

GABRIELA BARROS GOMES

**PARA ALÉM DAS PENAS E PINTURAS: o protagonismo
indígena sob o peso dos estereótipos no ensino de
história**

GABRIELA BARROS GOMES

**PARA ALÉM DAS PENAS E PINTURAS: o protagonismo
indígena sob o peso dos estereótipos no ensino de
história**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico)
apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências
Humanas/Sociologia, do Centro de Ciências de
Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão/
UFMA, como requisito para obtenção do título de
licenciado (a) sob orientação prof. Dr. Rogerio de
Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Carvalho Veras

IMPERATRIZ-MA
2026

GABRIELA BARROS GOMES

PARA ALÉM DAS PENAS E PINTURAS: o protagonismo indígena sob o peso dos estereótipos no ensino de história

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico)
apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências
Humanas/Sociologia, do Centro de Ciências de
Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão/
UFMA, como requisito para obtenção do título de
licenciado (a) em Ciências Humanas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogerio de Carvalho Veras

(Orientador-UFMA)

Profa. Me. Thalia Braga Costa

(1º Examinadora-Externa)

Prof. Me. Samir de Barros Rebêlo

(2º Examinador-UFMA)

Profa. Dra. Vanda Maria Leite Pantoja

(3º Examinadora-UFMA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pelo apoio constante, pelo cuidado e pelo incentivo ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Em especial, à minha mãe, cuja presença, força e dedicação foram fundamentais em cada etapa desse percurso. Seu amor, paciência e confiança em mim foram essenciais para que eu pudesse seguir adiante, mesmo diante das dificuldades.

Agradeço ao meu orientador, Rogério Veras, pela orientação criteriosa, pela disponibilidade e pela paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Suas contribuições teóricas e metodológicas foram decisivas para o amadurecimento da pesquisa, assim como para o meu crescimento acadêmico e intelectual. Aos professores que, ao longo da graduação, contribuíram para a minha formação, ampliando meus horizontes e incentivando uma postura crítica e reflexiva diante do conhecimento histórico. Cada ensinamento recebido foi importante para a construção deste trabalho.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes durante essa trajetória, familiares, amigos e colegas, oferecendo apoio, incentivo, escuta e compreensão. Cada palavra de encorajamento, cada gesto de cuidado e cada contribuição, por menor que parecesse, teve um papel significativo para que este trabalho pudesse ser concluído.

**PARA ALÉM DAS PENAS E PINTURAS: o protagonismo indígena
sob o peso dos estereótipos no ensino de história**

*BEYOND FEATHERS AND PAINTINGS: indigenus protagonism under the weight
stereotypes in the history education*

GABRIELA BARROS GOMES – UFMA – gabriela.bg@discente.ufma.br

Resumo: O presente artigo analisa as representações sobre os povos indígenas construídas por alunos do 7º ano da Escola Marechal Rondon, em Imperatriz-MA, a partir das aulas de História e do livro didático *História, Sociedade e Cidadania* (FTD). A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em análise documental e na aplicação de questionário semiestruturado, fundamentando-se em autores como Bittencourt (2013) e Kayapó (2019). Os resultados indicam a persistência de estereótipos e concepções essencialistas, apesar do reconhecimento da presença indígena no presente. Conclui-se que o livro didático e as práticas pedagógicas ainda limitam uma abordagem crítica e contemporânea.

Palavras-chave: Povos indígenas; Representações; Livro didático; Imperatriz-MA.

Abstract: This article analyzes representations of Indigenous peoples constructed by 7th-grade students from Marechal Rondon School, in Imperatriz, Maranhão, based on History classes and the textbook *História, Sociedade e Cidadania* (FTD). Using a qualitative approach, the study is grounded in documentary analysis and a semi-structured questionnaire, drawing on authors such as Bittencourt (2013) and Kayapó (2019). The results indicate the persistence of stereotypes and essentialist conceptions, despite students' recognition of Indigenous presence in the present. It is concluded that textbooks and pedagogical practices still limit a critical and contemporary approach.

Keywords: Indigenous peoples; Representations; Textbook; Imperatriz-MA.

1 INTRODUÇÃO

Há uma diversidade de culturas no qual se compõe o Brasil, são vastas e repletas de diferenças marcantes, onde se refletem múltiplas perspectivas, tradições, histórias, costumes e crenças únicas de seus diversos povos. Essa pluralidade é um dos pilares fundamentais na construção da identidade nacional. Nessa diversidade, os povos originários desempenham um papel significativo como protagonistas na formação da cultura e história do país. Mesmo assim, no currículo educacional, esses povos têm sido historicamente silenciados, marginalizados e, muitas vezes, representados por meio de estereótipos e distorções que negam a sua diversidade, a sua humanidade e a sua presença contemporânea. Como afirma Edson Kayapó:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. (Kayapó, 2019, p. 58).

