularmente forte, nas imagens, bem como no contexto construído na interação entre ambos. As representações imagéticas dos povos indígenas costumam reforçar uma identidade visual marcada pela nudez, pelo uso de adornos genéricos (penas, tangas, cocares etc.), pela associação exclusiva com ambientes naturais e pela ausência de referências à vida indígena contemporânea. Tais imagens produzem um efeito de congelamento temporal, situando os povos indígenas fora da história e da modernidade, como se fossem vestígios de um passado distante (Gomes; Silva; Casagrande, 2020).

Essa forma de representação contribui para a construção de um imaginário social que desumaniza os povos indígenas ao reduzi-los a tipos culturais ou personagens folclóricos. Ao serem apresentados como figuras exóticas, primitivas ou essencialmente diferentes, os indígenas deixam de ser reconhecidos como sujeitos de direitos e como participantes ativos da sociedade brasileira. Essa desumanização simbólica, característica da colonialidade, legitima práticas de exclusão e violência, como apresentado por Pierre Bourdieu (1989), tanto no plano

histórico quanto no presente, tais como a demarcação de terras ou o acesso ao sistema de saúde e educação em suas comunidades.

Precisamos fazer um pequeno parêntese sobre o trabalho de Pierre Bourdieu “O poder simbólico” (1989), onde as ideias de poder e violência simbólica são elaboradas, antes mesmo da decolonialidade entrar em destaque. Se ao tratar da violência simbólica, o autor aponta que ela prescinde da coação física e que muitas vezes, antecede a violência física e se propaga através de discursos, posturas e posicionamentos, tal lógica não acaba também se estabelecendo até os dias atuais, sendo mantida - direta ou indiretamente - nos livros didáticos? Assim, as lutas e demandas político-sociais dos indígenas são atacadas, não apenas de forma teórica, mas voltando a se dar pela violência física, invasão de terras e questionamentos de sua legitimidade em demarcações e posses, por exemplo.

A perspectiva decolonial propõe, portanto, uma leitura crítica das imagens e narrativas presentes nos livros didáticos, compreendendo-as como produções históricas inscritas nesse contexto e atravessadas por relações de poder. A imagem não é neutra nem inocente. Ela comunica valores, constrói sentidos e participa ativamente da formação de subjetividades. Nesse sentido, a análise iconográfica, aliada a uma abordagem decolonial, permite identificar como a colonialidade se atualiza no cotidiano escolar e como pode ser criticada ou desconstruída a partir de novas práticas pedagógicas (Medeiros, 2024).

Ao reconhecer a pluralidade dos povos indígenas e a contemporaneidade de suas lutas, saberes e modos de vida, o ensino de História pode contribuir para a construção de uma educação antirracista e intercultural. Isso implica superar a lógica da folclorização, frequentemente presente em datas comemorativas e atividades escolares (Alna et al, 2025) e promover uma abordagem que valorize a complexidade histórica e cultural indígena. O giro decolonial, nesse contexto, não se limita a uma mudança de conteúdos, mas envolve uma transformação mais ampla na forma de conceber o conhecimento histórico e seu papel na formação dos estudantes.

Dessa maneira, repensar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos à luz do giro decolonial significa questionar as bases coloniais que ainda sustentam o ensino de História. Trata-se de um movimento que exige tanto a revisão dos materiais didáticos quanto a formação crítica dos professores, de modo que sejam capazes de problematizar as narrativas e imagens apresentadas em sala de aula. Ao promover esse deslocamento epistemológico, abre-se a possibilidade de construir um ensino mais justo, plural e comprometido com o reconhecimento da diversidade e com a superação das heranças coloniais ainda presentes, conscientes ou não, na educação brasileira.

3.3 - PRODUTO DIDÁTICO: UMA CARTILHA PARA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

A importância de trabalhos que analisem os materiais didáticos, especialmente os livros, é revisitar e revisar tais publicações. Este tipo de pesquisa permite traçar novas estratégias, pois uma análise iconográfica ou iconológica é de difícil realização quando tratamos das comunidades indígenas durante o período colonial, tão distantes de nossos estudantes e realidades atuais, pois “toda imagem carrega consigo a visão de mundo de seus autores” (Souza, Conceição, 2021). E quando a imagem é a representação feita muitos séculos depois do fato em si e utilizadas em livros séculos depois da sua produção? Trata-se de um duplo distanciamento, pois tanto um pintor do século XIX, por exemplo, quanto um cronista do século XVI, estão em contextos históricos diferentes entre si e ambos estão distantes do contexto histórico da sala de aula que observa determinada obra. Contudo, novas estratégias para a crítica e análise de elementos simbólicos existentes em representações, permitem não apenas entender o passado, mas ressignificá-lo diante das novas realidades e demandas sociais - tanto para a educação quanto para as populações indígenas e sua crescente mobilização para garantir seus direitos de participar da construção de sua história e da história nacional.

Partindo do que foi exposto acima, bem como do trabalho até aqui desenvolvido, criamos uma proposta de material destinado à análise da representação dos povos indígenas e de sua cultura em livros didáticos de história, assim como de elementos importantes associados a isso. Esse material poderá auxiliar a outras disciplinas e matérias que apresentem tais imagens, uma vez que estas podem ser encontradas em outras áreas do conhecimento. Trata-se de uma cartilha, na qual elencamos alguns pontos que diversas pesquisas destacam como equivocados ou problemáticos na hora de representar - e utilizar nos livros didáticos tais representações - as populações nativas do continente americano. Partimos da perspectiva, de que:

[...] qualquer imagem visual, seja pintura, fotografia ou uma propaganda, pode ser utilizada como fonte de reflexão e informação histórica. É preciso não reduzir a uma mera ilustração ou tomá-la verdade absoluta. Trabalhar com imagens deve ser, antes de tudo, um exercício de pensar, de elaborar argumentos e construir hipóteses e ideias a partir de elementos dados. (Catelli Júnior, 2009).

O mesmo autor citado acima, escreve que podemos “trabalhar história regional, por exemplo, utilizando-se desse material” (Catelli Júnior, 2009, p. 18). Em outras palavras,

podemos explorar o potencial oferecido pelas imagens para criar debates, questionamentos e novas análises. Para tanto, criamos um material chamado *Povos indígenas nos livros didáticos de História: os 10 erros mais comuns na representação dos povos indígenas em materiais didáticos*. Nele, elencamos dez aspectos que podem gerar equívocos na hora de trabalharmos a representação indígena em sala de aula. Tal material é uma cartilha que tem como foco principal docentes da área das Ciências Humanas e suas tecnologias, mas que pode ser utilizado pelos demais professores e profissionais da educação que tenham interesse no tema, como por exemplo professores da área das Linguagens e suas tecnologias.

3.3.1 - Desalinhamento com a Lei 11.645/2008

Promulgada em Março de 2008, a Lei 11. 645 alterou sua antecessora, Lei 10.639 de 2003, com objetivo de promover a história e cultura das populações indígenas e afro-brasileiras, com repercussão direta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os editais do Programa nacional do Livro Didático. Como consta na própria redação, deve ser parte obrigatória integrante do currículo em “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados” (Brasil, 2008). Contudo, é preciso que não só materiais e instituições cumpram por força de lei esta diretriz, mas também os diversos profissionais envolvidos na educação. Recentemente, em reunião pedagógica, levantou-se a obrigatoriedade de a escola tratar alguns temas que foram chamados, ainda, de “transversais”, e que deveriam ser pensadas propostas de atividade e/ou projetos, e um dos professores disse “as humanas tratam da história e cultura indígenas e afro-brasileiras, e as exatas tratam do tema sustentabilidade”. O desfecho e os pormenores desta fala não são tão importantes quanto o fato de que boa parte dos profissionais da educação veem como coisa “da história” a Lei 11.645, e ainda associam esta lei com assuntos extraclasse - quase como curiosidades - e não como algo importante para todas as áreas do conhecimento. E isso não parece um caso isolado, pois em 2015 o CNE/CEB lançou um parecer (14/2015) que destacava alguns “problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro” como, por exemplo, “ser do passado e em função do colonizador, ter a negação de traços culturais, bem como omissão, redução e simplificação” (Gomes; Silva; Casagrande, 2020, p. 6).

Assim, é preciso trabalhar o equívoco que se criou de que a Lei 11.645/2008 é algo restrito ou exclusivo das ciências humanas e suas tecnologias, especialmente da história. Deve ser abordada e trabalhada por todas as áreas do conhecimento, não devendo ser lembrada apenas no “dia do índio”, como alguns ainda costumam chamar o dia 19 de abril, dentro e fora das

escolas. Dessa forma, poderemos ter representações mais alinhadas com uma “perspectiva decolonial”, como mostrado por Alna, Al-Java, Santos e Kato (2025).

3.3.2 -Estereotipação visual

A estereotipação visual constitui uma das críticas mais recorrentes às representações iconográficas de povos indígenas nos livros didáticos. De modo geral, essas imagens recorrem a um repertório fixo e repetitivo — corpos nus, cocares padronizados, ocas, arcos e flechas — que acaba por cristalizar uma figura do “indígena genérico”, descolada da diversidade histórica, cultural e social dos povos originários no Brasil. Tal repetição não é neutra: ela reforça imaginários coloniais e infantis, produzindo uma percepção simplificada e empobrecida dessas sociedades.

Como já observou Luís Donisete Benzi Grupioni (1994), o livro didático atua como um dos principais mediadores entre o conhecimento acadêmico e o senso comum escolar. Quando suas imagens insistem em signos visuais cristalizados, acabam reforçando preconceitos e dificultando a compreensão da pluralidade indígena. A iconografia estereotipada tende a associar o indígena exclusivamente ao passado colonial, como se fosse uma figura congelada no tempo, inexistente no presente e alheia às transformações históricas.

Além disso, essas representações visuais frequentemente dialogam com práticas escolares infantilizadas, como as comemorações do chamado “Dia do Índio”, que reforçam caricaturas por meio de fantasias e desenhos padronizados. Nesse contexto, o indígena é reduzido a um personagem folclórico, facilmente reconhecível por atributos visuais fixos, mas esvaziado de densidade histórica e política. Tal processo contribui para a naturalização de uma visão dos indígenas “exóticos” e atrasados, em que os povos indígenas aparecem como “outros” distantes da sociedade contemporânea, sem contar que tudo isso acaba afastando da ideia de Nação brasileira.

A crítica à estereotipação visual também pode ser articulada a uma perspectiva decolonial, como propõe Nelson Maldonado-Torres, ao evidenciar a permanência da colonialidade do olhar. As imagens didáticas, ao reiterarem padrões visuais herdados do período colonial, mantêm relações de poder simbólico que inferiorizam saberes e modos de vida indígenas. Além disso, seu uso em um contexto de narrativa eurocêntrica acaba implicitamente reforçando padrões e pontos de vista. Superar esse limite implica repensar a iconografia escolar, incorporando representações contextualizadas, produzidas com participação indígena ou por eles próprios, como proposto por Luna, Flores e Melo (2022) ou Medeiros (2024), e capazes de

evidenciar a diversidade e a contemporaneidade desses povos.

3.3.3 -Persistência do “índio genérico”

A persistência do “índio genérico” nas representações iconográficas dos livros didáticos constitui uma das críticas centrais à forma como os povos indígenas são apresentados no ensino de História. Em grande parte das obras analisadas, as imagens exibem um indígena homogêneo, sem identificação étnica, linguística ou territorial, como se existisse um único “tipo indígena” válido para representar todos os povos originários do Brasil. Essa generalização visual apaga uma diversidade que envolve centenas de povos, línguas, cosmologias e trajetórias históricas distintas.

Como já destacou Luís Donisete Benzi Grupioni (1994), o livro didático tende a reproduzir uma imagem simplificada do indígena, frequentemente baseada em estereótipos coloniais consolidados no imaginário social. A iconografia do “índio genérico” — geralmente associada a cocares padronizados, corpos seminus e armas rudimentares — desconsidera diferenças fundamentais entre povos como Guarani, Yanomami, Kaingang, Tikuna, Terena, entre tantos outros. Ao não nomear etnias nem contextualizar as imagens, o material didático contribui para a invisibilização dessas especificidades.

Essa homogeneização visual também reforça a ideia de que os povos indígenas compartilham uma mesma cultura estática, ignorando suas dinâmicas internas, adaptações históricas e formas próprias de relação com a sociedade envolvente. Conforme argumenta José Ribamar Bessa Freire (2016), tal visão impede a compreensão do Brasil contemporâneo, pois nega aos indígenas o estatuto de sujeitos históricos diversos e atuantes no presente.

Além disso, o “índio genérico” dialoga diretamente com a colonialidade do saber, na medida em que simplifica o outro para torná-lo mais facilmente classificável e controlável. Ao reduzir a pluralidade indígena a uma imagem única, os livros didáticos reforçam hierarquias simbólicas e limitam o potencial crítico do ensino de História. Superar essa limitação exige uma revisão profunda da iconografia escolar, com a identificação clara de povos, contextos regionais e temporalidades, valorizando a diversidade como elemento central da formação histórica e cidadã.

3.3.4 - Invisibilidade das populações indígenas contemporâneas

A invisibilidade das populações indígenas contemporâneas é uma crítica recorrente às

representações iconográficas presentes nos livros didáticos de História. Destacar esse aspecto é uma oportunidade para que, em sala de aula, os professores possam trazer as comunidades indígenas próximas, locais ou regionais, e construir um novo olhar sobre as populações que em muitos casos aparecem desconexas nos livros ou invisíveis em algumas realidades sociais. De modo recorrente, as imagens selecionadas privilegiam relatos e cenas do passado colonial — aldeias isoladas, corpos seminus, instrumentos tradicionais — reforçando a ideia de que os povos indígenas pertencem a um tempo “primitivo” e encerrado. Essa escolha imagética contribui para a falsa percepção de que os indígenas não fazem parte do Brasil atual, negando sua presença viva, plural e politicamente ativa na contemporaneidade.

Como já apontaram pesquisas analisadas em nosso trabalho, o livro didático desempenha papel decisivo na formação de imaginários sociais, especialmente naquelas regiões em que a estrutura do Estado é falha, ou precária, e o PNLD é um dos poucos recursos disponíveis em sala de aula. O livro tem um “caráter de autoridade” (Telles, 1996 Apud Gomes et al, 2020). Ao insistir em imagens do passado, sem contraponto com fotografias ou produções visuais atuais, o material escolar reforça a noção de desaparecimento indígena, construindo “o presente invisibilizado” como aponta Gomes e outros (2020). Esse apagamento visual ignora realidades como indígenas que vivem em contextos urbanos, atuam em universidades, ocupam cargos políticos, produzem arte contemporânea e lideram lutas por direitos territoriais e ambientais.

Tal invisibilidade também opera como forma de deslegitimação política. Ao não reconhecer os povos indígenas como sujeitos do presente, dificulta-se a compreensão de suas reivindicações atuais e de sua inserção nas dinâmicas sociais do país. Conforme argumenta José Ribamar Bessa Freire (2016), negar a contemporaneidade indígena é negar sua própria história, marcada por resistência, adaptação e reinvenção contínuas.

