

Representações indígenas nos livros didáticos de História: algumas considerações a partir do PNLD e a lei 11.645/2008¹

Indigenous representations in history textbooks: some considerations based on the PNLD and law 11.645/2008

Maria Eduarda de Andrade Silva²

Orientação: Prof. Dr. Allan Alves da Mata Ribeiro³

UFPE

RESUMO

O presente artigo objetivou analisar representações indígenas no livro didático "História Sociedade & Cidadania" (2022), de autoria de Alfredo Boulos e destinado aos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro. Nessa perspectiva, discutimos as relações com as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a legislação educacional vigente, em específico as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Em diálogo com Edson Silva (2008), Davi Kopenawa (2015) e Jörn Rüsen (2010), questionamos as imagens e textos no citado livro. Concluímos que, apesar da legislação e programas assegurando a inclusão da temática indígena no ensino de História, ainda persistem desafios na forma como essas representações são construídas e disseminadas no material didático. Observamos a necessidade de estratégias garantindo uma abordagem mais crítica e contextualizada, evitando o racismo, estereótipos e simplificações comprometendo a compreensão sobre a diversidade e da historicidade dos povos indígenas.

Palavras-chaves: Livro Didático; Ensino História; PNLD.

ABSTRACT

This article aimed to analyze Indigenous representations in the textbook "História Sociedade & Cidadania" (2022), authored by Alfredo Boulos and intended for the final years of Brazilian elementary school. From this perspective, we discuss its relationship with the guidelines of the National Textbook Program (PNLD) and current educational legislation, specifically Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008. In dialogue with Edson Silva (2008), Davi Kopenawa (2015), and Jörn Rüsen (2010), we questioned the images and texts in the aforementioned book. We conclude that, despite legislation and programs ensuring the inclusion of Indigenous themes in history teaching, challenges persist in the way these representations are constructed and disseminated in teaching materials. We observe the need for strategies that ensure a more critical and contextualized approach, avoiding racism,

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Márcio André Martins de Moraes; Prof. Dr. Edson Hely Silva, na seguinte data: 15 de agosto de 2025.

² Graduanda em Licenciatura em História na UFPE.

³ Professor do curso de História da UFPE.

stereotypes, and simplifications that compromise the understanding of the diversity and historicity of Indigenous peoples.

Keywords: Textbook; Teaching History; PNLD.

1 Introdução

Embora o ensino de história indígena esteja assegurado por dispositivos legais, observamos uma persistente homogeneidade na abordagem deste tema (Silva; Edson, 2008). Verificamos ainda a ausência de referências às culturas indígenas contemporâneas nos materiais didáticos, contribuindo para a perpetuação de uma visão eurocêntrica sobre a História do Brasil. Nessa perspectiva, questionamos: qual o papel do livro didático de História na efetivação das políticas públicas educacionais sobre a temática indígena e como as representações dos livros impactam na criação de estereótipos reproduzidos pela história escolar?

Afirmamos que as representações indígenas nos livros de História impactam direta ou indiretamente nas situações vivenciadas pelos profissionais atuando na educação. É necessário formar docentes antirracistas, considerando uma educação étnico-racial crítica e livre de estereótipos enraizados desde a colonização (Ferreira; Formiga, 2024). Assim, não somente a escola e seus agentes serão beneficiados, mas toda a comunidade, melhorando na totalidade com a inclusão de uma história indígena ampla e diversificada, contemplando diversos povos e expressões culturais.

O presente trabalho buscou analisar, através do livro didático “História, Sociedade & Cidadania” (2022), de Alfredo Boulos, a temática indígena na obra direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental. Selecionamos imagens e textos, visando entender de que formas a obra - avaliada e distribuída através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - supre (ou não) demandas atuais da sociedade e cumpre a legislação. Analisar a história indígena exposta no livro didático é pensar também uma análise histórica rompendo com o etnocentrismo e, principalmente, com estereótipos e racismo sobre a história indígena contemporânea.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica brasileira resultou das mobilizações e reivindicações do Movimento Negro, culminando com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, durante o primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (Clemêncio, 2016). Essa legislação alterou o artigo 23-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/1996),

configurando um marco importante na trajetória por inclusão e equidade na educação brasileira. A Lei enfatiza a necessidade de promover uma histórica plural, ampliando a perspectiva predominante no currículo escolar, para englobar também as histórias africanas e afro-brasileiras, contribuindo para desconstruir abordagens hegemônicas marginalizando as histórias dos povos africanos e indígenas.

A Lei 10.639/2003 estabelece que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos ou privados, torna-se obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, incluindo nos conteúdos programáticos o estudo de luta dos negros no Brasil, cultura negra, negro na formação da sociedade, resgate da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e política (Brasil, 2003). Além disso, também foi definido a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia da consciência negra” no calendário escolar, a partir de 2024 feriado nacional, uma conquista para o povo negro e seus ancestrais.

Durante o segundo mandato do governo Lula, foi sancionada a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2008). A lei que tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira e indígena nas escolas foi fruto de mobilizações dos movimentos sociais. Essas lutas foram cruciais para a disseminação da história indígena e afro-brasileira nas escolas, o que contribuiu para a disseminação de uma história plural (Priori, Angelo; Silva, Ana, Bolonhezi, 2020).

Nesse sentido, diversas discussões acadêmicas acerca da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, destacamos os estudos de Edson Silva e Maria da Penha Silva (2008), abordando especificamente a temática indígena no contexto escolar. Os autores ressaltaram que, apesar da garantia legal estabelecida, o ensino sobre a temática indígena permanece escasso e frequentemente ausente na prática cotidiana. Outro estudo, o de Kelly Ferreira e Patrícia Formiga Maciel (2024), discutiu sobre as dificuldades de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ambiente escolar. As autoras destacaram que a legislação apresentou as mudanças necessárias, porém ocorrem de forma lenta e gradual, pois o racismo e os preconceitos ainda estão nas instituições de ensino e na sociedade.

Inspirados por Stuart Hall (2016), compreendemos a representação como um processo pelo qual membros de determinada cultura usam a linguagem (sistema signifiante) para produzir sentido. Nessa perspectiva, a forma como os indígenas estão sendo representados nos livros didáticos atuais é significativa para a criação do imaginário sobre esses povos. O texto questiona, assim, como políticas públicas educacionais contribuem para a efetivação de uma história indígena mais ampla.

O texto concluiu que, ainda que o livro tenha apresentado pontos positivos no tratamento das representações indígenas, como o uso de terminologias mais adequadas e capítulos dedicados à temática indígena, ainda permanece uma abordagem superficial e, por vezes, generalizante. A inclusão da história indígena nos livros didáticos representa uma conquista importante para os povos indígenas e não indígenas, e essa inclusão é fruto da mobilização dos movimentos sociais, porém enfrentando obstáculos na prática pedagógica. Observamos que o PNLD é fundamental na seleção das obras, mas nem sempre garantindo representações variadas, adequadas e atualizadas. Também, o estudo evidenciou ser essencial que o/a docente busque formação continuada sobre as relações étnico-raciais. O uso de materiais didáticos tanto pode apoiar as práticas pedagógicas como pode reforçar visões racistas e estereotipadas. A legislação brasileira, com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, representando um marco para a educação antirracista, mas sua efetividade depende de uma articulação prática entre currículo, formação de professores/as e escolha consciente do material didático.

Apresentamos a estrutura do texto. Inicialmente, discutimos políticas públicas educacionais no âmbito das relações étnico-raciais, notadamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Em seguida, discutimos o PNLD enquanto política destinada a avaliar e disponibilizar obras didáticas para as escolas públicas brasileiras. Finalmente, analisamos imagens e textos no livro didático “História - Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos e o guia pedagógico correspondente.