Durante muito tempo, o ensino de História nas escolas brasileiras, sobretudo nas não indígenas, tem reproduzido uma narrativa que coloca os povos originários em um lugar de subalternidade, associando-os a um passado distante, cristalizando em imagens genéricas e romantizadas. “A escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico — que fala o tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas etc.” (Kayapó, 2019, p. 58).

Contrapondo-se a essa construção redutora, Krenak (2019) ressalta que a resistência desses povos passa, justamente, pela manutenção de suas identidades plurais.

A efetivação da legislação vigente no ensino de História possibilita a superação de narrativas que marginalizam e invisibilizam os povos originários. Segundo Silva (2013), esse processo educativo é essencial para a construção de uma abordagem que reconheça o protagonismo indígena, compreendendo esses povos como sujeitos históricos ativos, com identidades, saberes, lutas e conquistas que devem ser respeitados no contexto da diversidade sociocultural brasileira.

Essa condenação ao passado e o apagamento da diversidade cultural dos povos indígenas pode se manifestar por meio de representações marcadas pelo

essencialismo cultural. Se trata de uma concepção que enxerga os povos como um grupo homogêneo, com características fixas e atemporais, promovendo uma dissociação entre o indígena e a contemporaneidade brasileira.

Além dessas representações essencialistas, que tendem a limitar a compreensão da diversidade indígena, é importante destacar que elas não se restringem ao conteúdo dos livros didáticos. A construção de perspectivas sobre os povos indígenas envolve também as práticas pedagógicas e as experiências vividas em sala de aula. Há, portanto, uma tensão entre a busca por uma educação inclusiva e a persistência de abordagens eurocêntricas que perpetuam visões estereotipadas, mesmo após a implementação da Lei nº 11.645/08¹. Essa contradição reflete-se nas percepções dos estudantes, que frequentemente reproduzem estereótipos aprendidos ao longo de sua formação.

Dessa forma, a problemática central desta pesquisa reside na seguinte questão: de que maneira as representações estereotipadas e o essencialismo cultural presentes no material didático influenciam a construção das percepções dos alunos do 7º ano sobre a diversidade e a contemporaneidade dos povos indígenas?

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os alunos do 7º ano da escola Marechal Rondon, localizada no Polo 1 da rede municipal de Imperatriz-MA, percebem e constroem suas representações sobre os povos indígenas a partir dos conteúdos trabalhados nas aulas de História e no livro didático. Os objetivos específicos são: a) Identificar as ideias e imagens mais recorrentes sobre os povos indígenas entre os alunos do 7º ano; b) Analisar como as percepções dos alunos se relacionam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) Comparar as representações dos povos indígenas presentes no livro didático com as percepções construídas pelos alunos, identificando aproximações e divergências; d) Analisar se as percepções dos alunos indicam processos de reprodução ou de desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas, à luz das diretrizes da BNCC.

¹ Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

A escolha pela Escola Marechal Rondon se justifica pelo fato de adotar os livros da Editora FTD, a mais utilizada na rede municipal, adotada por cinco polos diferentes de um total de sete polos, essa característica permite situar a pesquisa em um contexto educacional comum a boa parte das escolas públicas da região. Além disso, a pesquisa foi realizada com uma turma do 7º ano, composta por 35 alunos, dos quais 28 responderam ao questionário, por serem justamente aquelas que, no currículo e o que está apresentado no livro didático, tem mais contato com os conteúdos relacionados à história dos povos indígenas, o que torna esse grupo relevante para compreender como as representações dos povos originários são construídos e apropriados no processo de ensino-aprendizagem.

Essa discussão se faz particularmente relevante no contexto da escola pública, no qual o livro didático e as práticas pedagógicas ainda são os principais instrumentos de mediação do conhecimento. Como dito por Bittencourt (2008), o livro seria não apenas um suporte de métodos pedagógicos, como seria um veículo de um sistema de valores, de ideologias, de cultura de determinada época e sociedade.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, utilizando como fontes o livro didático História, Sociedade e Cidadania (Editora FTD) e a BNCC. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado aos alunos do 7º ano.

O artigo está organizado de modo a integrar teoria e prática. Inicialmente, o referencial bibliográfico discute o livro didático como recurso e os desafios do ensino de História no enfrentamento do essencialismo cultural. Em seguida, sob uma perspectiva decolonial, analisa-se o livro didático da Editora FTD. Na etapa dedicada à análise dos dados, são apresentadas e interpretadas as percepções dos alunos do 7º ano da Escola Marechal Rondon, confrontando a persistência de imagens estereotipadas com as orientações da BNCC. Por fim, são expostas as considerações finais, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a contemporaneidade indígena.