Superar essa limitação exige uma revisão crítica da iconografia didática, incorporando imagens que evidenciem a diversidade das experiências indígenas no Brasil de hoje. Tornar visíveis os indígenas contemporâneos é condição fundamental para um ensino de História comprometido com a pluralidade, a justiça histórica e o enfrentamento dos estereótipos coloniais ainda persistentes. E cabem aos profissionais da educação como um todo, e não apenas das ciências humanas, despertar esses olhares e sentidos críticos, mesmo de obras e imagens que não são ideais, para que mudanças possam ocorrer de fato.

3.3.5 - Eurocentrismo na seleção e interpretação das imagens

Grande parte das imagens utilizadas em livros didáticos de história deriva de produções coloniais — gravuras, pinturas e relatos visuais ou escritos, elaborados por viajantes, missionários e cronistas europeus — que observavam as populações indígenas a partir de referenciais externos, hierarquizados e profundamente marcados por valores ocidentais. Exemplos de obras, como as de Hans Staden (1525-1576), Jean de Lery (1534-1613) e Theodore de Bry (1528-1598), assim como Albert Eckhout (1610-1665) e Jean-Baptiste Debret (1768-1848), ainda são observados recorrentemente em materiais didáticos, especialmente de história. Ao serem incorporadas sem problematização, essas iconografias reforçam visões exotizantes e assimétricas.

Como aponta Luís Donisete Benzi Grupioni, os livros didáticos frequentemente reproduzem imagens coloniais como se fossem registros neutros da realidade, ignorando que tais representações foram produzidas em contextos de conquista, dominação e catequese. Nessas imagens, os indígenas aparecem como figuras exóticas, infantilizadas ou selvagens, servindo mais para confirmar a superioridade europeia do que para compreender a complexidade das sociedades retratadas.

Esse eurocentrismo não se manifesta apenas na origem das imagens, mas também na forma como são interpretadas. A ausência de contextualização histórica e crítica faz com que o olhar colonial seja naturalizado no ambiente escolar. Assim, o indígena é frequentemente apresentado como objeto de observação e não como sujeito histórico, produtor de saberes e de suas próprias formas de representação. Essa lógica reforça hierarquias simbólicas entre o Ocidente “civilizado” e o indígena “primitivo”.

A crítica decolonial, conforme propõe Nelson Maldonado-Torres, permite compreender que tais imagens operam dentro da colonialidade do saber e do ser, perpetuando desigualdades epistemológicas. Superar o eurocentrismo na iconografia didática exige não apenas diversificar as fontes visuais, mas também incorporar produções indígenas contemporâneas, narrativas próprias e leituras críticas das imagens coloniais. Somente assim o ensino de História poderá romper com visões hierarquizadas e contribuir para uma formação mais plural, crítica e comprometida com a justiça histórica.

3.3.6 - Falta de protagonismo indígena na produção iconográfica

Em 2021, ainda durante a Pandemia de Covid-19, foi produzido o documentário “Falas da Terra”, cujo objetivo era, no dia 19 de abril daquele ano, destacar as vozes indígenas na construção da história brasileira, revisitando e lançando pontos de vistas destes povos sobre

vários aspectos políticos, sociais e culturais, do passado e do presente. Para tanto, inúmeras lideranças de diversas regiões e de diferentes etnias, colocaram em primeira pessoa a narrativa indígena sobre suas histórias e a história brasileira. Nomes como Ailton Krenak (filósofo e escritor), Raoni Metuktire (liderança kayapó), Davi Kopenawa (Xamã yanomami), Daniel Mundukuru (escritor), Alessandra Korap Munduruku (luta contra garimpo), Elisa Pankararu, Telma Taurepang (União das Mulheres Indígenas da Amazônia), entre outros, abordaram diferentes temas relativos as lutas e trajetórias de seus povos, numa perspectiva que contempla perfeitamente o que chamamos de “giro decolonial”. E o mais interessante, é que justamente a cena inicial deste documentário, começa mostrando uma pintura e - a partir dela - fazendo uma crítica ao modo como indígenas são apresentados e como esta visão é equivocada. A imagem em questão é a *Elevação da Cruz de Porto Seguro* (1879), de Pedro Peres (1841-1923) e este é um perfeito exemplo da dinâmica que professores podem, em sala de aula, tentar implementar com estudantes, permitindo uma análise crítica da representação indígena, ainda que distante.

De modo geral, os livros didáticos recorrem majoritariamente a imagens produzidas por não indígenas — fotógrafos, viajantes, instituições estatais ou editoras — reproduzindo um olhar externo sobre os povos originários, como nos mostra Afonso Medeiros (2024). Raramente são incorporadas imagens elaboradas pelos próprios indígenas, o que resulta no apagamento de suas formas de autorrepresentação, de suas estéticas próprias e de suas narrativas visuais contemporâneas, sendo justamente estas expressões a forma com os povos indígenas “utilizam a arte como forma de resistência para tornar visíveis as questões decoloniais e ambientais” (Lewkowicz, 2022).

Essa ausência de autoria indígena reforça uma lógica colonial em que os povos indígenas aparecem apenas como objetos de observação, e não como sujeitos produtores de conhecimento e cultura visual. Ao não reconhecer suas produções artísticas, fotográficas e audiovisuais, os livros didáticos mantêm a ideia de que a representação legítima do indígena deve ser mediada pelo olhar ocidental. Tal prática ignora a potência estética e política das produções indígenas contemporâneas, que dialogam com temas como território, memória, identidade e resistência.

A crítica decolonial ajuda a compreender esse processo. Segundo Nelson Maldonado-Torres, a colonialidade do saber se manifesta justamente quando determinadas vozes são sistematicamente excluídas dos regimes de produção do conhecimento. No campo iconográfico, isso significa negar aos povos indígenas o direito de se autorrepresentarem, mantendo-os presos a imagens produzidas “sobre” eles, e não “por” eles.

Artistas indígenas contemporâneos como Jaider Esbell e Denilson Baniwa demonstram

como a produção visual indígena rompe com estereótipos e propõe outras leituras da história e do presente. Suas obras articulam cosmologias próprias, crítica ao colonialismo e linguagens contemporâneas, evidenciando que os povos indígenas não apenas existem no presente, mas também produzem reflexão estética sofisticada.

A ausência dessas produções nos livros didáticos empobrece o ensino de História e limita o contato dos estudantes com perspectivas plurais. Superar essa crítica implica incorporar imagens produzidas por indígenas, reconhecendo-as como fontes legítimas e fundamentais. Tal movimento contribui para deslocar o olhar colonial, fortalecer o protagonismo indígena e promover uma educação histórica mais crítica, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

3.3.7 - Redução dos indígenas a elementos decorativos ou folclóricos

A redução dos indígenas a elementos decorativos ou folclóricos é uma crítica que deve ser ampliada para além dos materiais didáticos e ir de encontro a muitas realidades escolares, ainda ludicamente reféns de visões ultrapassadas e coloniais sobre as populações indígenas. Em muitos materiais, as imagens de povos indígenas aparecem apenas como ilustrações acessórias, desvinculadas do conteúdo textual e sem função analítica ou pedagógica clara. O foco está em aspectos majoritariamente políticos (governos, figuras ilustres e formação do Estado Nação brasileiro), onde os indígenas “aparecem” ou “são jogados” em assuntos ou temas dos quais parecem não fazerem parte. Nessas situações, a iconografia não contribui para a compreensão histórica, mas atua como mero recurso estético, reforçando visões simplificadas e estereotipadas.

Esse uso decorativo das imagens torna-se ainda mais evidente nas abordagens relacionadas ao 19 de abril, data que, historicamente, consolidou práticas escolares marcadas pela folclorização, onde se construiu uma “tradição escolar que acentua certas diferenças” e onde se criam indígenas que, segundo Taquari Pataxó (2023) “não existe, senão no imaginário popular” e que “o ser humano indígena, pessoa real, é descartado” (Pataxó, 2023, p. 36 apud Alna et al. 2025). Nessas representações, os indígenas surgem como personagens fixos de um calendário comemorativo, associados a cocares de papel, pinturas faciais genéricas e cenas lúdicas, esvaziadas de historicidade. Como observa Luís Donisete Benzi Grupioni (1994), tais práticas pouco contribuem para a construção de um conhecimento consistente sobre as sociedades indígenas e acabam reforçando preconceitos em vez de superá-los.

A iconografia, quando tratada apenas como ornamento, também deixa de dialogar criticamente com o texto escrito. Imagens não são contextualizadas, não apresentam legendas

explicativas adequadas e tampouco problematizam o que está sendo mostrado. Desse modo, o indígena é convertido em símbolo cultural genérico, dissociado de conflitos históricos, processos de resistência e da diversidade social contemporânea. Conforme argumenta José Ribamar Bessa Freire (2016), essa folclorização impede que os povos indígenas sejam reconhecidos como sujeitos históricos plenos.

Superar a redução decorativa e folclórica das imagens exige repensar o papel da iconografia nos livros didáticos. As imagens precisam ser integradas ao texto como fontes históricas, analisadas criticamente e contextualizadas em seus processos de produção. Somente assim será possível romper com abordagens superficiais e promover um ensino de História que valorize a complexidade, a diversidade e a contemporaneidade dos povos indígenas no Brasil.

3.3.8 - Ausência de contextualização histórica das imagens

Com frequência, gravuras e pinturas coloniais, fotografias etnográficas e desenhos escolares são apresentados como meras ilustrações do texto, sem qualquer explicação sobre quem produziu essas imagens, em que contexto histórico foram elaboradas e quais intenções orientaram sua criação. Essa prática contribui para a naturalização de visões distorcidas e impede a leitura crítica das imagens como fontes históricas. A própria coleção *Historiar*, analisada em nosso trabalho, apresenta ao final do volume destinado ao 7º ano, alguns desenhos criados para um texto chamado “Projeto temático: meio ambiente”, onde as imagens de indígenas são totalmente estereotipadas e genéricas, evidenciando a lógica e o senso comum até então deixados nas entrelinhas da obra.

Ao desconsiderar a autoria e o contexto de produção, o livro didático transforma imagens historicamente situadas em registros aparentemente neutros. Como observa Luís Donisete Benzi Grupioni (1994), muitas dessas iconografias foram produzidas por viajantes, missionários ou agentes do Estado colonial, interessados em classificar, controlar ou deslegitimar os povos indígenas. Quando esse dado é omitido, o olhar colonial que estrutura a imagem permanece invisível, mas continua operando na formação do imaginário escolar.

Essa falta de contextualização também impede que os estudantes compreendam as imagens como construções históricas, atravessadas por relações de poder. Fotografias etnográficas, por exemplo, muitas vezes foram encenadas ou produzidas para reforçar a ideia de “primitivismo”, enquanto gravuras coloniais serviram para justificar projetos de conquista e catequese. Conforme argumenta Nelson Maldonado-Torres, a colonialidade do saber se perpetua quando não se questionam as condições de produção do conhecimento visual.

Superar essa limitação exige tratar a iconografia como fonte histórica, acompanhada de legendas explicativas, problematizações e atividades analíticas. Contextualizar imagens significa revelar seus autores, intenções e usos - principalmente quando há distanciamento entre o fato e a sua representação, permitindo que o ensino de História rompa com leituras ingênuas e promova uma compreensão crítica das representações indígenas no passado e no presente.

3.3.9 - Reforço de narrativas de passividade ou inferioridade

Com frequência, as imagens apresentam indígenas como figuras frágeis, submissas ou dependentes da ação dos colonizadores, seja em cenas de catequese, de “contato pacífico” ou de suposta tutela exercida pelo Estado. Esse enquadramento visual contribui para a construção de uma narrativa histórica que minimiza conflitos, silencia resistências e esvazia o protagonismo político indígena. Elas passam a ser “reativos” dentro de uma lógica eurocêntrica, esperando de forma coadjuvante a ação do protagonista colonial.

Ao privilegiar esse tipo de iconografia, os livros didáticos reforçam a ideia de que os povos indígenas foram meros espectadores do processo de colonização, incapazes de agir de forma autônoma. Essa representação ignora que a história indígena é marcada por múltiplas formas de resistência, negociação, alianças estratégicas e enfrentamentos diretos ao avanço colonial. A imagem do indígena passivo, portanto, não corresponde à complexidade dos processos históricos vividos por esses povos e se encaixa nos contextos historiográficos de “resistentes ou vítimas”, excluindo a terceira possibilidade, que é de “sujeitos na história” (Santos; Felipe; 2018).

Esse viés iconográfico também dialoga com uma lógica eurocêntrica que associa civilização à Europa e inferioridade aos povos originários. Conforme argumenta José Ribamar Bessa Freire, tais narrativas visuais impedem a compreensão do Brasil contemporâneo, pois ocultam o protagonismo indígena na construção histórica do país e naturalizam relações de dominação. Ao não representar lideranças, revoltas, estratégias políticas e permanências culturais, a iconografia escolar contribui para a deslegitimação das lutas indígenas atuais.

Superar o reforço dessas narrativas exige revisar criticamente as imagens utilizadas nos livros didáticos, incorporando representações que evidenciem a agência, a resistência e a historicidade própria dos povos indígenas. Reconhecer os indígenas como sujeitos ativos da história é condição essencial para um ensino de História comprometido com a pluralidade, a justiça histórica e a superação de heranças coloniais ainda persistentes.

3.3.10 - Homogeneização cultural

Apesar de compartilhar e, em alguns casos, estar ligado diretamente tanto a estereotipação visual quanto ao “índio genérico”, a homogeneização cultural está vinculada ao coletivo cultural, ainda pouco evidenciado nas discussões sobre os povos indígenas. Em muitas obras, as imagens sugerem que todos estes compartilham os mesmos modos de vida (quase sempre vinculado a floresta e ambiente selvagem), práticas culturais, cosmologias e materialidades, como se formassem um grupo único e indiferenciado. Essa padronização visual apaga diferenças regionais, linguísticas e históricas profundas, comprometendo a compreensão da pluralidade indígena no Brasil.

Como já mencionado, a iconografia escolar frequentemente reproduz um “índio genérico” que desconsidera a existência de centenas de povos indígenas, falantes de diferentes línguas e portadores de cosmologias próprias. Ao apresentar imagens semelhantes para contextos históricos e geográficos distintos, os livros didáticos reforçam a falsa ideia de uniformidade cultural, ignorando especificidades como formas variadas de organização social, técnicas produtivas, habitações, artefatos e sistemas simbólicos.

Essa homogeneização visual também contribui para a construção de estereótipos duradouros. Povos indígenas do Sul, do Nordeste, da Amazônia ou do Centro-Oeste são frequentemente representados a partir de um mesmo repertório imagético, geralmente associado à floresta amazônica. Tal prática invisibiliza povos que vivem em diferentes biomas e contextos sociais, além de ignorar processos históricos de contato, deslocamento e ressignificação cultural. Conforme argumenta José Ribamar Bessa Freire, essa simplificação impede que os estudantes compreendam a complexidade do Brasil contemporâneo e a diversidade de experiências indígenas nele presentes.