2 Políticas públicas educacionais no âmbito das relações étnico-raciais: as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

A Lei nº 10.639/2003 foi sancionada dia 09 de janeiro de 2003. Após a pressão exercida pelos movimentos sociais, essa Lei surgiu para combater o racismo ainda presente na sociedade brasileira e também garantir o conhecimento da história da África e a importância negra na História do Brasil. O principal dispositivo da LDB é o artigo 26-A apontando a obrigatoriedade do ensino de História da África e afro-brasileira, incluindo temas como a luta das pessoas negras no Brasil e os conhecimentos sobre a cultura negra na sociedade.

E a Lei nº 11.645/2008 foi sancionada cinco anos mais tarde da Lei nº 10.639/2003, em 10 de março de 2008. Essa Lei busca valorizar a pluralidade dos povos indígenas e dar visibilidade aos povos indígenas historicamente apagados dos currículos escolares. A citada

lei resultou da dedicação de educadores/as, intelectuais, movimentos sociais, sendo os principais o movimento negro, ONGs e debates públicos. A Lei nº 11.645/2008, assim como a lei nº 10.639/2003, altera a LDB, Lei nº 9.394/1996, onde além da História e cultura africana e afro-brasileira, foi incluído a história e cultura indígena que trouxe como temas a história dos povos originários, sua cultura, economia, diversidade entre outros conteúdos. Essa legislação foi um grande avanço para a educação das relações étnico-racial. O seu principal artigo é o 26-A, que expõe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Mesmo depois de tantas reivindicações e mobilizações sociais, na atualidade ainda é notório um longo percurso para vencer o racismo, concepções românticas, idealizações e estereótipos definindo os povos indígenas. Existindo muitos desafios no ensino sobre a temática indígena, sobre isso o professor Edson Silva, com a professora Maria da Penha Silva, destacaram no seu livro “A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.”, que:

No ensino da História um dos grandes desafios tem sido abordar a questão indígena. A tarefa de desfazer versões estereotipadas e equivocadas produzidas largamente por intelectuais de diversas áreas ao longo de séculos, tem se constituído num desafio urgente e de difícil execução mesmo com a renovação historiográfica ocorrida a partir dos anos oitenta. Nos últimos anos novos estudos têm dado visibilidade a grupos que por muito tempo foram excluídos da História, os povos indígenas surgem nesses trabalhos não mais como “índio genérico”, concepção tão disseminada em nossa sociedade, mas como sujeitos, dotados de uma ampla diversidade (Silva; Silva, 2008, p.37).

São escassos os materiais didáticos evidenciando os protagonismos dos diversos povos indígenas e, assim, muitas vezes a história deles é relatada por outros. Sobre isso, Edson Silva e Maria Silva (2008, p. 43) também apontaram que:

É imprescindível a inclusão de uma história indígena nos currículos das licenciaturas em História, já que esta discussão passa longe de boa parte dos conteúdos dos nossos cursos, limitando-se na maioria das vezes, em tratar da presença indígena apenas no âmbito da conquista para depois desaparecer nos contextos seguintes contribuindo para o entendimento de que essas populações foram “exterminadas” no processo de conquista e colonização ou “assimiladas” nos séculos posteriores via mestiçagem.

E mesmo com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, um grande desafio é que ainda não se vê a efetivação dessas práticas como algo corriqueiro, e muito por falta de

conhecimento dos/as professores/as com uma formação deficitária quanto à temática indígena. Ainda segundo o/s autor/a:

É preciso considerar que a referida lei é fruto de conquistas e representa sem dúvida, um avanço, entretanto, por si só não é garantia de resolução das questões que dificultam o ensino da História Indígena. A simples existência dela não implica na exclusão das lacunas e das distorções que cercam a história desses povos. Ao contrário, se juntamente com a lei não houver um sério investimento no sentido de preparar os professores para lidarem com essas questões em sala de aula, se junto com o desenvolvimento das pesquisas não ocorrer a elaboração de materiais didáticos adequados, teremos resultados muito negativos que implicam no reforço de estereótipos e naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas que são utilizadas no tratamento dos indígenas, estejam eles no passado ou convivendo conosco no nosso dia a dia. Entendo, portanto, que a universidade tem um papel fundamental na efetivação dessa lei já que é responsável pelos cursos de formação dos profissionais que atuam e que atuarão em vários níveis de ensino (Silva; Silva, 2008, p. 43).

A colonização construiu uma Europa privilegiada, excluindo grande parte da população indígena e negra consideradas “imaturas”, sem espíritos, e, somente para servirem aos colonizadores. Dessa natureza excludente surgiu o “eurocentrismo”, valorizando os conhecimentos e cultura Europeia em detrimento de outros conhecimentos e cultura. Com a ideia que os não europeus tendo uma estrutura biológica diferente e pertencente a um tipo de pessoa inferior. E seguindo essa ideia, todos que não são europeus estando no ponto anterior aos europeus, com negros e indígenas mais próximos a animais selvagens. (Barros II, João Roberto; Rodrigues, Layra Fabian Borba, 2025). Dessa forma o racismo e diversos estereótipos foram criados inicialmente o imaginário do que seria o ser indígena, gerando ideias preconcebidas acerca de uma temática marginalizada, pois não estava no padrão eurocêntrico em que a História do Brasil foi por muito tempo escrita. E isso reflete no ensino de história das escolas, nos livros e em diversos outros materiais utilizados no ensino básico. O texto “Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico” de José Bernardino Costa, Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel (2018) debateu sobre essa modernidade ocidental construída com a ideia de superioridade sociocultural e supostamente civilizatória em relação aos outros povos, rotulados como “selvagens”, “primitivos” ou “não civilizados”, muitas vezes os diminuindo e ao mesmo tempo criando uma hierarquia naturalizando a ideia de superioridade. Sobre isso os autores pontuaram:

A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos. A rejeição das teses de

uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária, mas não é de forma alguma suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica e ethos colonizante. A razão para isso é que o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não. E, sendo assim, há caminhos outros múltiplos nos quais os conceitos de civilização e de modernidade têm sido definidos por meio de dicotomias e definições essencialistas. É portanto necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza (Costa; Torres; Grosfoguel; 2018, p.30).

A construção de políticas educacionais e do conhecimento histórico escolar também influenciados, pois privilegia uma história europeia pondo de lado outros povos muitas vezes descritos como selvagens, exóticos, preguiçosos, malandros e infantis, e essas descrições são influenciadas por racismo e preconceitos.

O livro “A queda do céu”, de Davi Yanomami Kopenawa (2015), no capítulo intitulado “Primeiros Contatos” o Xamã, relatou o quanto o contato dos indígenas Yanomami com os brancos foi nocivo para seu povo e continua sendo, mas com outra roupagem. O autor apresentou que no início seu povo foi contaminado com as epidemias trazidas pelos colonizadores. E depois, no capítulo “Comedores de Terra” o indígena relatou sobre os garimpeiros que são uma ameaça para o seu povo e a floresta atualmente.

Com a presença portuguesa no litoral brasileiro também chegaram ganância e doenças. Como mostrou Ferreira e Formiga (2024), destacando o processo educativo iniciado no período colonial com os Jesuítas e o trabalho missionário para “salvar” os indígenas e adequá-los ao modelo europeu de ser. A população negra foi excluída desse processo educativo por bastante tempo. Em 1759, com a legislação do Marquês de Pombal, os Jesuítas foram expulsos, como forma de centralizar a administração colonial sobre os indígenas.

A educação continuou sendo excludente e precária, havendo avanços pequenos percebidos apenas em 1808 com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, principalmente para a elite, com acesso ao Ensino Superior - totalmente excludente para as classes menos abastadas. Em 1888, a Lei Áurea declarou extinta a escravidão no Brasil, mas não possibilitou qualidade de vida nem educação a todos. Uma sociedade desigual se tornou

ainda mais excludente, com diversas pessoas sendo jogadas para a marginalidade da sociedade sem nenhum direito nem indenização (Ferreira; Formiga, 2024)⁴.

Apenas em 1988, com a Constituição Federal, a educação foi pensada para toda a população brasileira, segundo o artigo 205 da Constituição, que destacando:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 220).