O Livro Didático como Recurso, Não como Verdade Absoluta

O livro didático desempenha um papel fundamental na transmissão dos conteúdos na escola, seja histórico ou cultural. Mas antes de mais nada, é necessário entender que o livro didático é uma mercadoria, ou seja, faz parte de um mercado editorial que envolve produção, distribuição e consumo. O mesmo é um dos instrumentos mais utilizados na sala de aula, já fazendo parte do cotidiano escolar de diversas escolas, funcionando basicamente como uma âncora no ensino dos conteúdos, servindo como um mediador entre as propostas curriculares e o conhecimento escolar. “Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (Bittencourt, 2008, p. 299).

Entretanto, o livro didático é limitado e condicionado por algumas razões. Uma delas seria o fato de que o consumidor final são os alunos do Ensino Fundamental, sendo necessária uma adaptação da linguagem e da abordagem para torná-los mais acessíveis. Muitas vezes, essa simplificação resulta na superficialização de temas complexos, impedindo que ocorram maiores reflexões sobre os assuntos. Ou seja, essa redução pode comprometer diretamente a formação do pensamento crítico do aluno, uma vez que o mesmo pode naturalizar estereótipos ou não desenvolver uma visão ampla sobre os processos históricos.

Entretanto, o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. (Bittencourt, 2004, p. 73).

Como dito por Bittencourt (2008), o livro seria não apenas um suporte de métodos pedagógicos, ao conter itens como exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e formas de avaliação do conteúdo escolar, como também um veículo de um sistema de valores, de ideologias e de cultura de determinada época e sociedade (Bittencourt, 2008, p. 302). Ou seja, é necessário ter cuidado ao adotar completamente o conteúdo dos livros didáticos, uma vez que eles acabam carregando valores e ideologias de grupos dominantes.

Dessa forma, o livro didático deve ser visto não como uma fonte absoluta de verdade histórica, mas como um recurso de apoio, já que sua perspectiva pode refletir

modificações e expressões da história oficial. “O livro didático era o responsável exclusivo das falsas representações sobre os povos indígenas.” (Bittencourt, 2013, p. 112). Então se torna fundamental que o professor atue como mediador, problematizando os conteúdos apresentados, promovendo uma aprendizagem que vá para além de uma mera reprodução das informações do livro.

O Desafio da Alteridade: O Ensino de História e o Combate ao Essencialismo Cultural

A disciplina de História, no âmbito educacional, vai para além da simples memorização de fatos, datas ou personagens importantes. Historicamente, seu ensino esteve vinculado a um projeto de formação moral, cívica e patriótica, diretamente relacionado à construção de uma identidade nacional que fosse homogênea e alinhada aos interesses da elite. Bittencourt (2004) explica que, nas primeiras organizações do sistema educacional brasileiro, a História foi pensada como um recurso pedagógico voltado para a construção de valores como ordem, obediência e amor à pátria. Segundo a autora:

Desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associado à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. (Bittencourt, 2004, p. 61).

No entanto, com o tempo, essa concepção se transformou. Como destaca Bittencourt, o ensino de História passou a ser visto como fundamental na constituição de identidades, não apenas da identidade nacional, como também de suas interações com as dimensões locais e globais. Assim, a disciplina adquire um papel social e político mais amplo, contribuindo na formação de sujeitos críticos e capazes de refletir sobre a diversidade e o pertencimento.

Dessa forma, “as propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente” (Bittencourt, 2004, p. 103), em outras palavras, o foco das novas propostas curriculares não está mais apenas no que se ensina, mas em como os

alunos compreendem as narrativas históricas e se posicionam frente à realidade social.

Essa concepção de ensino está alinhada aos princípios propostos pela BNCC, que orienta que o ensino de História deve ser fundamentado na compreensão da história como uma construção social, elaborada por diferentes sujeitos, em diferentes contextos. A BNCC defende que o processo de ensino-aprendizagem em História deve partir de problematizações do presente:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BNCC, 2018, p. 395).

Nesse contexto, embora as propostas curriculares mais recentes busquem uma abordagem mais crítica e plural, ainda persistem resquícios das concepções anteriores que visavam à construção de uma identidade nacional homogênea. Nesse processo, a homogeneização cultural emerge como um ponto sensível, no qual os povos indígenas seriam retratados como um grupo uniforme, com características fixas e universais, desconsiderando suas diversas identidades étnicas e culturais.

Essas reduções simplistas, por meio do essencialismo cultural, frequentemente retratam os povos indígenas de maneira estereotipada, limitando-se unicamente à sua relação próxima com a natureza, à ideia de serem habitantes das florestas, nas ocas, com pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, de culturas exóticas, falantes de uma língua completamente diferente. “Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialismo cultural concebe a identidade simplesmente como a expressão de alguma propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais.” (Silva, 1999, p. 85). Essas representações acabam contribuindo para a perpetuação de imagens depreciativas desses povos, relegando-os a uma condição de atraso, como se estivessem fossilizados no tempo, sendo erroneamente classificados como um ser primitivo que está condenado a desaparecer no futuro.