Do ponto de vista decolonial, a homogeneização cultural está ligada à colonialidade do saber, pois reduz a alteridade a categorias genéricas facilmente controláveis. Superar esse limite exige que a iconografia didática identifique povos específicos, localize contextos regionais e reconheça diferenças culturais como elemento central da narrativa histórica. Tal mudança ajuda, também, numa construção regional de diversidade, pois ao analisar os indígenas e talvez buscá-los no seu território local ou regional, o estudante permita nova compreensão da própria pluralidade de sua cultura. Valorizar a diversidade indígena nas imagens é condição fundamental para um ensino de História mais crítico, diverso e comprometido com a justiça histórica e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este trabalho, tivemos como objetivo analisar como são feitas as representações iconográficas dos povos indígenas e suas culturas nos livros didáticos utilizados nas aulas de História do Ensino Fundamental - Anos Finais, de uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Nossa pesquisa buscou embasamento teórico tanto para constituir uma metodologia de análise que desse conta dos tipos de representações encontradas nos materiais quanto para criarmos as ferramentas conceituais que pudessem auxiliar na percepção dos equívocos e recorrências destes, com ênfase nas legislações e em suas mudanças ao longo dos anos, que tratam da história e cultura dos povos originários no ensino brasileiro. Com a base conceitual de diversos autores, somada a trabalhos práticos de análises semelhantes às que pretendíamos empreender (como ensaios, artigos e capítulos de livros), pudemos perceber problemas e permanências na construção imagética adotada por obras escolares de forma não isolada ou acidental, deixando claro a importância de trabalhos que analisem de forma crítica tal situação.

Nossa pesquisa acabou gerando resultados que se dividem em dois momentos, que podemos dizer são frutos de um “giro decolonial interno”, isto é, temos alguns dados iniciais, que foram produto de nossas leituras para elaboração do projeto de pesquisa e início do trabalho de levantamento e registro de imagens - apresentados no primeiro capítulo da dissertação - e temos um segundo momento, após a qualificação da dissertação, quando as sugestões dos membros da banca examinadora indicaram a necessidade de ampliarmos as análises na direção de um pensamento decolonial, que refletiu-se nas análises do segundo e terceiro capítulos de nossa investigação.

Primeiramente, a coleta das imagens que apresentam representações iconográficas de indígenas na coleção *Historiar* evidenciou que as mudanças geradas pela publicação da Lei 11.645 de 2008 estão presentes nos livros analisados, bem como as consequências dessa lei nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e demais diretrizes utilizadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), responsável por fornecer os materiais que são distribuídos e utilizados em escolas públicas de todo o país. O uso de imagens, ainda que apresente algumas pequenas falhas de uso perceptíveis na coleta, em geral atendia às normas de referência técnica e apresentavam algum grau de relação com o tema com o qual estava associada, mesmo que de forma ilustrativa.

Nessa primeira parte da pesquisa estabelecemos o método iconográfico, baseado na

proposta de Erwin Panófsky dos “três níveis de interpretação” como ponto de partida para podermos iniciar nossas análises. Ele mostrou-se eficiente e permitiu que a coleta já tivesse uma metodologia segura para análises posteriores, sendo esse resultado satisfatório. O conceito de representação, baseada em Pierre Bourdieu, também se sustentou no decorrer das pesquisas, pois as imagens (textuais ou visuais) dialogam na construção de uma narrativa, mesmo que eurocêntrica ou colonial, mostrando a disputa de poder envolvendo o conceito no processo de invasão e ocupação do continente americano.

Após a qualificação, foi necessário um período de aquisição de novos conceitos e ferramentas analíticas, fato esse que gerou um atraso na elaboração do restante da pesquisa. Não só incorporamos o conceito de decolonialidade, a partir de Nelson Maldonado-Torres (2016), como também a ideia de giro decolonial, tanto para os livros didáticos de história e imagens que tratam neles dos povos indígenas, como para a própria ideia de arte. Nesse sentido, autores como Grupioni (1994) e Freire (2016) trouxeram elementos para entender os principais problemas na representação dos povos originários, que foi o foco do segundo capítulo de nosso trabalho. Estes nomes, são também referências recorrentes para outros trabalhos que analisam os povos indígenas em materiais escolares, como Santos (2020), Souza (2021), Luiz (2008), Lamas (2016), dentre outros.

Os principais equívocos e problemas encontrados durante a análise das imagens coletadas integram o terceiro capítulo de nossa dissertação e foi o ponto de partida para a construção do nosso produto didático: uma cartilha que apresenta dez das mais frequentes falhas ao se trabalhar em sala de aula com o uso de imagens e representação dos povos indígenas nos materiais didáticos de história. São elas: 1) Desalinhamento com a Lei 11645/2008; 2) Estereotipação visual; 3) Persistência do “Índio genérico”; 4) Invisibilidade das populações indígenas contemporâneas; 5) Eurocentrismo na seleção e interpretação das imagens; 6) Falta de protagonismo indígena na produção iconográfica; 7) Redução dos indígenas a elementos decorativos ou folclóricos; 8) Ausência de contextualização histórica das imagens; 9) Reforço de narrativas de passividade e inferioridade; 10) Homogeneização cultural.

Para além da produção de uma cartilha destinada ao uso mais correto da representação dos povos indígenas em livros didáticos - que por si só já teria mérito - pesquisas que partem da realidade escolar, e de práticas docentes mais qualificadas e questionadoras, têm grande importância no cenário cada vez mais raso em que se encontra a educação pública brasileira. É preciso ressignificar de forma crítica velhas heranças coloniais que ainda hoje permanecem inseridas, seja através de imagens, textos ou lógicas de pensamento, em nossa realidade pedagógica. Tal ação deve também buscar o engajamento dos nossos estudantes que, mesmo

sendo a maioria “nativos digitais”, perdem gradativamente o poder de reflexão crítica, sobretudo quando tratamos de imagens.

Sabemos das dificuldades e limites de nosso trabalho, como o fato de o ofício do historiador estar ainda distante da prática de análise de imagens, da realidade esmagadora da rotina escolar ou do perigo de transformar a luta de comunidades e culturas ancestrais em simples tema ou projeto de pesquisa. O surgimento cada vez mais veloz de plataformas, mídias e aplicativos digitais dificultam o acompanhamento de professores e a conexão com a realidade dos educandos nesse processo. Também temos consciência de que outros trabalhos e pesquisas pudessem ser incorporados, dando maior suporte e qualificando ainda mais nossa pesquisa, ou mesmo que poderíamos fazer de forma diferente do que propomos até então.

Um ponto que gostaríamos de ter expandido com nossa pesquisa foi a utilização de autores indígenas que tratem da decolonialidade da história e demais áreas. Sabemos que estão ainda em expansão pesquisas encabeçadas por membros de diversos povos indígenas e que seguem lutando para que sua voz e perspectiva sejam incorporadas de forma mais frequente na construção de uma nação brasileira plural e igualitária. Mesmo com décadas de trabalhos publicados, o campo historiográfico ainda possui dívida e espaços a serem ocupados por estes intelectuais, que assim com Gersem Baniwa, Jaider Esbell, Edson Kayapó, Ailton Krenak, dentre tantos outros, realizam significativa contribuição para o pensamento e intelectualidade indígena frente ao academicismo moderno e eurocentrado.

Contudo, são estes mesmos elementos que permitem que outros trabalhos avancem na crítica, questionamento e busca de alternativas para estruturas impostas, que muitas vezes fazem passar despercebidos velhos sistemas de hierarquização ou diminuição cultural, frente ao *status quo* eurocêntrico. Esperamos que novas pesquisas aprofundem a decolonização do ser, do pensar, do poder e demais formas de construção da realidade, como por exemplo o giro decolonial das artes e de imagens que sejam produzidas pelas próprias comunidades representadas nos materiais utilizados em sala de aula.

Por fim, destacamos a relevância de pesquisas que, assim como a que buscamos realizar no presente trabalho, ajudem na construção de representações dos povos indígenas não apenas alinhadas com a letra fria de leis e decretos, mas que também contribuem para construção real do seu protagonismo na história nacional brasileira. A sala de aula e os educadores passam a ter fundamental importância, não apenas na forma como nossos estudantes veem e interpretam os povos indígenas do presente, mas passam a questionar e ressignificar formas coloniais de representação dos mesmos, em suas múltiplas facetas, com permanências e consequências sociais que necessitam urgentemente ser revistas na elaboração de livros e materiais didáticos

adotados nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALNA, Jairo; AL-JAVA, Cacique; DOS SANTOS, Marcela Mônica; KATO, Danilo. **Representações dos povos indígenas no dia 19 de abril em contexto escolar: análise iconográfica pela perspectiva decolonial.** Revista da FUNARTE. Monte Negro, V. 63, N. 63, p. 1 - 24, Março, 2025.
- BALDISSERA, José A. **O livro didático de História: uma visão crítica.** Porto alegre: Editora Cultural, 1993.
- BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso: Ensaios sobre Fotografia, Cinema, Pintura, Teatro e Música.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.
- BENJAMIM, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de produção: Textos escolhidos.** São Paulo: Ed. Abril Cultural, Coleção Pensadores, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1983.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru: EDUSC, 2004.
- CATELLI JUNIOR, R. **Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio.** São Paulo: Scipione, 2009.
- CHARTIER, Roger. Uma crise da História? A História entre narração e conhecimento. In: CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política.** São Paulo: COSAC & NAIFY, 2003.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar.** 6º, 7º, 8º e 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CUNHA, Manuela C. **Os direitos dos Índios – ensaios e documentos.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.
- DUARTE, André Luis Bertelli; TEDESCHI, Felipe Cesar Peres. **História indígena no período republicano e os livros didáticos de História: uma reflexão necessária.** História & Ensino, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 85–108, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n2p85. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/30410>. Acesso em: 1 mar. 2026.
- FARIA, Ana L. G. de. **Ideologia no livro didático.** São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio.** In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Revista Ensaios e Pesquisa em Educação - 2016.2/Vol. 01. p. 17-33. Setembro, 2000.
- FREITAS, João Paulo Ornelas. **Que tempos são esses, que temos que defender o óbvio?** Artigo publicado no site: jusbrasil.com.br - acessado em 06/08/2024. Link:

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/que-tempos-sao-esses-que-temos-que-defender-o-obvio/699013062>.

- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo, 2017.
- GOMES, L. B.; DA SILVA, D. R. Q.; CASAGRANDE, C. A. **A Representação dos Povos Indígenas Contemporâneos nos Livros Didáticos**. Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais.[S. l.], v. 28, p. 75, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4754. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4754>. Acesso em: 7 feb. 2026.
- JANSON, H. W.; JANSON, Anthony F. **Iniciação à história da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- JUBÉ, Milene M. R; CAVALCANTE, Cláudia V; CASTRO, Cláudia M. J. **Violência simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola contemporânea**. I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar – 06, 07 e 08 de junho – Mineiros-GO, 2016.
- GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- JÚNIOR, Décio Gatti. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, 2004.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAMAS, Fenrnado G.; VICENTE, Gabriel B.; MAYRINK, Natasha. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, V. 2, n. 1, p. 124-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14973/17808>. Acesso em: 08 de fev. de 2026.
- LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **O paraíso destruído: A sangrenta história da conquista da América espanhola**. 2ª ed. Porto Alegre:L&PM, 2008.
- LEWKOWICZ, Juliana Piva de Albuquerque. **Decolonialidade e Arte: Resistência dos Povos Indígenas**. Nhengatu, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 194–214, 2022. DOI: 10.23925/2318-5023.2022.n6.e60857. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nhengatu/article/view/60857>. Acesso em: 8 fev. 2026.
- LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História. Araguaína: Tocantins, 2016.
- LUIZ, Janailson Macêdo; SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. **Iconografia e livro didático de história: um outro olhar acerca das representações imagéticas sobre as populações**

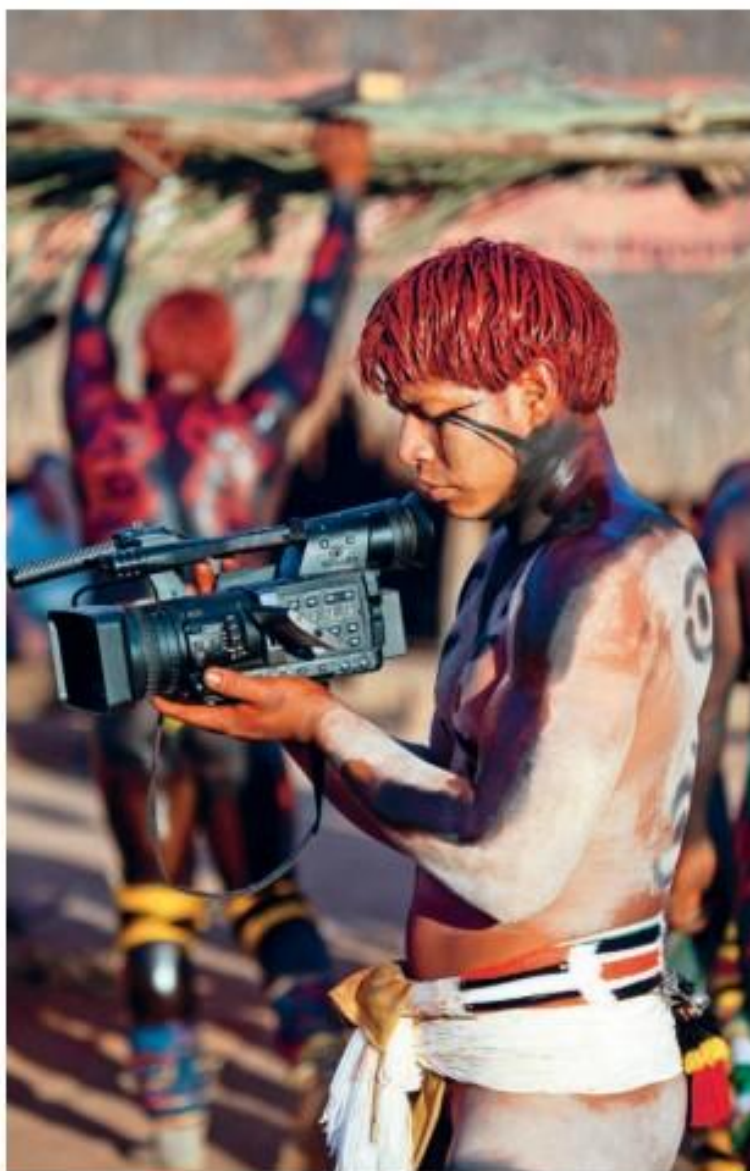
- negras. In: XIII Encontro Estadual de História da ANPUH Seção Paraíba. Simpósio Temático 16: Da História Local à Construção da História Regional: O negro na Arte, Mídia e Literatura. 13., 2008. Anais. Guarabira - PB, 2008. ISBN: 978-85-8964-67-6.
- LUNA, Gloria Alejandra Guarnizo; FLORES, Maria Bernardete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. **Arte Indígena Contemporânea Decolonialidade e ReAntropofagia: Contemporary Indian Art Decoloniality and Reanthropogagy**. Farol, [S. l.], v. 17, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/35982>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: doi.org. Acesso em: 15 jan. 2026.
- MEDEIROS, Afonso. **A (des)figuração de indígenas e negros na arte: notas sobre (de)colonialidade da imagem**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 11, 2024. DOI: 10.22456/2357-9854.144344. Disponível em: <https://seer.ufgrs.br/index.php/gearte/article/view/144344>. Acesso em: 7 fev. 2026.
- MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. São Paulo/Brasília: Ed. Hucitec, 1997.
- MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de história do Programa Nacional do Livro Didático (2011)**. Dissertação de Mestrado em Antropologia - Mestrado em Antropologia Social da Universidade do Sergipe. São Cristóvão, 2012.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco zero, v. 13, n. 25/26, 1993.
- NOSELLA, Maria de L. C. Deiróc. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, S. R. F. de; RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 63–85, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.471. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 7 fev. 2026.
- PACHECO, Alexandre. **As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de habitus e campo em Pierre Bourdieu**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.
- PANOFSKY, Erwin. **Iconografia e iconologia**. In: BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica - 1. ed. - São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- PORTO ALEGRE, Maria S. **Imagem e representação do índio no século XIX**. São Paulo, 1998.
- PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização: Representações do Índio de Caminha à Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109 - 127.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Novos Estudos, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.
- SANTOS, Junia Fior. **A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de história do 6º ano do Ensino Fundamental**. História & Ensino, Londrina, v. 26, n. 2, p. 260-286, jul./dez. 2020. Acesso em: 18/01/2026 16:06.
- SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos. **Debates sobre a questão indígena**: histórias, contatos e saberes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na Escola**. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO, 1985.
- SILVA, I. M. de O.; COELHO, A. de S. **As representações indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental no período de 2013 a 2022**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13307, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-108. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13307>. Acesso em: 8 fev. 2026.
- SOUZA, Flaviano Cirino de; CONCEIÇÃO, Pablo Fabricio da. **Representação dos povos indígenas**: uma análise iconográfica do livro de história do projeto buriti do 4º ano. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81024>>. Acesso em: 15/01/2026 17:13.
- VIEIRA, Ana Flávia Bran. A representação simbólica dos indígenas nos livros didáticos: uma interpretação a partir de Norbert Elias. In: MATOS, Gláucio Campos de (Org.). **Norbert Elias para pensar a Amazônia**. Suas Sociedades Indígenas e não indígenas e seus processos sociais de longo prazo: civilizadores, educadores e ambientais. Manaus:EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2024, p. 285-301.
- WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

ANEXOS

Anexo A - Imagens coletadas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 6º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Imagem 1 - página 17.