A educação para grande parte da população que não tinha acesso, mas ainda persistindo um alto índice de analfabetismo, principalmente da população negra.⁵(Ferreira; Formiga, 2024) Antes da Constituição de 1988, o movimento negro já era extremamente ativo com diálogos, encontros e elaboração de propostas a favor da afirmação da identidade negra e mobilização contra o racismo para equalizar a educação para as pessoas negras. Uma dessas expressões foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida, no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília-DF, onde o movimento negro entregou ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso um programa de superação do racismo e da desigualdade racial, contendo propostas antirracistas. Algumas dessas propostas foram atendidas, como a revisão dos livros didáticos. Na marcha, participaram cerca de 20 mil pessoas negras para denunciar a falta de políticas públicas para a população negra brasileira, isso foi um exemplo da luta do movimento pela educação e pelo fim do racismo persistindo até a atualidade (Ferreira; Formiga, 2024).

O movimento negro continuando mobilizado para desconstruir a visão engessada do negro brasileiro, criada durante o período colonial, que dificultando o acesso da população afro-brasileira a condições de igualdade e direitos. A professora Maria Aparecida Clemêncio (2016) expôs que os documentos sobre a escravidão, de certa forma, “petrificaram” as pessoas escravizadas na esfera econômica apenas como mercadoria, na cultura como exótico e na política como seres sem capacidade. Então, na atualidade, esses estereótipos, infelizmente, refletem o racismo cotidiano.

⁴ Nesta análise, não buscamos uma apresentação exaustiva das políticas públicas educacionais na história brasileira. Para um debate sensível às ideias e práticas pedagógicas no período, ler: SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

⁵ Segundo o Censo 2022, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, 151,5 milhões sabiam ler e escrever e 11,4 milhões não sabiam. Com isso, a taxa de alfabetização desse grupo foi 93% e o analfabetismo de 7%. Pessoas com 15 anos ou mais de cor branca tiveram uma taxa de analfabetismo de 4,3%, amarela 2,5%, pretas 10,1%, pardas 8,8% e indígenas 16,1%.

Assim, a mobilização social é muito importante para a elaboração de políticas públicas. Edson Silva e Maria Silva (2008) apresentaram que políticas públicas não são dádivas do Estado, resultam de grupos com forças sociais, com voz e decisão, reivindicando interesses até o governo. Mesmo sendo dever do Estado a implementação da legislação é também responsabilidade da sociedade exigir a sua materialização e manutenção.

A criação das leis foi importante para a população na sua totalidade e também para os movimentos negro e indígena, porém para a efetivação sendo necessária a aplicabilidade com professores/as qualificados/as, e com uma universidade qualificada habilitando os/as docentes. Sendo fundamental também boas remunerações, assim como é indispensável um currículo universitário implantando os componentes curriculares história indígena e africana, como obrigatórios. Com professores/as qualificados/as e bem remunerados/as se fazendo necessário a preparação de aulas motivadoras e o assunto abordado criticamente para os estudantes e, além disso, considerem o assunto relevante, com materiais didáticos eficientes para refletirem sobre as relações étnico-raciais.

Não é possível construir uma educação antirracista sem um esforço coletivo. Esse compromisso envolve não apenas a escola, mas também as instituições formadoras de professores/as, afinal, como esperar uma prática pedagógica adequada se os/as docentes não foram devidamente preparados/as para isso? A implementação do ensino da temática indígena, africana e afro-brasileira é urgente e demanda docentes qualificados/as para discutir a temática em sala de aula. Sobre essa questão, Angelo Priori, Ana Lúcia da Silva, Camilla Samira de Simoni Bolonhezi (2020) apontam:

Quanto à implementação do ensino de história e culturas indígenas nas escolas, a mediação didática do professor de História é de fundamental relevância [...] a principal tarefa de um(a) professor(a) de História em escolas indígenas (e não indígenas, também), mais do que ensinar datas, nomes, fatos ou conceitos, é ajudar aos alunos a perceberem que eles fazem parte de uma História e que há diferentes formas de se contar Histórias. Além disso, aprende-se também a pensar historicamente, percebendo como indígenas e não indígenas reconstróem o passado (Priori; Silva; Bolonhezi; 2020, p. 51).

3 Editais e guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Criado em 1937, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa que oferta material didático para as escolas públicas de todo Brasil. Atualmente, o PNLD é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério

da Educação (MEC). Antes de chegar às escolas, os materiais didáticos são analisados por especialistas, selecionados e comprados pelo FNDE, depois o material não vai diretamente para as escolas, há uma seleção, onde os/as professores/as escolhem os melhores livros. Depois das escolhas através do sistema do FNDE, o material chega nas respectivas escolas. Sobre esse processo, Farliany Ribeiro Xavier; Stefani Moreira Aquino Toledo; Zilmar Santos Cardoso (2020), escreveram:

Após a aprovação das obras inscritas pelas editoras nos editais do PNLD publicados pelo MEC, os especialistas que avaliam essas obras elaboram o Guia do Livro Didático com a resenha daquelas que foram por eles consideradas como apropriadas para serem apresentadas aos professores para seleção. Esse Guia serve de auxílio para subsidiar a escolha dos professores, que devem apontar duas opções de livros didáticos de acordo com sua respectiva disciplina. O processo se encerra com a compra dos livros escolhidos pelo FNDE e com a distribuição destes “[...] por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT) [...]”, que leva os livros das editoras para as escolas (ROMANINI, 2013, p. 114). Sobre esse processo, ressaltamos dois pontos de grande importância que caracterizam o PNLD: a avaliação das obras didáticas que compõem o Guia do Livro Didático e a escolha pelos professores nas escolas públicas (Xavier; Toledo; Cardoso; 2020, p. 192).

. Como posto, o PNLD foi criado em 1937 com o Instituto Nacional do Livro, tendo como competências, organizar, publicar e editar obras. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, para controlar a produção, importação, utilização e circulação do livro didático. E a partir de janeiro de 1940, os livros didáticos precisavam ter uma autorização prévia concedida pelo Ministério da Educação para circular nas escolas.

Em 1945 ocorreu a consolidação da legislação sobre a produção e importação do livro didático. Com a legislação discorrendo que a publicação oficial de livros didáticos para serem utilizados na escola como responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1966, houve um acordo do Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento (USAID) e com esse acordo foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), tendo duração até 1971. Em 1976, foi publicado um novo decreto sobre a edição e distribuição de livros. No primeiro artigo dissertando sobre uma mudança onde as responsabilidades do INL sendo atribuídas a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), então responsável pela edição e distribuição dos livros patrocinados pelos recursos vindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou também o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Em 1985 por decreto, o PLIDEF se tornou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo como finalidade a distribuição de livros para as escolas públicas de 1º grau, contando com a colaboração dos/as professores/as na análise e indicação das obras selecionadas. Nesse momento, a execução do PNLD era de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) através da Fundação de Assistência Estudantil (FAE), com isso, o PNLD entrou em vigor em 1986.

A definição de critérios para a avaliação dos Livros didáticos ocorreu em 1993/1994, elaborada em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC), a Fundação de Educação e Cultura (FAE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em 1996, iniciou a avaliação dos livros inscritos no PNLD, sendo este ano importantíssimo pela publicação do primeiro guia de livros didáticos para os Anos Iniciais de 1º a 4º série.

Em 1997 foi extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e todas as atribuições executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE). No ano 2000, o PNLD disponibilizou aos/às estudantes os livros didáticos no ano anterior ao ano de sua utilização. Com isso, os livros entregues no ano de 2000 seriam utilizados em 2001 e assim sucessivamente. Outra modificação do PNLD foi a resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que ampliou o programa para o Ensino Médio por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

O PNLD seguiu em processo de expansão ao longo dos anos, sendo marcos importantes nesse percurso as resoluções nº 51 e nº 60, ambas de 2009. A Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009 — posteriormente alterada em 2013 — estabelecendo, no primeiro artigo, que as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), bem como as escolas públicas com turmas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), seriam contempladas com livros didáticos. Com isso, instituindo o PNLD EJA. E a Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009, ampliou a abrangência do programa ao assegurar livros didáticos, dicionários e obras complementares às escolas públicas. O documento também determinou que, a partir de 2010, a adesão ao programa se tornaria obrigatória para escolas das redes estadual, municipal e federal. O papel do PNLD é avaliar, adquirir e distribuir livros de qualidade, como expôs Flávia Eloisa Caimi:

Em seu percurso, o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção aos processos de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos – e, ao fazê-lo, estabelece critérios que incidem também sobre os processos de

produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados (Caimi, 2018, p. 23).