Nesse contexto, Ailton Krenak (2019) contribui para a crítica às perspectivas essencialistas ao questionar a noção de uma identidade humana única e homogênea. Para o mesmo, a tentativa de fixar os povos indígenas em identidades imutáveis

funciona como um mecanismo de negação de sua existência no período contemporâneo, ao desconsiderar a pluralidade de modos de vida, temporalidades e experiências históricas. Ao afirmar que “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” (Krenak, 2019, p. 15), Krenak evidencia que a resistência indígena se expressa na afirmação da diversidade e na recusa às narrativas coloniais que impõem modelos universais de existência e compreensão da realidade.

O Ensino-Aprendizagem da História sob um Olhar Decolonizador

Historicamente, os povos indígenas foram sistematicamente invisibilizados nas narrativas oficiais da história brasileira, relegados ao esquecimento após a chegada dos europeus, vistos como parte de uma história que teria começado apenas com a chegada deles. Em outras palavras, na história oficial, esses povos acabam sendo vistos, muitas vezes, como subdesenvolvidos ou até mesmo primitivos, em um estado de imutabilidade, como se estivessem isolados das transformações históricas e alheios às dinâmicas sociais contemporâneas, como se estivessem fossilizados no tempo.

Os povos indígenas foram, dentro da história cujo princípio era a constituição da matriz da nacionalidade brasileira, relegados ao esquecimento logo após a chegada dos europeus, entendendo-se a história do Brasil com a chegada dos portugueses, concebidos como povos cristãos, portadores da civilização. Criou-se, assim, a partir do século XIX, uma história nacional em que os civilizados da Europa tornaram-se os primeiros povos a ocuparem o vasto território no qual seus primitivos ocupantes “erravam sem destino”, promovendo guerras sangrentas entre si. (Bittencourt, 2013, p. 112).

E, por trás dessa construção da história oficial, não há neutralidade. Como afirma Schwarcz (2019), envolvem políticas de Estado, sendo manipulada, e muitos eventos são suavizados, engrandecidos ou simplesmente apagados. Essa manipulação da história pode ter alguns objetivos, como criar um passado maravilhoso, repleto de harmonia, ocultar as mazelas, as barbaridades, as explorações e as injustiças que ocorreram durante a formação da história oficial, tais como criar uma identidade nacional positiva.

A construção de uma história oficial não é, portanto, um recurso inócuo ou sem importância; tem um papel estratégico nas políticas de Estado, engrandecendo certos eventos e suavizando problemas que a nação vivenciou no passado, mas prefere esquecer, e cujas raízes ainda encontram repercussão no tempo presente. (Schwarcz, 2019, p. 21).

Apesar de a história oficial muitas vezes ter ignorado ou subestimado esse papel, esses povos contribuíram significativamente para os avanços sociais e culturais no Brasil. “Todos os nossos avanços políticos e sociais mais importantes só aconteceram devido a esse protagonismo popular” (Carvalho, 2013, p. 3). Eles guerrearam contra os invasores, os quais normalmente chamam de colonizadores, tanto da forma literal, com lutas e derramamento de sangue, quanto de forma cultural, em uma tentativa de manter suas identidades.

Mas não podemos restringir o contato dos povos indígenas apenas à mestiçagem e ao extermínio. Conforme apontado por Oliveira e Freire:

O contato dos povos indígenas com os invasores coloniais – portugueses, franceses, holandeses etc. – não pode ser reduzido ao binômio extermínio e mestiçagem. [...] Na história desse contato, as iniciativas de inúmeras lideranças indígenas em defesa dos interesses de seus povos foram registradas em documentos oficiais e relatos de cronistas (Oliveira; Freire, 2006, p. 51-52).

Essa formação de alianças com os colonizadores para a obtenção de vantagens é um claro exemplo de estratégia. Isso demonstra que muitos povos indígenas eram capazes tanto de pensar de maneira estratégica quanto de utilizar os recursos disponíveis para proteger seus interesses, e não apenas povos simples, como a história oficial mostra. Ao explorar a vastidão cultural e histórica dos povos originários, é possível desconstruir os estereótipos que são enraizados.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da História exige um olhar crítico e decolonizador. Quando se olha para suas histórias a partir de uma perspectiva eurocêntrica, há uma tendência a vê-los como povos primitivos. No entanto, com um olhar crítico, pode-se perceber que são povos complexos, que têm suas próprias crenças, seus próprios valores e formas de organização social.

No contexto escolar, essas tensões se manifestam nas práticas de ensino e nos materiais adotados. A análise do livro didático evidencia alguns progressos na representação dos povos indígenas, porém ainda apresenta limitações. O material enfatiza o reconhecimento das formas de organização social, saberes e técnicas

indígenas, bem como as relações de resistência e alianças com os colonizadores. No entanto, a narrativa ainda é marcada por uma perspectiva eurocêntrica e descritiva, centrada nos Tupis do século XVI e em aspectos materiais de sua cultura, como agricultura, vestimentas e artefatos. E, embora as imagens e os textos apresentem a diversidade linguística e cultural dos povos originários, a maior parte das representações continua associada ao período colonial, o que reforça a ideia de que os indígenas pertencem a um passado já encerrado.