▲ Indígena Yawalapiti utiliza câmera para filmar evento no Parque Indígena do Xingu em homenagem ao pensador brasileiro Darcy Ribeiro. Fotografia de 2012. Hoje, vários povos indígenas procuram registrar sua história utilizando diferentes tecnologias.

Imagem 2 - página 35.



Imagem 3 - página 60 e 61.

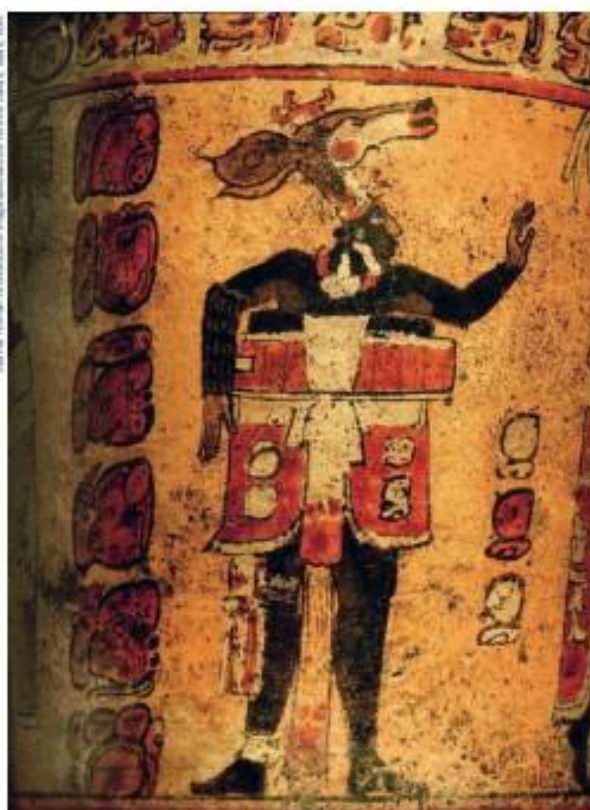


Imagem 4 - página 62.

Lideranças mundurukus recebem Prêmio Equador da ONU em evento que reuniu representantes ambientais do Brasil e do mundo, em Paris, França. Fotografia de 2016.



Imagem 5 - página 66.



◀ O jogo de bola praticado por povos da Mesoamérica era um ritual de agradecimento aos deuses. Vasos produzidos pelos maias foram decorados com cenas que representam jogadores de bola, como este que você vê na imagem. A peça foi produzida entre os anos 500 e 900. Museu de Arte de Dallas, Estados Unidos.

Imagem 6 - página 71.

O Império Inca se estendia por estas regiões, integrando diversas culturas, religiosidades e línguas. Contudo, o **quíchua** (ou quéchua) foi uma das línguas principais adotadas pelos incas. Hoje, essa língua falada por cerca de 10 milhões de pessoas na América Latina. O quíchua influenciou também o português brasileiro, dando origem a palavras como condor, chácara, mate e pampa.



Xilogravura produzida no século XVI representando um Inca com um quipo nas mãos. Esta imagem, pertencente a um colecionador particular, faz parte da obra do cronista indígena peruano Felipe Guamán Poma de Ayala (1556-1644).

Imagem 7 - página 75 (a).



◀ *Índia tupi*, pintura de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 274 cm × 163 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.

Imagem 8 - página 75 (b).

Albert Eckhout/Museu Nacional da Dinamarca



◀ *Índia tarairiu*, pintura de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 272 cm × 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhagen.

Imagem 3 - página 72.



Imagem 4 - página 73.

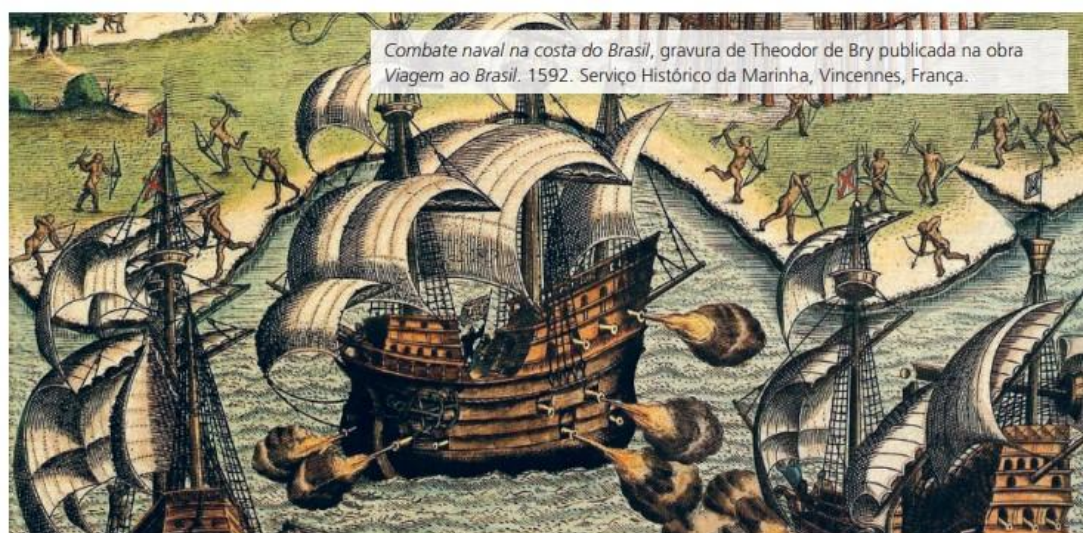


Imagem 5 - página 110.



A mandioca-brava contém de **ácido cianídico** o ser humano. Para as mulheres tupis-guarani, a mandioca é a espremedeira é um trançado de pedra. Depois de passada ralada era levada até se transformar e

Por ser um alimento durável, a farinha de mandioca foi levada pelos portugueses e a bordo dos navios às longas viagens do Atlântico. A mandioca onde ela foi incorporada a diversos povos.

Atualmente, a mandioca é consumida em mais de 100 países, especialmente na África, alimentando milhões de pessoas. Os brasileiros fazem parte da culinária mundial pelo mundo.

Na aldeia Jolokamã, onde vivem indígenas que falam línguas da família linguística Karib, jovens ralam mandioca para produzir farinha e beiju. Terra Indígena Tumucumaque, Amapá. Fotografia de 2015.

110

Imagem 6 - página 114 (a).



Segundo historiadores, as doenças trazidas pelos europeus se transformaram em epidemias que mataram mais do que as armas. Milhares de indígenas morreram por não terem resistência contra a varíola, o sarampo, o tifo e a coqueluche. Sem imunização, até as doenças europeias desconhecidas, a simples gripe foi capaz de matar populações inteiras da América.

As epidemias provocavam também um trauma psicológico, pois muitas vezes os indígenas imaginavam que essas doenças fossem castigos dos deuses e, assim, ficavam apavorados diante dos invasores.

Cópia de ilustração do *Códice Lienzo de Tlaxcala*, produzido no século XVI. Na imagem, o espanhol Nuño de Guzmán e seus aliados atacam nativos em Michoacán; atual México.

Imagem 7 - página 114 (b).

Gravura asteca do século XVI, publicada no *Códice Florentino*, retratando vítimas da varíola.



Reprodução/Biblioteca Medicea Laurenziana, Florença, Itália

Imagem 8 - página 116.

Família indígena capturada e escravizada por bandeirantes. Litografia de C. Motte feita com base em desenho de Jean-Baptiste Debret, 1834. Coleção particular.



Reprodução/Coleção particular

Imagem 9 - página 117.



tipiti, espécie de cesto de palha de na, para produzir farinha de mandioca. 4A. Fotografia de 2017.

Indígena panenoá lava a mandioca triturada para preparar beiju. Aldeia Rouxinol, Igarapé Tarumã-Açu, Manaus. Fotografia de 2014.



Fabio Colombini/Acevo do biógrafo

Imagem 10 - página 119.



▲ Detalhe do mural *Desembarque em Vera Cruz*, de Diego Rivera, feito em c. 1951 nas paredes do Palácio Nacional, na Cidade do México, atual sede do governo mexicano.

Imagem 11 - página 120 e 121.



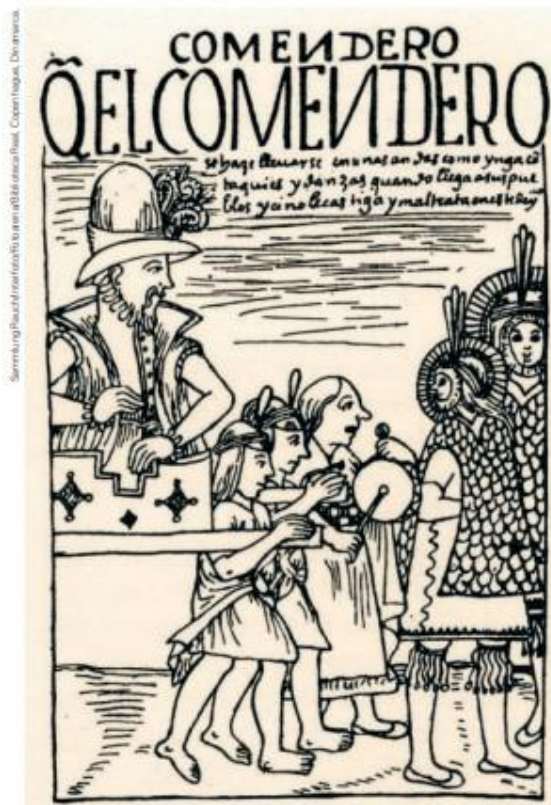
Imagem 12 - página 122.

Gravura produzida no final do século XIX representando a entrada de Hernán Cortez em Tenochtitlán. Coleção particular.



Granger/Fotostorena/Biblioteca do Congresso, Washington, EUA.

Imagem 15 - página 130.



A *encomienda* era diferente da *sesmeira*, pois preservava um pouco da liberdade dos indígenas. Nesse sistema, os nativos mantinham relação com sua aldeia e deviam trabalhar por tempo determinado. Eles não seriam comprados nem vendidos como mercadorias.

Porém, muitos *encomenderos* abusavam de seus direitos sem cumprir seus deveres. Na prática, milhares de indígenas foram obrigados a trabalhar por tempo indeterminado e morreram por maus-tratos. Além disso, o tempo, os *encomenderos* se tornaram cada vez mais poderosos que representavam uma ameaça ao poder da Coroa espanhola nas colônias. Tudo isso contribuiu para que não houvesse mudanças nas formas de exploração do trabalho indígena.

◆ *Encomendero*. Ilustração da obra de Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nova crônica e bom governo*, c.1613. Na imagem é possível observar um *encomendero* sendo carregado por indígenas.

Imagem 16 - página 139.



◆ *Terra Brasilis*. Miller Atlas, 1519. Bibliothèque Nationale de France, Gallica. No mapa de Miller, do século XVI, os indígenas foram representados trabalhando no corte e no transporte do pau-brasil.

Imagem 17 - página 147.



Reprodução/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

▲ Representação de escambo de pau-brasil entre indígenas e traficantes franceses. Detalhe de ilustração de um livro publicado em meados do século XVI. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

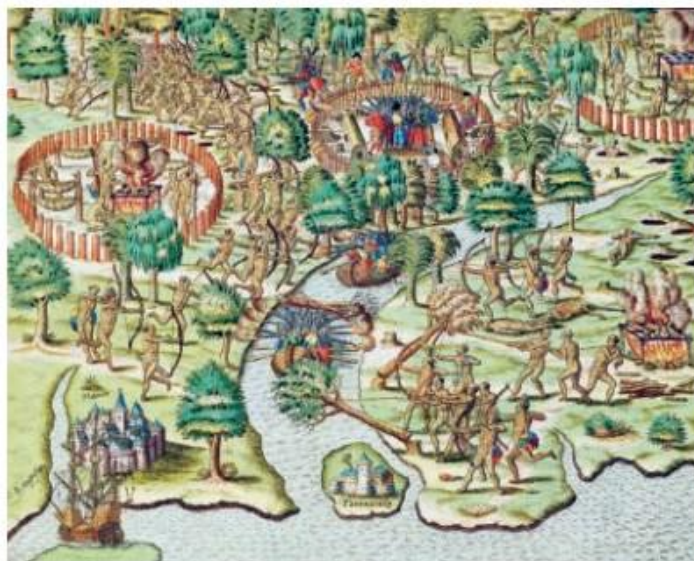
Imagem 18 - página 152.



Reprodução/Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

▲ *Fundação de São Vicente*, obra de Benedito Calixto feita em 1900. Encontra-se no Museu Paulista da Universidade de São Paulo (SP). Hoje em dia, as atividades econômicas de São Vicente se baseiam no comércio e no turismo. Óleo sobre tela, 192 cm x 385 cm.

Imagem 19 - página 157.



Bridgeman Images/Glow Images/Serviço Histórico da Marinha, Vinhos, França.

lonial

na colonização do Brasil.
de Portugal. Isso significa-
ativamente, ser católicos

Gravura de Theodor de Bry, colorizada, que retrata alguns aspectos das alianças e conflitos entre indígenas, colonizadores portugueses e franceses. Biblioteca do Serviço Histórico da Marinha, França.