Após a avaliação, os livros são expostos no guia do PNLD, documento que contendo uma breve resenha sobre cada obra. Depois da apresentação das obras, as escolas fazem as escolhas com base nos seus projetos políticos e pedagógicos, escolhendo o livro mais adequado ao seu público estudantil. A escola registra a escolha no sistema do PNLD e recebe a obra distribuída pelo FNDE. Acerca da avaliação, Caimi relatou:

A avaliação dos livros ocorre anualmente, mediante publicação de editais que apresentam critérios consistentes e transparentes, contando com equipes avaliativas que atendem à diversidade nacional, composta de professores dos diversos níveis da educação básica e da educação superior, provenientes de diferentes regiões do Brasil. A heterogeneidade da procedência na composição das equipes avaliadoras tem contribuído para a mobilização de inúmeros saberes e práticas culturais no processo avaliativo, incorporando as diferentes visões e necessidades que se impõem sobre o livro didático nos mais variados espaços e culturas regionais. (Caimi, 2018, p. 23)

A avaliação é importante para manter a qualidade do programa e os/as avaliadores/as são escolhidos/as por meio de seleção. Xavier, Toledo e Cardoso (2020) detalharam:

Os avaliadores dos livros didáticos são selecionados por meio de chamadas públicas realizadas a partir de editais publicados pelo MEC, são especialistas de diferentes regiões do país, fato que tem sido visto como ponto positivo, uma vez que contribui para “[...] a mobilização de inúmeros saberes e práticas culturais no processo avaliativo, incorporando as diferentes visões e necessidades que se impõem sobre o livro didático nos mais variados espaços e culturas regionais.” (CAIMI, 2018, p. 23). Segundo Caimi (2018), até o Decreto n.º 7.084/2010, a comissão de avaliação dos livros didáticos estava a cargo de instituições de educação superior públicas, que deveriam formar as equipes compostas por professores de seu quadro funcional, demais professores convidados e professores das escolas públicas. Com a publicação do Decreto n.º 9.099/2017, a equipe avaliadora passou a ser formada pelo MEC, retirando, dessa forma, o papel das instituições de educação superior públicas de constituírem suas próprias equipes (Xavier; Toledo; Cardoso; 2020, p. 193).

O PNLD objetiva melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, democratizando o acesso à informação, estimulando o hábito da leitura, apoiando o professor com materiais para atualização e incluindo a diversidade. Assim, o programa influencia o conteúdo discutido em sala de aula, garantindo a implementação de diretrizes curriculares nacionais. Por isso, há critérios rigorosos quanto à seleção de materiais didáticos, envolvendo teorias e

metodologias adequadas para cada idade, relevância de temas, qualidade da linguagem, interdisciplinaridade, atividades, recursos, diversidade e inclusão.

Xavier, Toledo e Cardoso (2020) argumentaram que essas publicações se configuram “não apenas como instrumento de justiça social para o estudante, mas também para subsidiar o professor na prática pedagógica em sala de aula, ao oferecer uma variedade de conteúdos, atividades pedagógicas, estudo de variados textos [...] (Xavier; Toledo; Cardoso; 2020, p. 190). Ter um livro de qualidade em sala de aula é essencial para o apoio pedagógico ao/a professor/a no cotidiano e os critérios dos/as avaliadores/as para avaliar a obra são relevantes para que livros de qualidade cheguem até o ambiente escolar e façam parte do conhecimento gerado na sala de aula.

Existem três possibilidades na escolha do livro. Segundo o decreto nº 9.099/ 2017, a escolha do livro ocorrendo por escola, no caso cada professor/a escolhe duas opções e recebe uma das opções do FNDE, um grupo de escolas ou a rede que a escola faz parte seleciona uma obra como o livro da escola. Xavier, Toledo e Cardoso (2020), discutiram sobre essa escolha:

A liberdade de escolha dada às escolas e aos professores se mostra como uma grande conquista do PNLD. No entanto, após o Decreto n.º 9.099/2017, esse processo de escolha do livro didático pode ser realizado considerando três categorias: por escola, por cada grupo de escolas ou por todas as escolas da rede, a partir da formação de equipes promovida pelos próprios Municípios e Estados[...]. Com essas três possibilidades de escolha, o professor pode não ser mais o principal responsável pela chegada de determinado livro à escola, como também as escolhas podem não contemplar as “[...] necessidades das escolas, seus projetos pedagógicos específicos e as propostas curriculares e metodológicas dos professores de determinada escola” (CAIMI, 2018, p. 30) (Xavier; Toledo; Cardoso; 2020, p. 193).

As informações referentes ao PNLD 2024, divulgados pelo FNDE, evidenciaram a abrangência do programa. Foram atendidas 45.861 escolas de Educação Infantil, 80.327 escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, 80.319 escolas no objeto 2 (voltado às práticas pedagógicas dos anos iniciais), 46.385 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 19.523 escolas de Ensino Médio, totalizando 272.415 instituições atendidas. O número de estudantes atingidos alcançando 31.132.847, com a distribuição de 194.607.371 exemplares de obras didáticas. O investimento para a aquisição desse quantitativo foi de R\$ 2.134.385.678,83⁶.

⁶ Para mais informações estatísticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ver: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 01 ago. 2025.

Sendo fácil perceber que o programa tem uma grande abrangência, movendo uma abundância de recursos e atingindo diversas pessoas da sociedade brasileira, não somente estudantes, mas gestores/as, professores/as e familiares.

Quanto ao livro didático de História, especificamente, Caimi (2018) apresentou algumas conquistas do PNLD:

a minimização de erros conceituais, de anacronismos e simplificações explicativas; a supressão de situações de estereótipos e preconceitos; os avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros; as mudanças de concepção editorial com textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos; a escrita do texto com estilo mais polifônico, contemplando o cotejo de versões historiográficas e a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos; a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente; as indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (sites, livros digitais, vídeos); o investimento mais acentuado nas orientações ao docente para fazer o melhor uso do livro didático, oferecendo o Manual do Professor como espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática; a presença de documentos históricos diversos, cada vez mais sendo tratados em sua condição de fonte, indo além de abordagens meramente ilustrativas e/ou comprobatórias; a abordagem mais constante e intensificada de temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, educação para as relações étnico-raciais, pluralidade cultural) junto da narrativa histórica; o fortalecimento da legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), ao Estatuto do Idoso, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras, e também o cuidado com as políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia (Caimi, 2018. p. 24).

Apesar dos avanços do PNLD, especialmente no que se refere à ampliação dos critérios de avaliação - impulsionados pelas legislações tornando obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros -, ainda persistem desafios significativos. Muitos livros didáticos continuam a representar os povos indígenas de forma genérica, sem contemplar adequadamente sua diversidade linguística, sociocultural e as vivências contemporâneas. Frequentemente, os conteúdos sobre esses povos são apresentados em capítulos isolados, como se estivessem restritos ao passado, ignorando a atualidade indígena. Além disso, há uma carência de especialistas e autores/as indígenas envolvidos/as nos processos de avaliação e elaboração das obras, comprometendo a pluralidade e a representatividade nos materiais didáticos.

4 Imagens e textos no livro didático “História - Sociedade & Cidadania”

O material didático é, portanto, essencial no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a linguagem e a capacidade de atribuir sentido ao mundo que cercando os/as estudantes. Tratando-se de refletir sobre quais conhecimentos e experiências são considerados necessários para a constituição de sujeitos críticos e socialmente posicionados. Segundo Jörn Rüsen (2010):

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política (Rüsen, 2010, p. 109).