Um exemplo dessa complexidade é o mapa de 1556, presente no capítulo 9 do livro didático analisado. Como recurso visual, o mapa ilustra as relações de exploração e cooperação forçada por meio de uma organização em círculos, o vermelho destaca o escambo; o verde, a extração da madeira; e o azul, o transporte da carga realizado pelos indígenas sob o olhar dos navios portugueses. Embora o material descreva o escambo como uma troca de objetos, uma leitura decolonial revela a profunda desigualdade dessa relação. A imagem mascara a imposição das condições de troca pelos portugueses e a gradual transição para a escravidão, ocultando a violência do processo sob uma aparência de cooperação técnica. Essa narrativa visual reforça a tendência do livro didático de enfatizar aspectos materiais, como a extração do pau-brasil, em detrimento da subjetividade e do poder de decisão dos povos originários.

Figura 1 – Mapa do século XVI ilustrando o sistema de escambo e a extração do pau-brasil.

O mapa a seguir é de 1556. Observe-o com atenção.



Fonte: Livro didático História, Sociedade e Cidadania, p. 191.

Essa construção de subalternidade estende-se à abordagem sobre os bandeirantes. A ilustração abaixo posiciona os indígenas apenas como auxiliares, guias e carregadores, conferindo-lhes um papel secundário na expansão territorial. Contudo, ao observar as reações desses povos como fugas, rebeliões e o uso estratégico de armas de fogo após a destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, percebe-se um claro agenciamento e apropriação tecnológica para fins de defesa. Esses episódios revelam que a resistência não foi uma reação desesperada, mas uma escolha política e militar consciente.

Figura 2 – Ilustração de uma expedição bandeirante e o uso da mão de obra indígena.



▲ Ilustração atual de uma bandeira feita com base em pesquisa histórica.

Fonte: Livro didático História, Sociedade e Cidadania, p. 268.

Apesar de registrar a resistência Guarani, o material carece de uma análise profunda sobre o papel ativo desses povos na construção da história brasileira. Ao tratar o tema de forma pontual e superficial, o livro perde a oportunidade de explorar as lutas cotidianas como formas de protagonismo político, mantendo a presença indígena em um plano periférico diante da narrativa centralizadora do colonizador. Como será demonstrado a seguir, essas limitações não permanecem restritas ao campo teórico, mas se refletem diretamente nas percepções dos alunos.

O Aluno entre o Saber Contemporâneo e a Imagem Fossilizada

A análise dos dados revela uma dissociação entre a compreensão conceitual dos alunos e a imagem mental que eles constroem sobre os povos indígenas. O questionário aplicado aos alunos, cujas questões encontram-se apresentadas no Anexo 1, permitiu identificar essas percepções. A Questão 5 do questionário, que abordou a presença dos povos indígenas no tempo presente, forneceu um dado inicial altamente positivo: 89,3% dos alunos afirmaram que os povos indígenas “são pessoas que ainda vivem hoje, com suas culturas e costumes”. Apenas 7,1% os classificaram como “apenas parte da história antiga”, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1



Fonte: Elaborada pela autora.

O alto índice de reconhecimento da contemporaneidade indica que o conceito de que os povos originários não desapareceram é assimilado pela maioria da turma. Esse é um ponto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa percepção positiva é rapidamente fragilizada quando confrontada com as respostas da Questão 3, que questiona a fidedignidade da representação do livro didático com a realidade atual. Os resultados da Questão 3 indicam que 50% dos alunos concordam ou acham que os povos indígenas vivem do jeito que o livro mostra. Tal aceitação da narrativa do material didático sugere que, embora os alunos saibam, conceitualmente, que os povos indígenas existem hoje, a imagem mental que eles associam a essa existência contemporânea é aquela majoritariamente retratada no livro, focada na subsistência por meio da caça, pesca e plantações.

Gráfico 2



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa dissociação é o ponto central do estereótipo da fossilização. O aluno projeta, no presente, a imagem estática do passado, aceitando a representação simplificada do livro como a verdade. Esse resultado confirma a crítica de Kayapó (2019) sobre a condenação desses povos “a um passado longínquo da história nacional”, resultando no silenciamento de sua diversidade e de sua inserção na sociedade moderna.

A análise das respostas da Questão 3 mostra que muitos alunos ainda apresentam uma visão essencialista sobre os povos indígenas. Alguns exemplos ilustram isso: “Sim, acho que sim, no livro fala que eles vivem de pesca, caça e plantações” ou “Mostra suas características, sim, pois as imagens retratam o que os indígenas são”.