Imagem 20 - página 164.

na pintura que retrata a
o Jesus. No contexto do
er, Jesus recebeu a visita
ie traziam presentes. Per-
s magos foi representado

da pintura? Quando ela

enta? Que elemento na
ua atenção? Justifique.

or que o artista represen-
agos como um indígena?



Art Collection - Museum of the History of Art, University of Coimbra, Portugal.

Detalhe da Adoração dos Magos, obra atribuída a Vasco Fernandes, feita entre 1501 e 1506. Óleo sobre madeira, 131 cm x 81 cm. Museu de Grão Vasco, Viseu, Portugal.

Imagem 21 - página 168.

América, obra do início do século XIX atribuída ao pintor baiano José Teófilo de Jesus (1758-1847), hoje no Museu de Arte da Bahia (Salvador). Nessa representação do continente, há vários elementos que remetem à ideia de dominação das metrópoles europeias sobre suas colônias americanas, como a presença do indígena, a cana-de-açúcar e metais preciosos.



Imagem 22 - página 176.

Reprodução Museu Nacional, Copenhague, Dinamarca.



Índia tapuia, de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 280 cm x 176 cm. Museu Nacional de Copenhague, Dinamarca.

Ne
vo

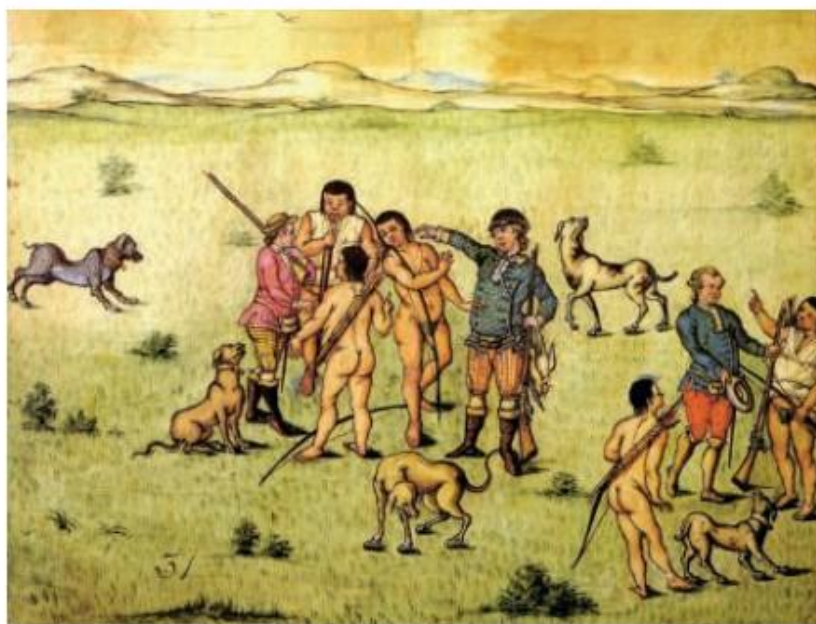
Imagem 25 - página 215.



A gravura representa os chamados "Mártires de Elicura", episódio em que jesuitas foram mortos por índios mapuches no Chile, em 1612, durante uma das várias rebeliões desse povo contra os estrangeiros. Produzida no século XVII, a imagem foi publicada no livro *Historia do Reino do Chile*, de Alonso de Ovalle.

Imagem 26 - página 220.

Aquarela, de 1777, feita por Joaquim José de Miranda, membro de uma expedição militar portuguesa que entrou em conflito com o povo Kaingang nos campos de Guarapuava (sul do atual Paraná) entre 1771 e 1772. Seus desenhos documentam a expansão dos colonizadores sobre as terras indígenas e a redefinição das fronteiras.



Reprodução/Coleção particular

Imagem 27 - página 222.



▲ *Monumento às bandeiras*, obra criada por Victor Brecheret em 1953. Está localizada na entrada do parque do Ibirapuera, em São Paulo. Fotografia de 2017.

Imagem 28 - página 242.



Agora, é hora de refletir sobre o uso de alguns recursos do meio ambiente no seu dia a dia. A pesquisa deste projeto aborda água e abastecimento, lixo e reciclagem, áreas verdes e preservação, energia elétrica e consumo. O objetivo é construir valores, conhecimentos e atitudes voltados para a educação ambiental.

Imagem 29 - página 243.



Anexo C - Imagens coletadas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar. 8º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Imagem 1 - página 85.

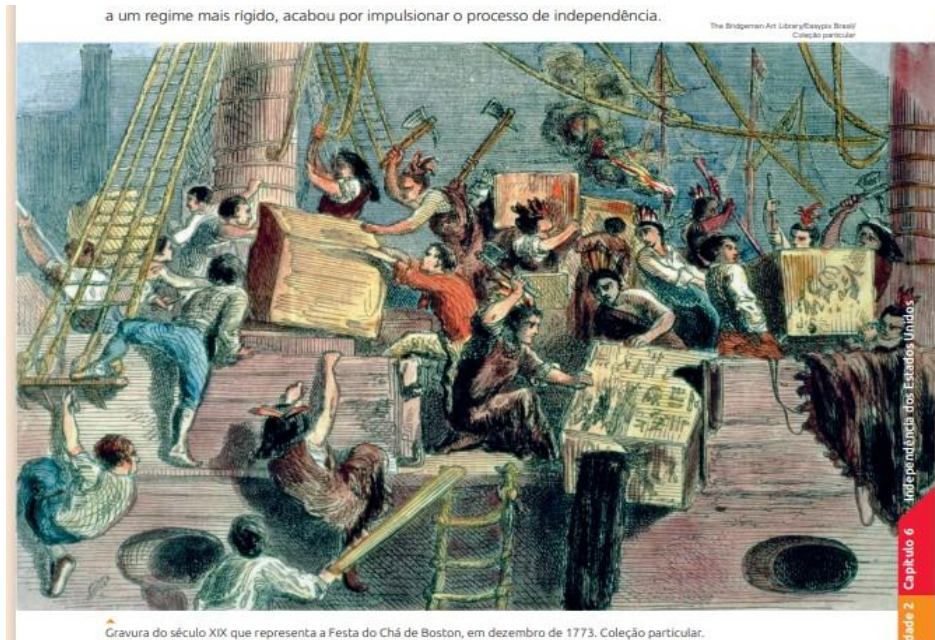


Imagem 2 - página 91.

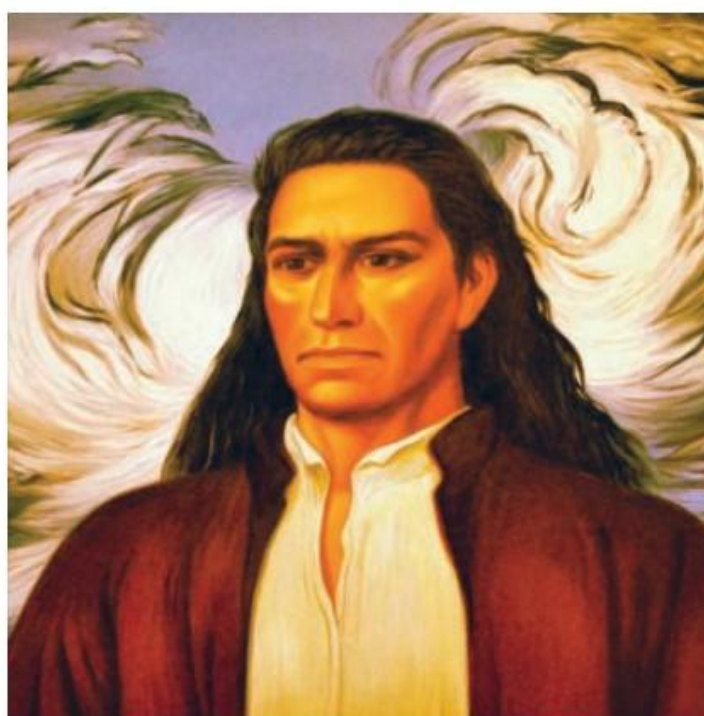


Imagem 3 - página 93.



◆ *Cena de O último dos moicanos*, obra de Thomas Cole. 1827. Óleo sobre tela, 64,5 cm × 89,1 cm. Coleção particular.

Imagem 4 - página 100.



Detalhe de retrato de Tupac Amaru, pintura de Teodoro Núñez Ureta feita no século XX.

Mark Green/Alamy/Fotoarena

Imagem 5 - página 103.



Imagem 6 - página 120.



Capitão dos botocudos em viagem, gravura que integra o relato de viagem da Maximilian zu Wied-Neuwied. 1820. Coleção particular.

Imagem 7 - página 125.

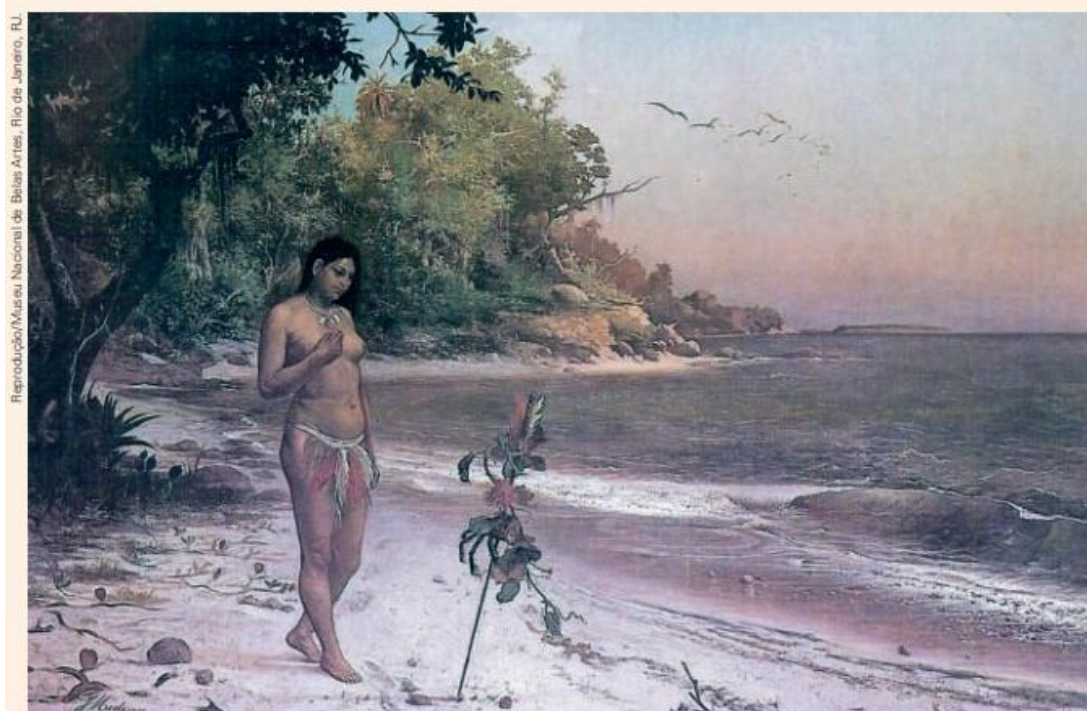
lco de ten-
pendência

As comunidades indígenas também lutam para assegurar seus direitos. Crianças ingarikó na Terra Indígena Raposa Serra do Sol Uiramutã, Roraima. Fotografia de 2017.



Marcos Amend/Pulsar Imagens

Imagem 8 - página 179.



Reprodução/Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, RJ.

▲ *Iracema*, pintura de José Maria de Medeiros, 1881. Óleo sobre tela, 168,3 cm × 255,0 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Imagem 9 - página 126 e 127.

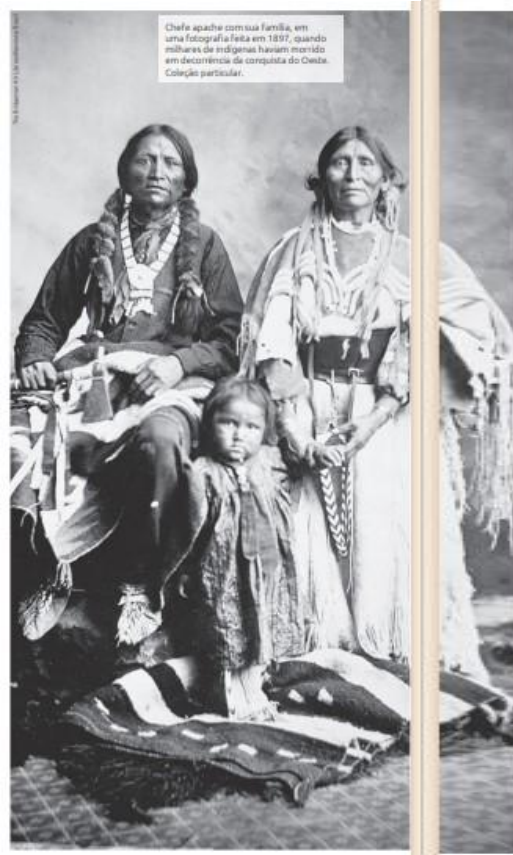


Imagem 10 - página 228.



Em 1858, o presidente J Buchanan demonstrou sua cça no destino manifesto cc seguintes palavras: "É in tionável que o destino de raça é espalhar-se pelo con te da América do Norte [...] UNITED STATES OF AME A compilation of the mes and papers of the presider 7. Nova York: Bureau of Na Literature, 1897. p. 3000. T ção dos autores).

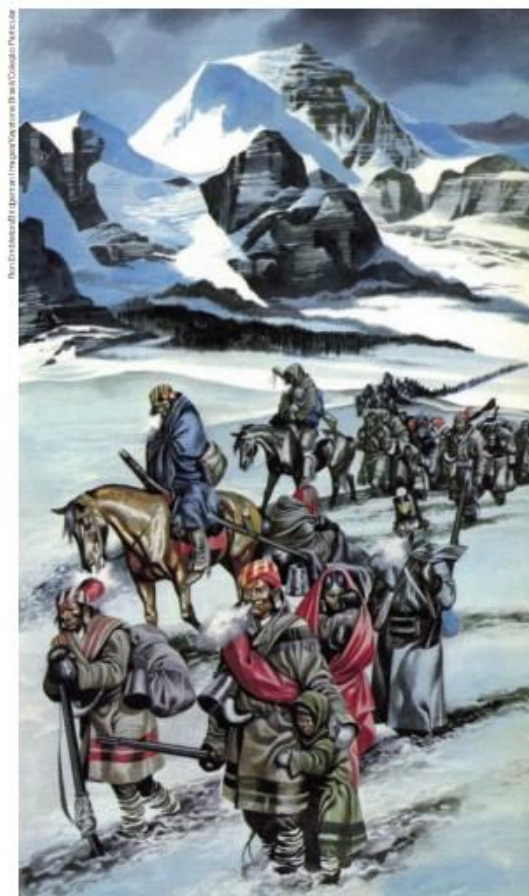
✦ O progresso da América, óleo sobre tela produzido em 1872 por John Gast. O quadro faz parte de uma coleção particular.

Imagem 11 - página 229 (a).