Para o autor, os livros didáticos de História representam o principal instrumento orientador das aulas nesse componente curricular. Assim, a análise do livro didático não pode prescindir de critérios normativos de aprendizagem histórica, pois é a partir deles que se define a direção da formação dos estudantes. No entanto, Rüsen reconheceu os desafios de estabelecer os critérios sem incorrer em disputas políticas ou controvérsias ideológicas. O pesquisador defendeu que a avaliação da consciência histórica dos/as alunos/as constituindo um aspecto central, tanto como campo de ação quanto como finalidade da aprendizagem histórica. Nessa perspectiva, importando compreender como essa consciência opera mentalmente e quais são as funções na vida prática, independentemente das divergências políticas sobre o alcance ou orientação (Rüsen, 2010, p. 112).

Sobre a compreensão do livro, Rüsen (2010, p. 116) defendeu que “[...] em toda sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Têm que corresponder a sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizado”. Com isso, nada vale um livro que os/as estudantes não conseguem compreender, pois o livro perde sua utilidade.

Argumentamos ainda que o livro precisa ser útil pois há um expressivo investimento da sociedade e, sendo bem utilizado, é uma ferramenta importante para a construção do conhecimento escolar. Porém, apenas o livro adequado não resolve muita coisa quando os/as docentes não têm uma formação adequada para os problemas atuais ou não sabem o que se pretende com a aula e os conteúdos ensinados. Finalizando o presente texto, nessa seção analisaremos as representações indígenas no período colonial brasileiro apresentada no livro didático.

O tema das representações indígenas nos livros didáticos de História é significativo, possibilitando discutir as leis obrigando o ensino de história afro-brasileira e indígena no ensino básico e também pensar as fragilidades da formação docente e de materiais didáticos. A escolha da pesquisa se relaciona diretamente com minha formação acadêmica, pois a temática indígena foi motivação desde o início da graduação quando cursei o componente curricular “Educação para as relações étnico-raciais”, onde conhecemos diversos/as autores/as e compositores/as negros, indígenas e quilombolas.

A escolha do livro, que é o material principal deste estudo, ocorreu pela proximidade com a obra nos dois últimos estágios de regência em uma escola, localizada na cidade do Recife/PE, no bairro do Engenho do Meio. Também após análises com o livro no componente curricular “Metodologia do Ensino História 1”, durante a graduação. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para a reflexão sobre formação docente, políticas públicas educacionais e produção de material didático de qualidade.

O livro faz parte da coleção “História, Sociedade & Cidadania”, composta por quatro volumes, sendo o primeiro livro do 6º ano, o segundo do 7º ano, que será o livro analisado nesse texto, o terceiro do 8º ano e o último do 9º ano. A obra foi publicada pela editora FTD em 2022, mas somente aprovada pelo PNLD em 2024 e será utilizada pelas escolas em 2024. O livro contém 288 páginas e 12 capítulos divididos em quatro unidades. E dessas 288 páginas, 220 páginas tratando de assuntos diversos acerca da História e 68 páginas distribuídas em quatro capítulos discutindo a história indígena, num total de 26,61% do livro para a temática.

O autor, Alfredo Boulos Júnior, é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou na rede pública e particular de ensino e é autor de diversas coleções paradidáticas. Para análise, selecionamos os capítulos “Os povos indígenas seus saberes e técnicas” e “América portuguesa: colonização”, no volume destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental.

A análise considerou especialmente os aspectos da linguagem, protagonismo, uso de fontes e diversidade sociocultural. Questionamos em que medida a obra contempla as diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 com a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígena e afro-brasileira, buscando compreender os avanços e limites na abordagem exposta no citado material didático acerca dos povos indígenas.

Quadro 1 - História, Sociedade & Cidadania

Livro	História, Sociedade e Cidadania
Editora	FTD
Disciplina	História
Ano	7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais
Autor	Alfredo Boulos Júnior
Edição do PNLD que aprovou a obra	Editais PNLD 2024 objeto 1
Qual guia do PNLD	Guia 2024 objeto 1
Editais de seleção da obra do PNLD	Editais nº 01/2022-CGLI-NLD (2024-2027)
Quantidade total de páginas	288 páginas
Quantidade total de capítulos	12 capítulos
Quantidade de unidades	4 unidades

Fonte: A autora.

O guia do PNLD 2024, objeto 1, apresentou a análise dos quatro volumes do livro. O texto com uma descrição da obra sobre como fazer a utilização em sala de aula. Segundo o guia, os quatro volumes apresentando uma ordem cronológica linear, abordando conteúdos numa perspectiva integrada. Sobre as referências, o guia mostra que alguns referenciais teóricos fazem parte da História Nova, tendo como o documento um ponto de partida para os debates. A visão geral também abordando o Manual do Professor e o livro do estudante digital.

Para o guia, as publicações estimulam os/as alunos/as para análises e, nas avaliações, estimulando os/as estudantes a construir as próprias respostas, tendo bastante autonomia. As atividades são conectadas com os textos ou as imagens contidas no livro e a todo momento os/as discentes são convidados/as a pesquisar e refletir sobre o conteúdo. O livro contemplando um conteúdo interdisciplinar dialogando com outros componentes curriculares

como: Geografia, Português, Ciências, Artes, integrando temas como meio ambiente, cidadania, ética, etc.

A análise da obra ocorreu abordando sobre a seleção das imagens/textos e o uso de fontes variadas. Nas imagens, segundo o guia, é “possível perceber que, a diversidade étnica e cultural da população é apresentada em circunstâncias de valorização e positividade, o que é um aspecto importante para trabalhos voltados ao fortalecimento identitário dos jovens, especialmente afrodescendentes e indígenas” (Brasil, 2024, p. 143). Sobre os conteúdos, apresentando fragmentos de textos historiográficos e jornalísticos, mapas e infográficos, fontes de diversos períodos e espaços geográficos.

Para compreender como os povos indígenas são representados nos livros didáticos, é necessário primeiro entender o conceito de "representação". Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1899), a representação refere-se ao ato de apresentar, exibir ou expor algo. No entanto, Stuart Hall, na obra “Cultura e Representação” (2016), aprofundou essa ideia ao afirmar que representar é usar a linguagem para expressar significados sobre o mundo e comunicá-los a outras pessoas. Para Hall, a representação é parte importante do processo sociocultural de construção de sentido, e não algo neutro ou automático.

Assim, os significados não estão simplesmente "presentes" nos objetos ou imagens, mas são produzidos por meio de discursos e práticas sociais. Ao analisar as representações indígenas nos livros didáticos, não se tratando apenas de identificar como os indígenas são descritos, mas de perceber que essas descrições constroem formas específicas de vê-los. Muitas vezes, essas representações reforçam o racismo, estereótipos, apagando a diversidade sociocultural dos povos indígenas ou apresentadas apenas como figuras congeladas no passado. Sobre a representação, Hall (2016) apontou:

Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outra pessoa.” Pode-se perguntar com toda razão: “Mas isso é tudo?” Bem, sim e não. Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. Entretanto, esse é um processo longe de ser simples e direto (Hall, 2016, p. 31).

O livro foi dividido em 12 capítulos. A primeira unidade é composta pelos dois capítulos iniciais. O primeiro, “Os povos indígenas seus saberes e técnicas” estruturado nos

tópicos: Os astecas, Os maias, Os incas, Os tupis, e, por fim, as atividades. O segundo capítulo tem como tema “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”.

Os dois primeiros capítulos apresentando uma construção bem articulada. Logo no primeiro, um aspecto bastante positivo foi a escolha terminológica adotada: o texto evita o uso da palavra “índio” - termo ainda recorrente no senso comum e marcado pela herança colonial portuguesa - e optando por expressões como “povos indígenas” ou simplesmente “indígenas”, que são mais adequadas à diversidade étnica e sociocultural dos povos originários do Brasil. Michelle Reis Macedo (2024) ressaltou que:

Atualmente, a terminologia “índio” vem sendo questionada por escritas da história feita por nós, povos originários, pois faz parte do processo de nomeação da colonização para nos subjugar. Afinal, nomear é um ato de poder. Quando escrevemos nossa história, utilizamos termos como povos indígenas, povos originários, ou principalmente o nome do povo, como Xocó, Fulkaxó, Fulniô, entre outros (conceitos históricos decoloniais), que demonstram melhor nossa diversidade (Macedo, 2024, p. 52).