Essas falas indicam que, em alguns casos, a representação visual e textual do livro didático, conforme apontado na análise documental do tópico O Ensino-Aprendizagem da História sob um Olhar Decolonizador, que privilegia o contexto de subsistência colonial, pode ser internalizada como referência da realidade indígena contemporânea.

Essa centralidade do livro didático na construção das percepções dos alunos confirma a análise de Bittencourt (2008), ao afirmar que o livro não atua apenas como um recurso pedagógico, mas como um mediador cultural e histórico, responsável por

transmitir valores, visões de mundo e concepções históricas próprias de uma determinada época. Quando utilizado sem problematização, o material tende a ser tomado como uma verdade legítima, contribuindo para a naturalização de representações simplificadas e pouco críticas sobre os povos indígenas.

Em contraste, apenas um aluno conseguiu articular a crítica fundamental ao material, alinhando-se ao que a BNCC propõe sobre a História dialogar com as problematizações do presente: “Acho que não vivem como mostra no livro, pois eles pegam coisas sobre tempos antigos”. Essa resposta isolada, embora minoritária, serve como evidência de que a limitação no processo de ensino-aprendizagem reside na dificuldade do material didático em romper com a imagem de um passado imutável. Essa representação cristalizada do indígena como figura do passado se revela com ainda mais clareza nas respostas sobre o conhecimento prévio dos alunos, analisadas a seguir.

"Andavam Nus, Cobertos de Penas": O Essencialismo que Desenha o "Índio Genérico"

A análise das respostas da Questão 1, na qual buscou-se investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre os povos originários, revelou um padrão recorrente de visão essencialista, marcada pela ênfase em elementos do passado e em características superficiais. Embora 35,7% dos alunos tenham incluído, em suas respostas, menções a traços culturais mais complexos, como, por exemplo, “modo de viver”, “alimentação”, “línguas próprias” e “diversidade cultural de cada tribo”, na Questão 2 a maioria das afirmações se concentrou na condição histórica e em estereótipos visuais.

Entre as expressões mais comuns que indicam essa simplificação, destaca-se a fixação no passado colonial, o qual foi mencionado por 43% dos alunos, com frases como: “Viviam aqui antes dos portugueses chegarem” e “Os primeiros habitantes do Brasil”.

E a descrição física estereotipada, mencionada por aproximadamente 18% dos alunos, com falas como: “Eles andam quase nus” e “Andavam nus, cobertos de

penas”. A figura do indígena, nesse contexto, é desvinculada de sua historicidade e complexidade, sendo reduzida a um conjunto imutável de traços culturais.

Essa tendência à simplificação das identidades indígenas reflete o que Silva (1999) denomina essencialismo cultural, isto é, uma concepção que enxerga os povos como um grupo homogêneo, com características fixas e atemporais. No ambiente escolar, essa concepção leva à construção do “índio genérico”, uma figura homogênea e atemporal que se sobrepõe à diversidade dos diversos povos indígenas existentes no Brasil.

A predominância de falas que associam o indígena apenas à origem do Brasil, como “os primeiros habitantes do Brasil” ou “eles já estavam aqui antes da chegada dos portugueses”, reforça a crítica de Bittencourt (2013), na qual, segundo a autora, a escola, ao longo da história, tem condenado os indígenas “a um passado longínquo da história nacional”, silenciando as contribuições dos mesmos e a sua presença contemporânea. Além disso, a recorrência de referências à violência histórica, como “foram escravizados pelos portugueses”, embora demonstre a assimilação de um fator histórico importante, não é suficiente para construir a imagem de um sujeito histórico ativo e atual, servindo, muitas vezes, como um encerramento da narrativa na história da opressão colonial.

No entanto, as respostas da Questão 2 apresentam indícios de que o trabalho em sala de aula pode estar abrindo fissuras nesses estereótipos. A menção de 14% dos alunos a questões como “lutas para sobreviver”, “como eles sofreram” e “o Brasil era dos indígenas, mas foi invadido” sugere o início de uma mudança de perspectiva. Embora minoritárias, essas falas indicam uma compreensão dos povos indígenas como sujeitos históricos ativos e demonstram um potencial para o desenvolvimento de uma visão crítica que vai além da folclorização.

De modo geral, a persistência da ênfase nas características físicas e culturais superficiais, como nudez, cocares e pinturas corporais, e a fixação no passado colonial revelam a influência direta do livro didático como mediador das representações históricas, o que justifica a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem esses materiais.

A Superficialidade de um Conhecimento que Não se Lembra do Outro

Essa tendência à folclorização, identificada nas Questões 1 e 2, também se manifesta quando se analisam as respostas das Questões 4 e 6, que tratam da percepção cultural dos alunos sobre os povos indígenas.