Depois da emissão do Ato de Remoção, milhares de indígenas protestaram junto às autoridades dos Estados Unidos. Os cherokees, por exemplo, organizaram uma petição com mais de 15 mil assinaturas contra a remoção forçada e levaram o caso à Suprema Corte dos Estados Unidos, que decidiu que eles eram uma nação soberana. No entanto, ainda assim, em 1838, foram obrigados a deixar seu local de origem.

Imagem 12 - página 229 (b).



Depois da emissão do Ato de Remoção, milhares de indígenas protestaram junto às autoridades dos Estados Unidos. Os cherokees, por exemplo, organizaram uma petição com mais de 15 mil assinaturas contra a remoção forçada e levaram o caso à Suprema Corte dos Estados Unidos, que decidiu que eles eram uma nação soberana. No entanto, ainda assim, em 1838, foram obrigados a deixar seu local de origem.

Indígenas cherokee durante a caminhada da "trilha das lágrimas". Note que na ilustração a fila de indígenas continua, até sair do enquadramento no lado direito da obra. Estima-se que, dos 15 mil cherokees obrigados a se deslocar, 4 mil tenham morrido no caminho.

Anexo D - Imagens coletadas em: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar. 9º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Imagem 1 - página 28.

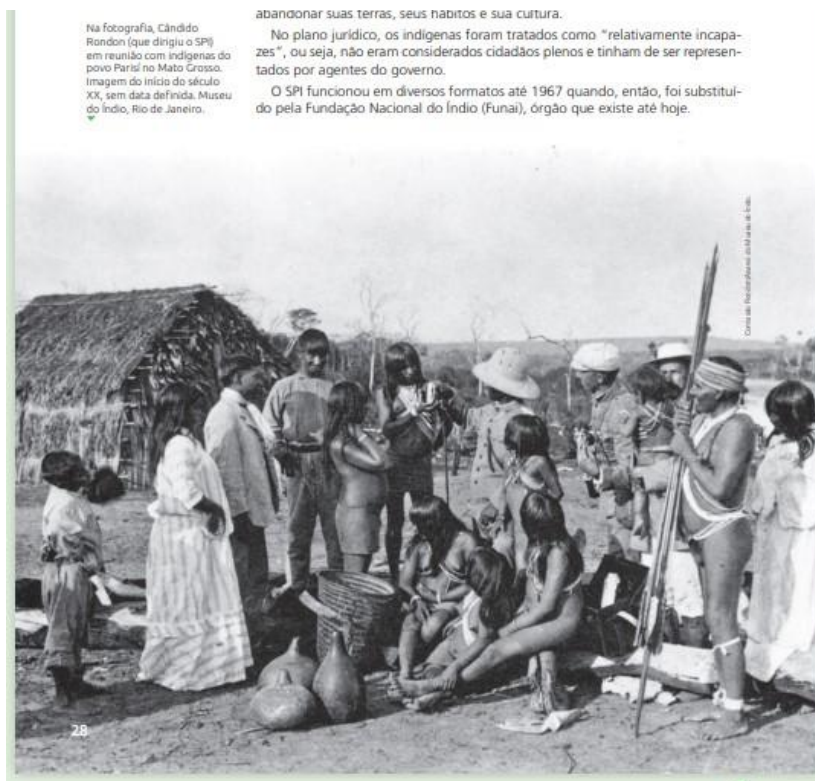


Imagem 2 - página 133.



Imagem 3 - página 145.

Parque Indígena do Xingu

urante o governo Jânio Quadros, em 1961, foi criado o Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso. Entre os principais responsáveis por sua criação estão Marechal Cândido Rondon (1865-1958), antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) e irmãos sertanistas Orlando (1914-2002), Adão (1916-1998) e Leonardo (1918-1961) das Bóas.

Atualmente, o parque tem por volta de 23 milhões de hectares, onde vivem cerca de 5500 indígenas de 16 etnias diferentes. É uma das mais bem-sucedidas reservas indígenas do mundo. Porém, as regiões vizinhas ao parque passam por acelerado processo de degradação ambiental, devido ao crescimento de cidades, pastos, lavouras e garimpos.

As lideranças do Xingu têm lutado pela manutenção e ampliação de seu território, que possui uma rica e preservada biodiversidade. Uma de suas maiores preocupações é impedir a poluição das nascentes dos rios que abastecem a região, situadas fora da área demarcada.

Pajé Takumã Kamayurá (1932-2014) preparando uma infusão de plantas. Takumã lutou pela criação do Parque Indígena do Xingu e pela união de diferentes povos em torno dessa causa. Parque Indígena do Xingu, município de Querência, Mato Grosso. Fotografia de 2011.



Percival Soares/Pulsar Imagens

Imagem 4 - página 168.

Indígenas participam de uma sessão da Assembleia Nacional Constituinte, que debateu durante vinte meses e promulgou a nova Constituição federal do Brasil. Brasília (DF). Fotografia de 1988.



Salomon Olynrowicz/Pulsar Imagens

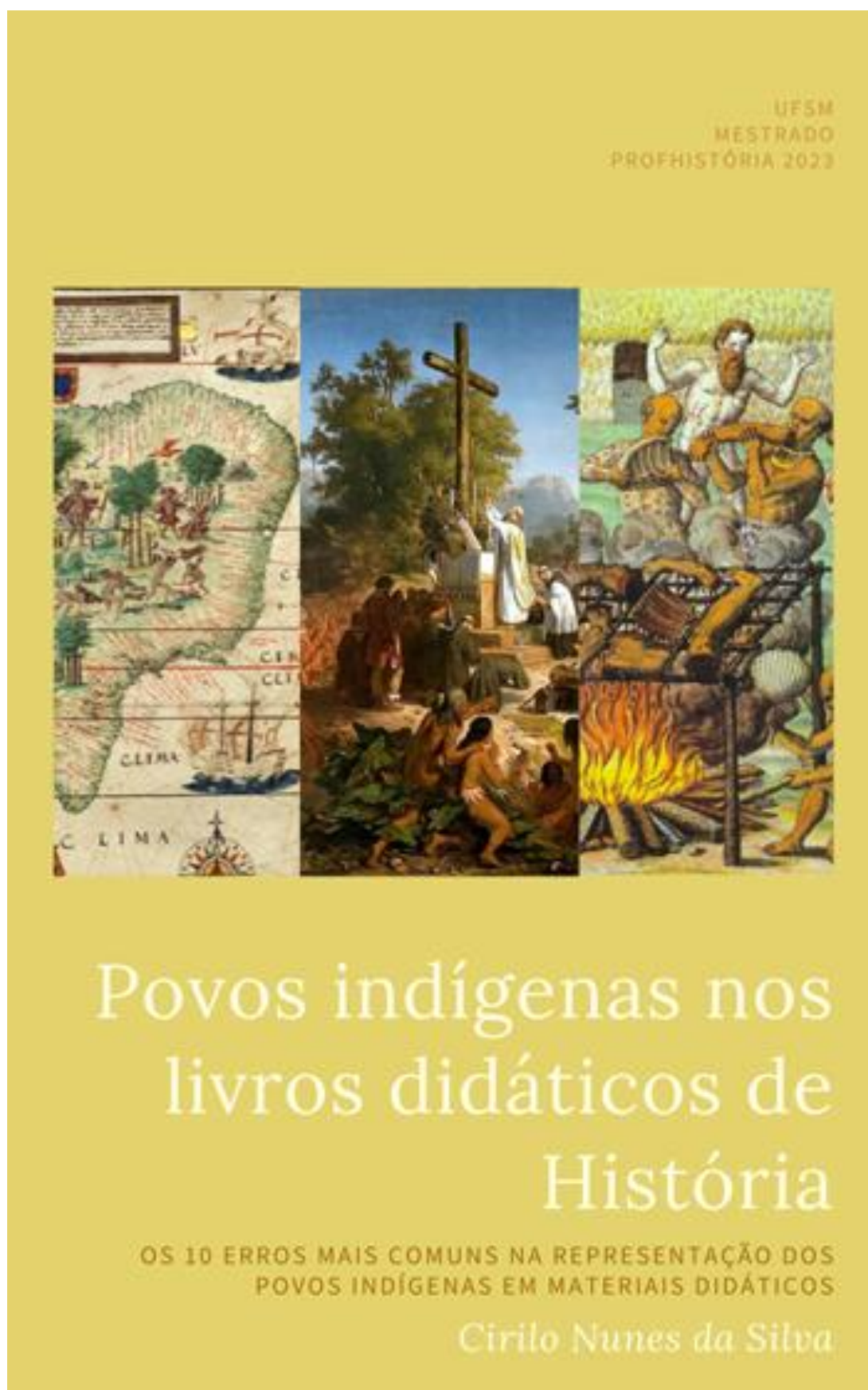
Imagem 5 - página 177.



Imagem 6 - página 232.



Anexo E - Produto Didático: Cartilha para análise de representações do povos indígenas em livros didáticos de História em formato *E-Book* produzida no site canva.com.



SUMÁRIO

Apresentação	04
CAPÍTULO 1	
Desalinhamento com a Lei 11.645/2008	06
POR DENTRO DA LEI	06
SUGESTÃO DE ATIVIDADE	08
CAPÍTULO 2	
Estereotipação Visual	09
SUGESTÃO DE ATIVIDADE	12
CAPÍTULO 3	
Persistência do “Índio Genérico”	13
SUGESTÃO DE ATIVIDADE	15
CAPÍTULO 4	
Invisibilidade das Populações Indígenas Contemporâneas	16
SUGESTÃO DE ATIVIDADE	18
CAPÍTULO 5	
Eurocentrismo na Seleção e Interpretação das Imagens	19
SUGESTÃO DE ATIVIDADE	21

CAPÍTULO 6**Falta de Protagonismo Indígena na Produção****Iconográfica 22****SUGESTÃO DE ATIVIDADE 24****CAPÍTULO 7****Redução dos Indígenas a Elementos Decorativos
ou Folclóricos 25****SUGESTÃO DE ATIVIDADE 27****CAPÍTULO 8****Ausência de Contextualização Histórica das
Imagens 28****SUGESTÃO DE ATIVIDADE 30****CAPÍTULO 9****Reforço de Narrativas de Passividade ou
Inferioridade 31****SUGESTÃO DE ATIVIDADE 33****CAPÍTULO 10****Homogeneização Cultural 34****SUGESTÃO DE ATIVIDADE 37****Considerações Finais 38****Referências Bibliográficas 39**

Apresentação

A presente **Cartilha** é o Produto Didático que faz parte de uma pesquisa desenvolvida no **Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)** da UFSM, entre os anos de 2023 e 2025. Seu objetivo é auxiliar os professores e demais profissionais da educação a realizarem uma **crítica** no uso de representações iconográficas dos povos indígenas nos diversos materiais adotados em sala de aula, especialmente nas aulas de **História**.

Uma análise iconográfica ou iconológica é de difícil realização quando tratamos das comunidades indígenas durante o período colonial, tão distantes de nossos estudantes e realidades atuais, pois **"toda imagem carrega consigo a visão de mundo de seu autor"** (Souza, Concelção, 2021). E quando a imagem é a representação feita muitos séculos depois do fato em si e utilizada em livros séculos depois da sua produção? Seria um **duplo distanciamento**, pois tanto um pintor do século XIX, por exemplo, quanto um cronista do século XVI, estão em contextos históricos diferentes entre si e ambos estão distantes do contexto histórico da sala de aula que observa determinada obra.

Pensando em tudo isso, e em outras questões, é que listamos **10 dos erros mais comuns** observados frequentemente nas imagens e textos que apresentam os povos originários da América em **materiais didáticos**. Tal produto tem como foco principal docentes da área das **Ciências Humanas e suas tecnologias**, mas pode ser utilizado pelos demais professores e profissionais da educação que tenham interesse no tema e que busquem formas mais corretas e críticas de **construção da realidade**.

Obra "**Fundação de São Vicente**" (1900) de Benedito Calixto.



Ponte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 7º ano: Ensino Fundamental - Anos Finais. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 152.

CAPÍTULO 1

Desalinhamento com a Lei 11.645/2008

Promulgada em Março de 2008, a **Lei 11.645** alterou sua antecessora, Lei 10.639 de 2003, com objetivo de promover a história e cultura das populações indígenas e afro-brasileiras, com repercussão direta na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)** e os editais do **Programa nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Como consta na própria redação, deve ser parte obrigatória integrante do currículo em “**estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados**” (Brasil, 2008). Contudo, é preciso que não só matérias e instituições cumpram por força de lei esta diretriz, mas também os diversos profissionais envolvidos na educação.

POR DENTRO DA LEI

VOCÊ PODE ACESSAR A **LEI 11.645/2008** NO LINK ABAIXO:

[HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2008/LEI/L11645.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm)

Recentemente, em reunião pedagógica, levantou-se a obrigatoriedade da escola tratar alguns temas que foram chamados, ainda, de “transversais”, e que deveriam ser pensadas propostas de atividades e/ou projetos, e um dos professores disse “as humanas tratam da história e cultura indígenas e afro-brasileiras, e as exatas tratam do tema sustentabilidade”. O desfecho e os pormenores desta fala não são tão importantes quanto o fato de que boa parte dos profissionais da educação vêem como coisa “da história” a Lei 11.645, e ainda associam esta lei com assuntos extraclasse - quase como curiosidades - e não como algo importante para todas as áreas do conhecimento. E isso não parece um caso isolado, pois em 2015 o CNE/CEB lançou um Parecer (14/2015) que destacava alguns “problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro” como, por exemplo, “ser do passado e em função do colonizador”, ter a “negação de traços culturais”, bem como “omissão, redução e simplificação” (Gomes; Silva; Casagrande, 2020, p. 6).

Assim, é preciso trabalhar o equívoco que se criou de que a Lei 11.645/2008 é algo restrito ou exclusivo das **Ciências Humanas e Suas Tecnologias**, especialmente da História. Deve ser abordada e trabalhada por todas as áreas do conhecimento, não devendo ser lembrada apenas no **"dia do índio"**, como alguns ainda costumam chamar o dia **19 de abril**, dentro e fora das escolas. Dessa forma, poderemos ter representações mais alinhadas com uma **"perspectiva decolonial"**, como mostrado por **Alna, Al-Java, Santos e Kato (2025)**.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Escolha uma coleção didática de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (de sua área de atuação) e faça um levantamento buscando responder as seguintes questões:

- 1) Na sua opinião, todos os volumes estão de acordo com a Lei 11.645/2008?
- 2) Qual volume, do 6º ao 9º ano, mais representa os povos indígenas? Algum não traz História e Cultura dos povos indígenas?

Após, analise quais os assuntos em que os indígenas mais aparecem e de que forma. Registre suas impressões e reflita sobre a aplicação da Lei 11.645/2008: ela é realmente seguida? Se sim, de que maneira?

CAPÍTULO 2

Estereotipação Visual

A **estereotipação visual** constitui uma das críticas mais recorrentes às representações iconográficas de povos indígenas nos livros didáticos. De modo geral, essas imagens recorrem a um repertório fixo e repetitivo — **corpos nus, cocares padronizados, ocas, arcos e flechas** — que acabam por cristalizar uma figura do “**índigena genérico**”, descolada da diversidade histórica, cultural e social dos povos originários no Brasil. Tal repetição não é neutra: ela **reforça imaginários coloniais e infantis**, produzindo uma percepção simplificada e empobrecida dessas sociedades no contexto de sala de aula.