A apresentação dos povos no material revela diferenças significativas no tratamento para cada um. O texto sobre os Astecas (imagem 01) inicia contextualizando sua localização geográfica e aspectos econômicos. Em seguida, o texto sobre os Maias (imagem 02) começa destacando a geografia, enquanto a seção dedicada aos Incas (imagem 03) tem como ponto de partida a estrutura social desse povo.

No entanto, ao tratar dos Tupis (imagem 04), o livro adotou uma abordagem distinta: em vez de iniciar com informações sobre sua organização social, economia, cultura ou território, o texto foi introduzido por um evento histórico - a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. Essa escolha narrativa desloca o foco dos povos indígenas para a figura do colonizador, como se a história dos povos Tupis tivesse relevância apenas a partir da presença europeia. O texto afirma: “Quando Pedro Álvares Cabral aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de mil e trezentas línguas. Boa parte dessas línguas pertencia ao tronco tupi.” (Boulos Júnior, 2022, p.22) Essa formulação, embora reconhecendo a diversidade linguística indígena, ainda privilegia a narrativa do “descobrimento”, com maior ênfase à chegada europeia. Assim, reforçando uma perspectiva eurocêntrica associando a suposta civilização à presença do europeu, contribuindo para a reprodução da ideia de hierarquização entre as diferentes expressões socioculturais - a de um povo dito “civilizado” e outro visto como “sem civilização”.

Sobre essa lógica colonial e a construção da superioridade ocidental, Costa, Torres e Grosfoguel (2018) apontaram:

A “descoberta” teve implicações profundas múltiplas, bem como um grande impacto sobre a noção de ser civilizado. Como Bowden coloca: “Uma vez que foi determinado que ao mundo colonial faltava civilização e, consequentemente, soberania, foi quase inevitável que o direito internacional criasse por si só ‘o grande projeto de salvação de levar os marginalizados ao domínio da soberania, civilizando o incivilizado e desenvolvendo as instituições e técnicas jurídicas necessárias para essa grande missão’ (Bowden, 2009, p. 128). Mais especificamente, “[o]precedentes e leis estabelecidas, seguindo o contato de europeus com as pessoas do Novo Mundo, informariam depois disso a natureza dos subsequentes encontros entre europeus e pessoas indígenas ao redor do globo” (Bowden, 2009, p. 131) (Costa; Torres; Grosfoguel; 2018, p. 31).

O texto continuou: “Os povos tupis tinham um jeito parecido de viver e falavam línguas semelhantes” (Boulos Júnior, 2022, p. 23). Consideramos ainda que a publicação estabeleceu uma generalização para diferentes grupos, invisibilizando na narrativa histórica escolar as suas línguas, expressões socioculturais e diversidade.

Imagem 01 - Os astecas

Os astecas

Os astecas viveram em Aztlán (daí o seu nome), no norte da América, até por volta do século XII, quando deixaram sua região de origem em busca de terras férteis. No início do século seguinte, depois de muito caminhar, chegaram ao Vale do México, à beira do lago Texcoco e, em 1325, fundaram a cidade de Tenochtitlán.

Aos poucos, por meio da guerra e de alianças políticas, os astecas dominaram diversos povos da região. Assim, a cidade de Tenochtitlán passou a ser a cabeça de um grande império, o Império Asteca.

Os povos submetidos aos astecas eram obrigados a pagar impostos. Caso se recusassem, eram castigados com expedições punitivas – que incluíam saques e rapto de pessoas.

Além de pagar impostos, os povos dominados também eram obrigados a cultuar o deus asteca da guerra, das tempestades e do Sol, visto na imagem a seguir. Isso ajuda a explicar por que os povos sob o domínio asteca se rebelavam com frequência.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 11.

Imagem 02 - Os maias

Os maias

Os maias estão entre as civilizações mais antigas da América. Seus ancestrais viviam nas montanhas da atual Guatemala desde 2500 a.C.

Inicialmente, os maias eram caçadores e coletores e se deslocavam constantemente pela selva em busca de alimentos (caça, pesca e colheita). Mais tarde, domesticaram plantas, como o milho, a pimenta e o feijão, e se estabeleceram na Península de Yucatán, local em que os arqueólogos descobriram, em meio à floresta tropical, as cidades de Tikal e Copán. Depois, os maias ocuparam também cidades já existentes, como Uxmal e Chichén-Itzá, situadas ao norte.

A área onde se desenvolveu a civilização maia corresponde ao sul do México atual, quase toda a Guatemala e partes de El Salvador, Honduras e Belize. Observe o mapa a seguir.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 15.

Imagem 03 - Os incas

Os incas

Acredita-se que, enquanto caminhavam à procura de terras férteis, os incas chegaram ao interior da Cordilheira dos Andes por volta do século XIII.

Naquelas terras altas, começaram suas vidas como camponeses e pastores e ergueram a cidade de Cuzco. Aos poucos, no entanto, ampliaram seus domínios aliando-se aos povos da região ou submetendo-os. Em 1438, fundaram um império, que teve Pachacuti como primeiro imperador. No processo de formação do seu império, os incas assimilaram elementos de outras culturas, inclusive o quéchua, a língua que mais tarde espalharam pelos Andes.

O Império Inca expandiu-se consideravelmente em razão das sucessivas conquistas. Ele era dividido em várias regiões administrativas, cujos governadores deviam prestar contas de seus atos ao imperador. A interligação entre as regiões do império era feita por uma eficiente rede de estradas construídas nas encostas das montanhas. Jovens eram treinados desde a infância para correr por elas, levando e trazendo informações e produtos por longas distâncias. As principais estradas incas ligavam o interior a Cuzco, uma cidade planejada que servia como capital do império incaico.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 18.

Imagem 04 - Os tupis

Os tupis

Quando Pedro Álvares Cabral aqui chegou, havia milhões de indígenas agrupados em mais de mil povos falantes de cerca de 1 300 línguas. Boa parte dessas línguas pertencia ao tronco tupi. Calcula-se que, na época, a população tupi era de 1 milhão de pessoas.

Os povos tupis tinham uma origem comum: a atual Floresta Amazônica. Suas casas eram ruidosas e movimentadas. Suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual. Por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir; uma parte deles caminhou pelo interior em direção ao sul; outra parte rumou até a foz do Rio Amazonas e depois avançou pelo litoral no sentido norte-sul.

Os tupis praticavam a agricultura, com destaque para o cultivo da mandioca, planta que foi descoberta e domesticada por eles. Para complementar sua dieta caçavam, pescavam e coletavam produtos da floresta.

Entre os grupos tupis que habitavam o litoral estavam os tupinambás da área onde hoje é o Rio de Janeiro; e os tupiniquins que tinham suas aldeias onde hoje é Porto Seguro, na Bahia.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 22.

Imagem 05 - Modo de viver

Modo de viver

Os povos tupis tinham um jeito parecido de viver e falavam línguas semelhantes, o que facilitava a comunicação entre eles ao longo da costa. Suas aldeias tinham uma população que variava entre 500 e 3 000 pessoas e eram formadas por quatro ou oito casas (malocas, em tupi), feitas de madeira e cobertas com folhas de palmeira. As casas eram dispostas em torno de um pátio central, onde aconteciam as festas e as reuniões. Cada casa era habitada não apenas por pai, mãe e filhos, mas também avós, avôs, primos, sobrinhos, netos e outros membros da família (família extensa).

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 23.

O segundo capítulo completa a primeira unidade e tem como tema central os povos e culturas africanas. O texto buscou tratar uma diversidade de povos africanos, destacando aspectos socioculturais, geográficos, econômicos e políticos, por exemplo.