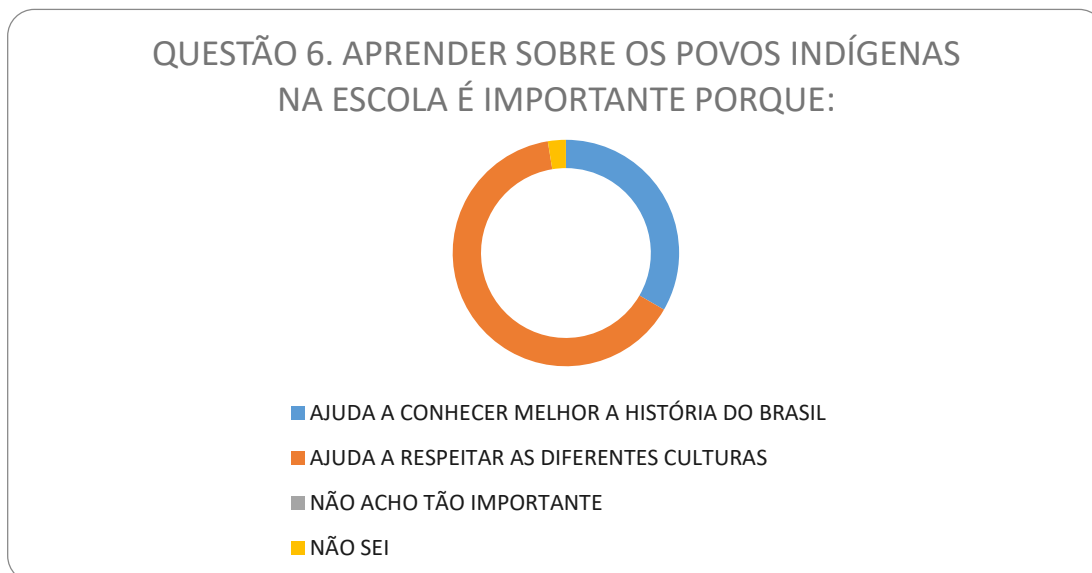
A fragilidade da imagem mental construída pelos alunos é confirmada pela Questão 4, que buscava identificar se os estudantes conheciam algum costume ou cultura indígena que lhes chamasse a atenção. Entretanto, os resultados apontam para uma superficialidade do conhecimento cultural, limitando-se a elementos visuais e folclorizados.

Cerca de 50% dos alunos que responderam ao questionário mencionaram aspectos restritos à arte e à alimentação, tais como: “as pinturas”, “o artesanato, colares, cocares, enfeites e os braceletes” e “as comidas típicas”. É significativo notar que cerca de 32% dos alunos afirmam “não saber” ou “não se lembrar” de nenhum costume específico, o que indica uma lacuna profunda na percepção da diversidade cultural indígena para além do que é minimamente exigido e visualmente óbvio no livro didático. Essa restrição de conhecimento a adornos e comidas reforça a crítica de que o currículo escolar, ao abordar os povos originários, frequentemente os enquadra na categoria de folclore nacional.

A cultura é tratada como algo exótico, estático e desvinculado de sua complexidade e continuidade no presente. Nesse sentido, a constatação dialoga com a crítica de Kayapó (2019, p. 58), que afirma que as escolas e os seus currículos contribuem para a “transformação de suas culturas em folclore nacional”. O conhecimento superficial impede o reconhecimento do indígena como sujeito histórico ativo, mantendo-o como um objeto de curiosidade.

Encerrando a análise, a Questão 6 buscou compreender o valor atribuído pelos alunos ao aprendizado sobre os povos originários. Conforme demonstram os dados, a turma se dividiu quase igualmente entre as duas principais alternativas, conforme detalhado no Gráfico 3.

Gráfico 3



Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados indicam que o ensino cumpre parcialmente as metas da Lei nº 11.645/08, ao promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, mas também evidenciam que o aprendizado ainda está fortemente associado à noção de passado nacional, e não à presença indígena no tempo presente.

A fim de sintetizar os cruzamentos entre as orientações curriculares, o material didático analisado e os dados obtidos com a aplicação dos questionários, apresenta-se o Quadro 1, que evidencia o distanciamento entre a norma e a percepção prática dos alunos.

Quadro 1 – Síntese da correlação entre Objetivos Específicos, Diretrizes da BNCC, Conteúdo do Livro Didático e Percepções Discentes.