Como já observou **Luís Donisete Benzi Grupioni (1994)**, o livro didático atua como um dos principais mediadores entre o **conhecimento acadêmico** e o **senso comum escolar**. Quando suas imagens insistem em signos visuais cristalizados, acabam reforçando **preconceitos** e dificultando a **pluridade indígena**.

A iconografia estereotipada tende a associar o indígena exclusivamente ao **passado colonial**, como se fosse uma figura congelada no tempo, inexistente no presente e alheia às **transformações históricas**.

Além disso, essas representações visuais frequentemente dialogam com **práticas escolares infantilizadas**, como as comemorações do chamado “Dia do Índio”, que reforçam **caricaturas** por meio de fantasias e desenhos padronizados. Nesse contexto, o indígena é reduzido a um **personagem folclórico**, facilmente reconhecível por atributos visuais fixos, mas esvaziado de densidade histórica e política.

Tal processo contribui para a naturalização de uma visão dos indígenas “**exóticos**” e **atrasados**, em que os povos indígenas aparecem como “**outros**”, distantes da sociedade contemporânea, sem contar que tudo isso acaba os afastando da ideia de **Nação brasileira**.

A crítica à **estereotipação visual** também pode ser articulada a uma **perspectiva decolonial**, como propõe **Nelson Maldonado-Torres (2016)**, ao evidenciar a permanência da **colonialidade do olhar**. As imagens didáticas, ao reiterarem padrões visuais herdados do período colonial, mantêm relações de **poder simbólico** que inferiorizam saberes e modos de vida indígenas. Além disso, seu uso em um contexto de **narrativa eurocêntrica** acaba implicitamente reforçando padrões e pontos de vistas.

Superar esse limite implica repensar a iconografia escolar, ao tentar incorporar representações contextualizadas, produzidas com **participação indígena** ou por eles próprios, como proposto por **Luna, Flores e Melo (2022)** ou **Medeiros (2024)**, e capazes de evidenciar a **diversidade** e a **contemporaneidade** desses povos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Você conhece o trabalho de **Sebastião Salgado**?

Falecido em 2025, este fotógrafo brasileiro é um dos maiores nomes da **fotografia mundial**, com inúmeros prêmios e membro da **Academia de Belas-Artes de Paris do Institut de France**.

Inúmeras de suas obras (exposições, livros e documentários) retratam as populações originárias de diversos continentes, incluindo os **povos indígenas brasileiros**, como por exemplo "**Êxodus**" (2000), "**Gênesis**" (2013), "**Amazônia**" (2021).

Observe os exemplos abaixo:



FONTE: <https://villareptoria.com.br/fortes-livre-e-quiciras-sebastiao-salgado-fotografia-do-cosmos-na-amazonia/>

Escolha uma turma que você esteja trabalhando e elabore uma **pesquisa** sobre a obra de **Sebastião Salgado** e sua conexão com os povos originários.

Cada estudante deve escolher uma **obra** que retrate os **povos indígenas** e trazer para a sala de aula. Cada um apresentará para turma a obra escolhida e explicará que motivos levaram a escolha dessa imagem.

Durante as apresentações, o professor deverá destacar a importância de respeitar o **modo de vida** e **cultura** dos povos indígenas e a importância de retratá-los de forma digna e atual.

Sugestão: propôr para outros professores, como de **artes**, usar as imagens para realizar uma **exposição**, criando um tema que tenha relação com os assuntos abordados.

CAPÍTULO 3

Persistência do “Índio Genérico”

A persistência do “índio genérico” nas representações iconográficas dos livros didáticos constitui uma das críticas centrais à forma como os povos indígenas são apresentados no ensino de História. Em grande parte das obras analisadas, as imagens exibem um **índigena homogêneo**, sem identificação étnica, linguística ou territorial, como se existisse um único “tipo indígena” válido para representar todos os **povos originários** do Brasil. Essa generalização visual apaga uma **diversidade** que envolve centenas de povos, línguas, cosmologias e trajetórias históricas distintas.



<https://www.fortalecidos.com.br/2018/01/01/indigenas-no-ensino-de-historia/>
<https://www.fortalecidos.com.br/2018/01/01/indigenas-no-ensino-de-historia/>
<https://www.fortalecidos.com.br/2018/01/01/indigenas-no-ensino-de-historia/>

A iconografia do “índio genérico” — geralmente associada a cocares padronizados, corpos seminus e armas rudimentares — desconsidera diferenças fundamentais entre povos como **Guarani, Yanomami, Kaingang, Tikuna, Terena, entre tantos outros**. Ao não nomear etnias nem contextualizar as imagens, o material didático contribui para a invisibilização dessas especificidades.

Essa **homogeneização visual** também reforça a ideia de que os povos indígenas compartilham uma mesma **cultura estática**, ignorando suas dinâmicas internas, **adaptações históricas** e formas próprias de relação com a sociedade envolvente. Conforme argumenta **José Ribamar Bessa Freire (2016)**, tal visão impede a compreensão do **Brasil contemporâneo**, pois nega aos indígenas o estatuto de sujeitos históricos diversos e atuantes no presente.

Além de tudo, o “índio genérico” dialoga diretamente com a **colonialidade do saber**, na medida em que simplifica o outro para torná-lo mais facilmente **classificável** e **controlável**. Ao reduzir a pluralidade indígena a uma **imagem única**, os livros didáticos reforçam hierarquias simbólicas e limitam o potencial crítico do ensino de História. Superar essa limitação exige uma **revisão** profunda da **iconografia escolar**, com a identificação clara de povos, contextos regionais e temporalidades, valorizando a **diversidade** como elemento central da formação histórica e cidadã.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Assista ao documentário “**Falas da Terra**” (2021), disponível no **link abaixo**, com alguma turma que você seja professor. Crie um proposta de debate com esta turma sobre o “**Índio Genérico**” e o “**Índio Homogêneo**”. Ao final, elabore com os estudantes um cartaz (em grupos de 4 até 5 alunos) com os principais **contrapontos** e **equivocos** apresentados contra estas e outras imagens e na representação dos povos indígenas em geral.

Documentário disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y>

CAPÍTULO 4

Invisibilidade das Populações Indígenas Contemporâneas

A **invisibilidade** das populações indígenas contemporâneas é uma crítica recorrente às representações iconográficas presentes nos livros didáticos de **História**. Destacar esse aspecto é uma oportunidade para que, em sala de aula, os professores possam trazer as comunidades indígenas próximas, locais ou regionais, e construir um novo olhar sobre as populações que em muitos casos aparecem **desconexas** nos livros ou **invisíveis** em algumas realidades sociais. De modo recorrente, as imagens selecionadas privilegiam relatos e cenas do **passado colonial** — aldeias isoladas, corpos seminus, instrumentos tradicionais — reforçando a ideia de que os povos indígenas pertencem a um tempo **“primitivo”** e **encerrado**. Essa escolha imagética contribui para a falsa percepção de que os indígenas não fazem parte do Brasil atual, **negando** sua presença viva, plural e politicamente ativa na **contemporaneidade**.

Tal invisibilidade também opera como forma de **deslegitimação política**. Ao não reconhecer os povos indígenas como **sujeitos do presente**, dificulta-se a compreensão de suas reivindicações atuais e de sua inserção nas dinâmicas sociais do país. Conforme argumenta **José Ribamar Bessa Freire (2016)**, negar a contemporaneidade indígena é negar sua própria história, marcada por **resistência**, **adaptação** e **reinvenção** contínuas.

Superar essa limitação exige uma revisão crítica da **iconografia didática**, incorporando imagens que evidenciem a diversidade das experiências indígenas no Brasil de hoje. Tornar visíveis os **indígenas contemporâneos** é condição fundamental para um ensino de História comprometido com a **pluralidade**, a **justiça histórica** e o enfrentamento dos **estereótipos coloniais** ainda persistentes. Cabem aos profissionais da educação, como um todo, despertar esses **olhares** e **senso crítico**, para que mudanças possam ocorrer de fato.

CAPÍTULO 5

Eurocentrismo na Seleção e Interpretação das Imagens

Grande parte das imagens utilizadas em livros didáticos de História deriva de **produções coloniais** — gravuras, pinturas e relatos visuais ou escritos, elaborados por **viajantes, missionários e cronistas** europeus — que observavam as populações indígenas a partir de **referenciais externos**, hierarquizados e profundamente marcados por valores ocidentais. Exemplos de obras, como as de **Hans Staden (1525-1576)**, **Jean de Lery (1534-1613)** e **Theodore de Bry (1528-1598)**, assim como **Albert Eckhout (1610-1665)** e **Jean-Baptiste Debret (1768-1848)**, ainda são observados recorrentemente em materiais didáticos, especialmente de História. Ao serem incorporadas **sem problematização**, essas iconografias reforçam visões **exotizantes e assimétricas**.

O **eurocentrismo** não se manifesta apenas na origem das imagens, mas também na forma como são interpretadas. A **ausência de contextualização histórica e crítica** faz com que o olhar colonial seja naturalizado no ambiente escolar. Assim, o indígena é frequentemente apresentado como objeto de observação e não como **sujeito histórico**, produtor de saberes e de suas próprias formas de representação. Essa lógica reforça **hierarquias simbólicas** entre o Ocidente “civilizado” e o indígena “primitivo”.

A **crítica decolonial** permite compreender que tais imagens operam dentro da **colonialidade do saber e do ser**, perpetuando desigualdades epistemológicas. Superar o eurocentrismo na iconografia didática exige não apenas diversificar as fontes visuais, mas também incorporar **produções indígenas contemporâneas**, narrativas próprias e leituras críticas das imagens coloniais. Somente assim o ensino de História poderá romper com **visões hierarquizadas** e contribuir para uma formação mais plural, crítica e comprometida com a **justiça histórica**.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Provavelmente você já viu ou conhece a imagem abaixo. Apesar de ter sido produzida no **século XIX**, ela retrata a **"Primeira Missa no Brasil"** (1860), em 1500. É de autoria de **Victor Meirelles (1832-1903)**. Mas você já prestou atenção em seus detalhes?

Observe:



FONTE: https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Missa_no_Brasil/Media:Ficheiro:Meirelles-Primeiramisas2.jpg

Apresente esta imagem para uma turma que esteja atuando e levante as seguintes questões:

- Qual o objeto mais alto e central da imagem?
- Quais são as pessoas que estão mais iluminadas na imagem?
- Quais as pessoas estão nas sombras em sua maioria?
- Existe outras diferenças entre os personagens retratados?

Após apresentar as questões, faça um debate tentando destacar o **"eurocentrismo"** e a mensagem que os estudantes acham que a obra quer passar. Peça que registrem suas opiniões sobre o debate em um texto **dissertativo-argumentativo**.

CAPÍTULO 6

Falta de Protagonismo Indígena na Produção Iconográfica

De modo geral, os livros didáticos recorrem majoritariamente a **imagens produzidas por não indígenas** — fotógrafos, viajantes, instituições estatais ou editoras — reproduzindo um **olhar externo** sobre os povos originários, como nos mostra **Afonso Medeiros (2024)**. Raramente são incorporadas imagens elaboradas pelos próprios indígenas, o que resulta no apagamento de suas formas de **autorrepresentação**, de suas estéticas próprias e de suas narrativas visuais contemporâneas, sendo justamente estas expressões a forma com os povos indígenas **“utilizam a arte como forma de resistência para tornar visíveis as questões decoloniais e ambientais” (Lewkowicz, 2022)**.

Essa ausência de **autoria indígena** reforça uma lógica colonial em que os povos indígenas aparecem apenas como **objetos de observação**, e não como sujeitos produtores de conhecimento e cultura visual. Ao não reconhecer suas **produções artísticas, fotográficas e audiovisuais**, os livros didáticos mantêm a ideia de que a representação legítima do indígena deve ser mediada pelo **olhar ocidental**. Tal prática ignora a potência estética e política das **produções indígenas contemporâneas**, que dialogam com temas como território, memória, identidade e resistência.

Artistas indígenas contemporâneos como **Jaider Esbell** e **Denilson Baniwa**, entre outros, demonstram como a produção visual indígena **rompe** com **estereótipos** e propõe outras leituras da história e do presente. Suas obras articulam **cosmologias** próprias, **crítica ao colonialismo** e **linguagens contemporâneas**, evidenciando que os povos indígenas não apenas existem no presente, mas também produzem **reflexão estética sofisticada**.

A ausência dessas produções nos livros didáticos empobrece o ensino de História e limita o contato dos estudantes com **perspectivas plurais**. Superar essa crítica implica incorporar imagens produzidas por indígenas, reconhecendo-as como fontes legítimas e fundamentais. Tal movimento contribui para **deslocar o olhar colonial**, fortalecer o **protagonismo indígena** e promover uma educação histórica mais crítica, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Elabore uma **pesquisa**, com alguma das turmas em que você trabalha, buscando realizar um levantamento de **"artistas indígenas contemporâneos"**. Faça uma lista com os principais nomes encontrados. Em seguida, peça para que cada estudante escolha **uma obra** de algum destes artistas para fazer um comentário sobre ela. Você poderá relacionar os artistas e distribuir por sorteio, para que não acabem repetindo nomes e obras. Em seguida, debata com a turma: **por que você escolheu essa obra? O que chamou a sua atenção nela? Você já conhecia esse artista?** Entre outras questões que você pode elaborar.

CAPÍTULO 7

Redução dos Indígenas a Elementos Decorativos ou Folclóricos

A redução dos indígenas a **elementos decorativos** ou **folclóricos** é uma crítica que deve ser ampliada para além dos materiais didáticos e ir de encontro a muitas realidades escolares, ainda **ludicamente reféns** de visões ultrapassadas e coloniais sobre as populações indígenas. Em muitos materiais, suas imagens aparecem apenas como **ilustrações acessórias**, desvinculadas do conteúdo textual e sem função analítica ou pedagógica clara. O foco está em aspectos majoritariamente políticos (governos, figuras ilustres e formação do Estado Nação brasileiro), onde os indígenas **"aparecem"** ou **"são jogados"** em assuntos ou temas dos quais parecem não fazerem parte. Nessas situações, a iconografia não contribui para a compreensão Histórica, mas atua como mero recurso estético, reforçando visões **simplificadas** e **estereotipadas**.

Esse **uso decorativo** das imagens torna-se ainda mais evidente nas abordagens relacionadas ao **19 de abril**, data que, historicamente, consolidou práticas escolares marcadas pela folclorização, onde se construiu uma **“tradição escolar que acentua certas diferenças”** e onde se criam indígenas que, segundo **Taquari Pataxó (2023)** **“não existe, senão no imaginário popular”** e que **“o ser humano indígena, pessoa real, é descartado”** (Pataxó, 2023, p. 36 apud Alna et al. 2025) . Os indígenas surgem como **personagens fixos** de um calendário comemorativo, associados a cocares de papel, pinturas faciais genéricas e cenas lúdicas, **esvaziadas de historicidade**.

A iconografia também deixa de dialogar criticamente com o texto escrito. Imagens não são **contextualizadas**, não apresentam legendas explicativas adequadas e tampouco problematizam o que está sendo mostrado. Desse modo, o indígena é convertido em **símbolo cultural genérico**, dissociado de conflitos históricos, processos de resistência e da diversidade social contemporânea.