Na parte final da terceira unidade, o capítulo nove com o tema “América Portuguesa: colonização” é estruturado em sete tópicos ao longo de 21 páginas. Os conteúdos abordando temas como o “encontro” (nos termos da obra) entre europeus e povos originários, as expedições, o estabelecimento das feitorias e a exploração do pau-brasil, as disputas pelas novas terras, a implantação do governo geral, além de aspectos da economia e da sociedade colonial, finalizando com atividades para os/as estudantes.

A imagem de abertura do capítulo (imagem 06) é um mapa datado de 1556, representando o litoral brasileiro dividido entre áreas de exploração. Nela, os povos indígenas são subjugados pelos portugueses durante a extração do pau-brasil, enquanto ao fundo, diversos navios europeus se aproximam por mar. A ilustração, ao enfatizar o processo de extração e exploração dos recursos naturais, reforçando uma leitura da colonização centrada na apropriação da terra e na submissão dos habitantes nativos. Observamos, portanto, uma ausência de preocupação em retratar a diversidade dos povos indígenas, pois o foco da imagem recai sobre a ação colonial e não os habitantes originários.

A escolha pode ser considerada coerente com a proposta do capítulo, dedicando à análise do processo colonizador, marcado pela exploração econômica. Contudo, é importante destacar o potencial pedagógico do uso de mapas em sala de aula, não apenas para fins históricos, mas também geográficos. A leitura dessas representações possibilita aos/as estudantes compreenderem transformações ao longo do tempo, promovendo uma abordagem interdisciplinar articulando História e Geografia. Nesse sentido, Rüsen (2010) escreveu:

Os mapas e esboços são muito parecidos às imagens, mas ao mesmo tempo mais abstratos e limitados. Ilustram a dimensão espacial dos processos históricos, e isto cria o difícil problema de como a apresentação estática de um mapa pode fazer chegar aos sentidos dos alunos a extensão e a mudança do tempo. Basicamente, isto é possível mediante símbolos de movimento e sombreados em cor, porém com demasiada frequência o processo histórico na apresentação mediante mapas se converte em um valor estático (Rüsen, 2010, p. 120).

Imagem 06 - Mapa



Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 191.

O primeiro tópico do capítulo nove (imagem 07) foi intitulado “O encontro”. Desde o título, percebemos uma problemática: ao utilizar o termo “encontro”, o texto sugere uma interação pacífica, apagando a dimensão violenta da chegada dos portugueses ao território habitado pelos povos originários. Seria mais apropriado empregar termos como “invasão”, que expressando com maior precisão o caráter conflituoso desse processo. O tópico iniciou com dois parágrafos. O primeiro abordando a dispersão dos povos Tupis a partir da chegada

de Pedro Álvares Cabral à região da Bahia em 1500. Ao final desse parágrafo, o autor perguntou: “O que os indígenas pensaram quando viram os portugueses chegando?”. Sem, no entanto, apresentar qualquer fonte para as hipóteses formuladas a seguir.

No segundo parágrafo, o texto continuou afirmando que os indígenas estranharam quase tudo: as embarcações, as vestimentas, as armas, a língua e os portugueses. Contudo, essa descrição carece de referências ou narrativas de origens indígenas possibilitando uma compreensão mais crítica sobre essa suposta “estranheza”. Existe um desequilíbrio na apresentação das perspectivas: enquanto a visão dos indígenas foi generalizada e vaga, a percepção dos portugueses é detalhada com base em uma fonte histórica - a Carta de Pero Vaz de Caminha enviada ao Rei de Portugal. Essa escolha evidencia uma assimetria no uso das fontes e, ao mesmo tempo, reforçando a perspectiva europeia.

Imagem 07 - O encontro

O encontro

Os povos tupis expandiam-se pelo litoral quando a esquadra de Cabral chegou à atual cidade de Porto Seguro, na Bahia, em 22 de abril de 1500. O que será que os **tupiniquins** pensaram quando viram os portugueses chegando às terras habitadas por eles?

Tupiniquins: grupo Tupi que habitava onde hoje é Porto Seguro, na Bahia.

Os tupiniquins estranharam quase tudo: as enormes embarcações, as roupas, as botas, os chapéus, as armas e a língua daqueles homens de pele branca e face rosada. Os portugueses, por sua vez, também estranharam os tupiniquins. Esse estranhamento ficou registrado na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal.



Gravura retratando Francisco de Almeida (1450-1510), nobre, soldado e explorador português.



Gravura retratando chefe indígena, de Garnier Frères, 1876.

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura [...]; e nisso têm tanta inocência como têm em mostrar o rosto [...].

[...] Os cabelos [...] são corredios [...] de boa grandura e rapados até por cima das orelhas.

Essa terra, Senhor, [...] é toda praia [...] e muito formosa [...]. Até agora não pudemos saber se haja ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal. [...] Contudo a terra em si é de muitos bons ares. [...] As águas são muitas, infinitas [...].

CASTRO, Therezinha de. A Carta de Caminha. In: CASTRO, Therezinha de. História documental do Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1995. p. 29, 34-35.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 192.

Em seguida, o texto expôs duas gravuras retratando um explorador português e um chefe indígena. Argumentamos que a obra poderia explorar a atualidade, não apresentando apenas gravuras, mas portugueses e indígenas atuais. Mesmo não sendo os mesmos indígenas

da colonização, mas para dar visibilidade aos indígenas contemporâneos. Após as gravuras, o texto exposto apresentou parte da Carta de Pero Vaz com o estranhamento da sua parte e ao mesmo tempo uma apresentação da terra e seu povo ao Rei.

O tópico “Expedições, feitorias e pau-brasil” discutiu a decepção dos portugueses em não encontrar metais preciosos na terra e, em busca de qualquer coisa de valor, encontraram o pau-brasil utilizado para tingir tecidos, construir casas e móveis. O parágrafo seguinte deste tópico tratando das construções das feitorias, o armazenamento e comercialização da madeira. Segundo a narrativa, os indígenas entregaram a madeira em troca de objetos - uma troca injusta independente do objeto, até porque os povos trabalhavam arduamente sem um hábito e a Natureza foi bastante destruída com a extração excessiva da madeira. A “descoberta” foi cruel com os territórios, os povos, com as expressões socioculturais e continua sendo problemática até a atualidade (Costa; Torres; Grosfoguel; 2018).

Imagem 08 - Expedições, feitorias e pau-brasil

Expedições, feitorias e pau-brasil

Nos primeiros contatos com a nova terra, os portugueses não acharam ouro nem prata, mas encontraram uma árvore típica da Mata Atlântica: o **pau-brasil**, que tinha valor comercial, pois era usado na Europa para tingir tecidos e construir móveis e casas. Seu tronco tem cor de brasa; daí o nome pau-brasil.

Ao saber da existência do pau-brasil, o rei de Portugal autorizou a construção de **feitorias** para armazenar e comercializar a valiosa madeira. Eram os indígenas que cortavam e transportavam os troncos até as feitorias erguidas no litoral. Lá, realizava-se a troca: os indígenas davam aos portugueses as toras da madeira e recebiam em troca colares, facas, machados, espelhos (objetos úteis a eles, em geral). Esse tipo de troca de um produto por outro é chamado de **escambo**.

Pau-brasil: as árvores de pau-brasil chegavam a ter um metro de diâmetro na base e de 20 a 30 metros de altura (o equivalente a um edifício de 8 andares).

Feitoria: armazém fortificado no qual era guardada a madeira até que as naus chegassem para buscá-la.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 193.

O terceiro tópico é “A disputa pela nova terra”, evidenciando que as pessoas estavam disputando uma terra sem donos. Esse tópico discutiu a presença dos franceses no litoral brasileiro, a reação dos portugueses e a expedição colonizadora em 1530, responsável pela fundação da primeira vila do Brasil (São Vicente, atualmente litoral de São Paulo). O texto retratou a criação de São Vicente e em seguida o livro apresentando uma imagem com embarcações no mar e na terra indígenas e portugueses demonstrando a fundação de São Vicente. Imagem que pode ser utilizada sozinha para uma aula acerca da colonização, mas também utilizada junto ao texto. Sobre a utilização de imagens nos livros, Rüsen (2010) afirmou:

As imagens têm aqui uma função muito importante. Durante muito tempo foram usadas somente para fins de ilustração, porém na produção mais recente de livros didáticos alcançaram uma importância crescente e uma autonomia em relação ao texto (Rüsen, 2010, p. 119).