Objetivos	Dimensão de Análise	O que a BNCC orienta	O que o Livro Didático apresenta	O que os Alunos percebem
A	Identidade e Diversidade	Reconhecer a pluralidade dos povos indígenas e sua presença histórica e social no Brasil.	Abordagem centrada em grupos específicos do passado, tratando o indígena de forma genérica.	Tendem a reproduzir a ideia do “índio genérico”, associado a penas, pinturas e ocas.
B	Contemporaneidade	Valorizar a presença indígena no tempo presente, reconhecendo suas lutas e transformações.	Imagens e textos concentrados no período colonial ou em contextos isolados da sociedade atual.	Dificuldade em reconhecer os povos indígenas na contemporaneidade, sobretudo em contextos urbanos.
C	Cultura	Compreender a cultura indígena como dinâmica, diversa e em constante transformação.	Cultura apresentada de forma estática, vinculada a práticas e ritos do passado.	Dissociação: O aluno afirma que a cultura é importante, mas a associa apenas a "penas e pinturas".
D	Estereótipos e Essencialismo	Combater visões simplistas, homogêneas e eurocêntricas sobre os povos indígenas.	Predominância de representações estáticas e romantizadas, pouco problematizadas.	Visão marcada pelo exótico e pelo folclórico, reforçando estereótipos historicamente construídos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, percebe-se que a permanência de visões estereotipadas e o essencialismo cultural resultam em uma lacuna entre a legislação e as percepções dos alunos. O cruzamento dos dados evidencia que a imagem mental dos alunos permanece "fossilizada" em um passado colonial, reduzindo a complexidade dos povos originários a elementos folclóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções dos alunos do 7º ano da Escola Marechal Rondon evidencia que, embora exista um reconhecimento inicial da presença dos povos indígenas no tempo presente, essa compreensão não se traduz em uma imagem mental coerente com a diversidade, a complexidade e a contemporaneidade desses povos. A dissociação entre conceito e imagem, identificada na Questão 5 e reforçada pela Questão 3, demonstra que ainda predomina uma visão cristalizada, baseada em estereótipos historicamente produzidos pelo currículo tradicional e reproduzidos, em grande medida, pelo livro didático.

Os dados revelam que o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas permanece, em grande parte, restrito a representações folclorizadas, essencialistas e vinculadas ao passado colonial, conforme apontam as respostas das Questões 1, 2 e 4. Mesmo quando há indícios de mudança de perspectiva — como respostas que mencionam resistência, luta e diversidade — esses avanços ainda se mostram minoritários e insuficientes para romper com as visões tradicionais predominantes.

A análise do livro didático reforça essas constatações. Apesar de apresentar alguns avanços, como a inclusão de temas relacionados à organização social, à diversidade linguística e às alianças históricas, o material permanece vinculado a uma abordagem predominantemente eurocêntrica e descritiva, concentrada nos povos Tupi do século XVI e na ênfase às práticas de subsistência. Tal recorte limita a construção de uma compreensão crítica e contemporânea acerca dos povos indígenas, contribuindo para a manutenção de estereótipos e processos de essencialização.

Os resultados indicam que, no contexto analisado, a escola e o livro didático cumprem parcialmente o que estabelece a Lei nº 11.645/08, sobretudo no que se refere à valorização da diversidade cultural. Contudo, ainda enfrentam dificuldades em promover um entendimento mais aprofundado da presença indígena no Brasil atual. A recorrência de respostas que associam os povos indígenas a elementos visuais, adornos e costumes exotizados evidencia que o ensino permanece marcado por lacunas significativas.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a necessidade de práticas pedagógicas mais críticas, problematizadoras e decolonizadoras, que superem a dependência exclusiva do livro didático e possibilitem aos alunos reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, múltiplos e contemporâneos. Torna-se fundamental fortalecer estratégias de ensino que articulem passado e presente, valorizem a diversidade étnica e cultural e contribuam para a desconstrução de imagens fossilizadas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, vol.2, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. Disponível em: [Historia sociedade 7 by FTD Educação - Issuu](#). Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC EI EF 110518 versao final.pdf](http://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 26 jan. 2026.

CARVALHO, Marcus J. M. **Os protagonistas**. Revista de História, jun. 2013. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20140627204000/http://revistadehistoria.com.br/secao/capa/os-protagonistas>. Acesso em: 16 jan. 2024.

KAYAPÓ, E. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: O que a escola tem a ver com isso?**. In: Gersem Baniwa. José Ribamar Bessa, Graça Grauna, Bruno Kaingang, Ailton Krenak. (Org.). **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019, p. 56-81.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SCHWARCZ, Lilia M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 11-26.

SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, 1(2), (2013). p. 213–223. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.48>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

1. **O que você sabe ou já ouviu falar sobre os povos indígenas?** (Pode falar o que aprendeu na escola, na TV, na internet, com a família ou em outros lugares.)
2. **Você já estudou sobre os povos indígenas nas aulas de História?** O que mais chamou sua atenção? (Pode ser uma atividade, texto, imagem ou vídeo.)
3. **O que o livro de História mostra sobre os povos indígenas?** Você acha que eles vivem do jeito que o livro mostra? Explique.
4. **Você conhece algum costume ou cultura indígena que chamou sua atenção?** Se sim, qual?
5. **Para você, os povos indígenas:**
 - () São apenas parte da história antiga
 - () São pessoas que ainda vivem hoje, com suas culturas e costumes
 - () Não sei dizer
6. **Aprender sobre os povos indígenas na escola é importante porque:**
 - () Ajuda a conhecer melhor a história do Brasil
 - () Ajuda a respeitar as diferentes culturas
 - () Não acho tão importante
 - () Não sei