Superar a redução **decorativa** e **folclórica** das imagens exige repensar o papel da iconografia nos livros didáticos. As imagens precisam ser integradas ao texto como fontes históricas, analisadas criticamente e contextualizadas em seus processos de produção. Somente assim será possível romper com abordagens superficiais e promover um ensino de História que valorize a **complexidade**, a **diversidade** e a **contemporaneidade dos povos indígenas** no Brasil.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Atividade **"INDÍGENA DE VERDADE" X "INDÍGENA DE PAPEL"**

Busque imagens de pessoas vestidas (fantasiadas) de indígenas e fotografias de povos originários, como aquelas registradas por Sebastião Salgado (Fotógrafo brasileiro). Pergunte aos estudantes:

- Qual dessas imagens parece mais com "fantasias"?
- Os indígenas se vestem assim, com pinturas ou penas, todos os dias?
- Será que os indígenas usam cocar todos os dias?
- Por que a escola faz cocar de papel?

Faça um debate com os estudantes destacando o **"índio folclórico"** e o **"índio decorativo"** e peça para apontarem a opinião deles através de um comentário escrito.

CAPÍTULO 8

Ausência de Contextualização Histórica das Imagens

Com frequência, gravuras e pinturas coloniais, fotografias etnográficas e desenhos escolares são apresentados como **meras ilustrações** do texto, sem qualquer explicação sobre quem produziu essas imagens, em que contexto histórico foram elaboradas e quais intenções orientaram sua criação. Essa prática contribui para a **naturalização de visões distorcidas** e impede a leitura crítica das imagens como fontes históricas.

Essa falta de contextualização também impede que os estudantes compreendam as imagens como **construções históricas**, atravessadas por relações de poder. **Fotografias etnográficas**, por exemplo, muitas vezes foram encenadas ou produzidas para reforçar a ideia de **“primitivismo”**, enquanto gravuras coloniais serviram para justificar projetos de **conquista** e **catequese**. A colonialidade do saber se perpetua quando não se questionam as **condições de produção** do conhecimento visual.

Superar essa limitação exige tratar a iconografia como **fonte histórica**, acompanhada de legendas explicativas, problematizações e atividades analíticas. Contextualizar imagens significa revelar seus **autores, intenções e usos** - principalmente quando há distanciamento entre o fato e a sua representação, permitindo que o ensino de História rompa com leituras ingênuas e promova uma **compreensão crítica** das representações indígenas no passado e no presente.



EXPOSIÇÃO DE CERÂMICA XAXINABÁ. CENTRO NACIONAL DE POLÍCLORE E CULTURA POPULAR (2024)

Fonte: <https://www.cnpcc.org.br/pt-br/atividade/visita-ao-centro-nacional-de-poliflore-e-cultura-popular>.
 Acesso em: 10 de maio de 2024.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Existe na **Avenida 24 de Janeiro**, a via principal do município de **São Martinho da Serra - RS**, um **monumento** no mínimo inusitado. Nele, temos duas figuras. Uma parece ser um **religioso jesuíta** (pelo corte de cabelo e pingente de cruz), em pé e está a esquerda. Outro representa um **indígena** de joelhos em frente ao jesuíta, a direita. Entre os dois uma **cruz missioneira**, para onde ambos dirigem o olhar.

Observe:



FONTE: [HTTPS://CENASPERDIDAS.BLOGSPOT.COM/2011/03/MONUMENTO-AOS-JESUITAS-SAO-MARTINHO-RS.HTML](https://cenasperdidas.blogspot.com/2011/03/monumento-aos-jesuítas-são-martinho-rs.html)

Provavelmente existem imagens semelhantes tanto nos diversos materiais quanto nas diversas regiões de nosso país onde são apresentados representações de indígenas que estão **descontextualizadas**, **sem explicações** ou **conexão** com os povos indígenas brasileiros e suas culturas.

Atividade: faça um trabalho em que cada aluno deve buscar uma **imagem** que ele acha que não está bem inserida ou explicada em algum livro didático de História, Geografia ou outra disciplina. Peça que o estudante justifique por que na opinião dele existem **equivocos** tanto na mensagem da imagem em si quanto na sua **explicação** e **conexão** com o capítulo ou texto em que está inserido.

CAPÍTULO 9

Reforço de Narrativas de Passividade ou Inferioridade

Com frequência, as imagens apresentam indígenas como figuras frágeis, submissas ou dependentes da ação dos colonizadores, seja em cenas de catequese, de “contato pacífico” ou de suposta tutela exercida pelo Estado. Esse enquadramento visual contribui para a construção de uma narrativa histórica que minimiza conflitos, silencia resistências e esvazia o protagonismo político indígena. Elas passam a ser “reativos” dentro de uma lógica eurocêntrica, esperando de forma coadjuvante a ação do protagonista colonial.

Superar o reforço dessas narrativas exige revisar criticamente as imagens utilizadas nos livros didáticos, incorporando representações que evidenciem a agência, a resistência e a historicidade própria dos povos indígenas. Reconhecer os indígenas como sujeitos ativos da história é condição essencial para um ensino de História comprometido com a pluralidade, a justiça histórica e a superação de heranças coloniais ainda persistentes.

Esse viés iconográfico também dialoga com uma **lógica eurocêntrica** que associa civilização à Europa e inferioridade aos povos originários. Tais narrativas visuais impedem a compreensão do Brasil contemporâneo, pois ocultam o **protagonismo indígena** na construção histórica do país e naturalizam relações de dominação. Ao não representar lideranças, revoltas, estratégias políticas e permanências culturais, a iconografia escolar contribui para a deslegitimação das lutas indígenas atuais.

Observe a imagem abaixo, de indígenas **lutando** pela **demarcação de suas terras** e contrariando a tese de passividade dos povos originários:



FONTE: <https://www.brasildiretores.org.br/atualizados/terras-indigenas-do-brasil-quantas-so-e-como-de-demarcadas/>

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

A imagem abaixo é do artista **Jean-Baptiste Debret (1768-1848)** e retrata a captura de uma família de **indígenas Guarani** no Brasil do século XIX. Essa imagem é recorrente em materiais didáticos de História e na coleção *Historiar*, 7º ano, de **Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues**, aparece de forma desconexa do texto que acompanha.



DEBRET, JEAN-BAPTISTE. A CAPTURA DE UMA FAMÍLIA INDÍGENA GUARANI. 1822. Óleo sobre tela. 100 x 150 cm. Coleção do Museu Nacional, Rio de Janeiro.

Mostre esta imagem para uma turma que você esteja atuando e pergunte para eles:

- Qual mensagem você acha que esta imagem quer passar?
- Na sua opinião, esta é uma imagem positiva ou negativa? Por quê?
- Como você se sentiria se fosse você aprisionado como na imagem?
- Você acha que isso ainda acontece com os povos indígenas?

Depois de debater com a turma, peça que cada estudante elabore um **comentário escrito** sobre esta imagem, suas impressões e opiniões.

CAPÍTULO 10

Homogeneização Cultural

Apesar de compartilhar e, em alguns casos, estar ligado diretamente tanto a estereotipação visual quanto ao “índio genérico”, a homogeneização cultural está vinculada ao **coletivo cultural**, ainda pouco evidenciado nas discussões sobre os povos indígenas. Em muitas obras, as imagens sugerem que todos estes compartilham os mesmos modos de vida (quase sempre vinculado a floresta e ambiente selvagem), práticas culturais, cosmologias e materialidades, como se formassem um grupo único e indiferenciado. Essa **padronização visual** apaga diferenças regionais, linguísticas e históricas profundas, comprometendo a compreensão da pluralidade indígena no Brasil.

Essa **homogeneização visual** também contribui para a construção de estereótipos duradouros. Povos indígenas do Sul, do Nordeste, da Amazônia ou do Centro-Oeste são frequentemente representados a partir de um mesmo repertório imagético, geralmente associado à floresta amazônica. Tal prática invisibiliza povos que vivem em **diferentes biomas e contextos sociais**, além de ignorar processos históricos de contato, deslocamento e ressignificação cultural. Essa simplificação impede que os estudantes compreendam a complexidade do Brasil contemporâneo e a diversidade de experiências indígenas nele presentes.



FONTE: [HTTP://YOUTUBE.COM/WATCH/V=jG0R1VW8LU](http://youtube.com/watch?v=jG0R1VW8LU)

Do ponto de vista **decolonial**, a homogeneização cultural está ligada à colonialidade do saber, pois reduz a alteridade a categorias genéricas facilmente controláveis. Superar esse limite exige que a iconografia didática identifique **povos específicos**, localize **contextos regionais** e reconheça **diferenças culturais** como elemento central da narrativa histórica. Tal mudança ajuda, também, numa construção regional de diversidade, pois ao analisar os indígenas e talvez buscá-los no seu território local ou regional, o estudante permita nova compreensão da própria **pluralidade** de sua cultura. Valorizar a diversidade indígena nas imagens é condição fundamental para um ensino de História mais crítico, diverso e comprometido com a justiça histórica e cultural. Abaixo, uma atividade on-line para séries iniciais, reforçando a **"homogeneização"** ou **"simplificação"** das culturas indígenas:



SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Observe o mapa a seguir.



Fonte: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/08/08/censo-traz-desafio-de-politicas-publicas-para-indigenas.ghtml>

Elabore, com alguma turma que você seja professor/a, uma pesquisa sobre as populações indígenas da sua região ou Estado, baseado no último **Censo do IBGE (2022)**, buscando responder as seguintes questões:

- Quais as etnias indígenas existentes em seu Estado? Peça que tragam imagens delas.
- Quais as regiões ou municípios com maior ocupação indígena?
- Quais as principais lutas e reivindicações dessas populações hoje?

Faça um debate com a turma, após a entrega das pesquisas, buscando destacar a **diversidade cultural** das populações indígenas **da sua região**.

Considerações Finais

Para além da produção de uma “Cartilha” destinada ao uso mais correto da representação dos povos indígenas em livros didáticos de História - que por si só já teria mérito - pesquisas que partem da realidade escolar, e de práticas docentes mais qualificadas e questionadoras, têm grande importância no cenário cada vez mais raso em que encontra-se a educação pública brasileira. É preciso ressignificar, de forma crítica, velhas heranças coloniais que ainda hoje permanecem inseridas, seja através de imagens, textos ou lógicas de pensamento, em nossa realidade pedagógica. Tal ação deve também buscar o engajamento tanto de nossos educadores quanto dos estudantes que, mesmo sendo a maioria “nativos digitais”, perdem gradativamente o poder de reflexão crítica, sobretudo quando tratamos de imagens. Só assim avançaremos rumo a uma Nação brasileira mais plural, democrática e igualitária, não apenas no papel, mas de fato.

Referências Bibliográficas

- ALNA, Jairo; AL-JAVA, Cacique; DOS SANTOS, Marcela Mônica; KATO, Danilo. **Representações dos povos indígenas no dia 19 de abril em contexto escolar: análise iconográfica pela perspectiva decolonial**. Revista da FUNARTE. Monte Negro, V. 63, N. 63, p. 1 - 24, Março, 2025.
- BALDISSERA, José A. **O livro didático de História: uma visão crítica**. Porto alegre: Editora Cultural, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1983.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.
- CUNHA, Manuela C. **Os direitos dos Índios - ensaios e documentos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Revista Ensaio e Pesquisa em Educação - 2016.2/Vol. 01. p. 17-33. Setembro, 2000.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.
- GOMES, L. B.; DA SILVA, D. R. Q.; CASAGRANDE, C. A. **A Representação dos Povos Indígenas Contemporâneos nos Livros Didáticos**. Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais.[S. l.], v. 28, p. 75, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4754. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4754>. Acesso em: 7 feb. 2026.
- JÚNIOR, Décio Gatti. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, 2004.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAMAS, Fernando G.; VICENTE, Gabriel B.; MAYRINK, Natasha. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, V. 2, n. 1, p. 124-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14973/17808>. Acesso em: 08 de fev. de 2026.
- LEWKOWICZ, Juliana Piva de Albuquerque. **Decolonialidade e Arte: Resistência dos Povos Indígenas**. Nhengatu, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 194-214, 2022. DOI: 10.23925/2318-5023.2022.n6.e60857. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nhengatu/article/view/60857>. Acesso em: 8 fev. 2026.

- LEWKOWICZ, Juliana Piva de Albuquerque. **Decolonialidade e Arte: Resistência dos Povos Indígenas**. Nhengatu, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 194-214, 2022. DOI: 10.23925/2318-5023.2022.n6.e60857. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nhengatu/article/view/60857>. Acesso em: 8 fev. 2026.
- LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História. Araguaína: Tocantins, 2016.
- LUIZ, Janailson Macêdo; SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. **Iconografia e livro didático de história**: um outro olhar acerca das representações imagéticas sobre as populações negras. In: XIII Encontro Estadual de História da ANPUH Seção Paraíba. Simpósio Temático 16: Da História Local à Construção da História Regional: O negro na Arte, Mídia e Literatura. 13., 2008. Anais. Guarabira - PB, 2008. ISBN: 978-85-8964-67-6.
- LUNA, Gloria Alejandra Guarnizo; FLORES, Maria Bernardete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. **Arte Indígena Contemporânea Decolonialidade e ReAntropofagia**: Contemporary Indian Art Decoloniality and Reanthropogagy. Farol, [S. l.], v. 17, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/35982>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: doi.org. Acesso em: 15 jan. 2026.
- MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática**: a imagem dos índios nos manuais de história do Programa Nacional do Livro Didático (2011). Dissertação de Mestrado em Antropologia - Mestrado em Antropologia Social da Universidade do Sergipe. São Cristóvão, 2012.
- OLIVEIRA, S. R. F. de; RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de História**: entre avanços, lacunas e desafios. Revista História Hoje, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.471. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 7 fev. 2026.
- PANOFKY, Erwin. **Iconografia e iconologia**. In: BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica - 1. ed. - São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- PORTO ALEGRE, Maria S. **Imagem e representação do índio no século XIX**. São Paulo, 1998.

- SANTOS, Junia Fior. **A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de história do 6º ano do Ensino Fundamental**. História & Ensino, Londrina, v. 26, n. 2, p. 260-286, jul./dez. 2020. Acesso em: 18/01/2026 16:06.
- SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos. **Debates sobre a questão indígena: histórias, contatos e saberes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na Escola**. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO, 1985.
- SILVA, I. M. de O.; COELHO, A. de S. **As representações indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental no período de 2013 a 2022**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13307, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-108. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13307>. Acesso em: 8 fev. 2026.
- SOUZA, Flaviano Cirino de; CONCEIÇÃO, Pablo Fabricio da. **Representação dos povos indígenas: uma análise iconográfica do livro de história do projeto buriti do 4º ano**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81024>>. Acesso em: 15/01/2026 17:13.
- VIEIRA, Ana Flávia Bran. **A representação simbólica dos indígenas nos livros didáticos: uma interpretação a partir de Norbert Elias**. In: MATOS, Gláucio Campos de (Org.). Norbert Elias para pensar a Amazônia. Suas Sociedades Indígenas e não indígenas e seus processos sociais de longo prazo: civilizadores, educadores e ambientais. Manaus:EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2024, p. 285-301.
- WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.