Imagem 09 - A disputa pela nova terra

A disputa pela Nova Terra

Logo, os franceses também passaram a frequentar o litoral brasileiro e, por meio de alianças com os tupinambás, inimigos dos tupiniquins, levavam daqui grandes carregamentos de pau-brasil. Diante da ameaça francesa, a monarquia portuguesa reagiu enviando ao litoral brasileiro duas expedições comandadas por Cristóvão Jacques. Mas logo concluiu que era impossível policiar um litoral tão extenso como o de sua colônia na América. Assim, por medo de perder a terra para os franceses e pelo interesse em fazê-la produzir riquezas, o rei D. João III (1502-1557) decidiu colonizar o território conquistado. Para isso, enviou para cá, em 1530, uma expedição colonizadora.

A expedição colonizadora de Martim Afonso de Sousa combateu os franceses; explorou o litoral brasileiro; e, em uma área habitada por indígenas guaianases e carijós, fundou São Vicente (1532), a primeira vila do Brasil. Ali mandou erguer uma capela e o primeiro engenho, destinado à produção de açúcar.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SP. ÓLEO SOBRE TELA



▲ **Fundação de São Vicente**, de Benedito Calixto, 1900. A tela de Calixto pode ser vista como uma homenagem à chegada dos portugueses. O pintor opõe as roupas volumosas, capacetes e espadas dos europeus às peles, plumas e flechas dos indígenas. Gestos, poses, bandeira, cruzeiro... Tudo sugere a ideia de que os portugueses viriam a ser os novos senhores da terra. O pintor omitiu as tensões e lutas entre os indígenas e os colonizadores. Sua obra serve para representar não o século XVI, quando se deu a fundação de São Vicente, mas o final do século XIX, quando a história oficial procurava mostrar um Brasil independente de Portugal e reconciliado com ele.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 194.

O quarto tópico discutiu sobre as capitanias hereditárias. O texto explorou a escolha do Rei de Portugal em dividir todo o litoral do Brasil em capitanias. Para facilitar o entendimento dos/as estudantes, a página apresenta uma imagem do litoral brasileiro dividida em 15 partes.

Imagem 10 - As capitanias hereditárias

As capitanias hereditárias

Para dar continuidade à colonização da América portuguesa, o rei de Portugal dividiu o território colonial em 15 imensas faixas de terra, as **capitanias hereditárias**, e entregou sua administração a 12 homens, os capitães donatários. Por meio da **carta de doação**, o rei de Portugal concedia o cargo de donatário, e por meio do foral estabelecia seus direitos e deveres.

Capitania hereditária: unidade administrativa cujas terras continuavam pertencendo a Portugal.

Sesmaria: lote de terras pertencente a Portugal e destinada ao cultivo agrícola.

Os deveres dos donatários eram:

- desenvolver o cultivo de cana-de-açúcar na capitania;
- expandir a fé cristã;
- organizar a defesa militar;
- estimular a ocupação portuguesa da terra.

Os direitos dos donatários eram:

- retirar para si a vintena (5% do negócio do pau-brasil);
- cobrar impostos em rios e portos;
- julgar os crimes dos habitantes da capitania, com poderes para condenar à morte indígenas, negros e homens livres pobres;
- conceder **sesmarias**, terras do tamanho de uma fazenda, a quem tivesse recursos para produzir riquezas;
- ter uma grande sesmaria.

O sistema de capitanias hereditárias foi utilizado inicialmente na Ilha da Madeira e, depois, no Brasil e em Angola.

O mapa ao lado, redesenhado pelo engenheiro Jorge Cintra, representa as capitanias do norte da colônia divididas de forma vertical e não horizontal, como se pensava.



Elaborado com base em: MELO, Alice. Uma questão de limites. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 108, p. 12, set. 2014.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 195.

A página seguinte dá continuidade à discussão sobre as capitanias hereditárias, abordando tanto os casos de sucesso quanto os de fracasso, destacando os motivos para à desestruturação de algumas delas. Entre os fatores mencionados, destacam-se a resistência indígena. Nessa mesma página, há a ilustração de um confronto entre indígenas e colonizadores: de um lado, os europeus empunhando espadas e machados; do outro, os povos indígenas em atitude de resistência, armados com arcos e flechas. Ao lado da imagem, um pequeno texto explicando: “Esse desenho é um esforço para nos ajudar a imaginar o que pode ter sido a resistência dos povos Tupis”. É importante destacar o valor desse tipo de representação, pois, para além de incluir os indígenas na narrativa histórica, o livro apresentando os nativos em uma postura ativa de resistência - e não como sujeitos passivos

frente à colonização, violenta em múltiplas dimensões: atingiu os corpos, expressões socioculturais, vivências, línguas e, sobretudo, seus territórios.

Como pontuaram Silva e Silva (2020), essa mudança no discurso nos materiais didáticos representa um avanço importante na forma como se narram as histórias dos povos indígenas.

Os discursos e imagens sobre os índios vêm mudando nos últimos anos. E essa mudança ocorre em razão da visibilidade sociopolítica conquistada pelos próprios índios. As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.), além da ênfase de que a sociedade em geral (re)descobrisse os índios (Silva e Silva, 2020, p. 31).

Imagem 11 - Capitânicas hereditárias

Poucas capitânicas tiveram o sucesso esperado. A maioria delas fracassou pelas seguintes razões:

- falta de recursos de alguns donatários;
- grande extensão de terras a serem administradas;
- falta de comunicação entre elas;
- resistência dos indígenas à ocupação de suas terras;
- ataques de corsários.

Além disso, alguns donatários nem chegaram a vir para a América. Outros foram mortos em combate com os indígenas.

Inicialmente, apenas Pernambuco e São Vicente prosperaram. Posteriormente, a Bahia também se desenvolveu, em virtude da cana-de-açúcar. Entre os fatores que contribuíram para o sucesso da produção açucareira onde hoje é o Nordeste estão: a fertilidade do solo, o clima adequado ao cultivo de cana e a relativa proximidade com a Europa.



◀ Esse desenho é um esforço para nos ajudar a imaginar o que pode ter sido a resistência dos povos tupis.

Fonte: Boulos Júnior, 2022, p. 196.

Em linhas gerais, o capítulo contém textos e imagens pertinentes, além de um arcabouço de fontes históricas (cartas, mapas, textos, imagens, fragmentos arqueológicos) para o trabalho docente. O capítulo se inicia com a colonização portuguesa na América e o primeiro contato com os indígenas. Contudo, essa análise se limitou a tratar apenas de textos e imagens retratando os indígenas durante a colonização. Foi uma escolha da análise fazer um recorte que apenas aborda o período colonial. A ausência de temas como os direitos indígenas, diversidade étnica e sociocultural, a atualidade da temática indígenas no Brasil poderiam ser discutidas. Sobre os protagonismos indígenas Silva e Silva (2020) escreveram:

Os indígenas não devem entrar na História como resultado do contato e em seu detrimento. Não é o europeu que insere os indígenas na História. É importante pensar no elemento fundante dessa relação e para além de uma visão de dualidade em que há imposição e explorados (Silva; Silva; 2020, p. 112).

O livro buscou abarcar as diretrizes das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Porém, avaliando os textos e as imagens, argumentamos que a obra poderia adensar as representações indígenas, incluindo uma diversidade de povos e a fluidez da história, não “congelando” os indígenas em períodos ou unidades específicas, destacando a situação contemporânea desses povos. Não bastando apenas inserir a história indígena no livro para cumprir com a legislação, sendo necessária uma abordagem com visibilidade e outros significados a esses povos.

5 Considerações finais

Este texto buscou analisar criticamente as representações indígenas no livro didático de História, especialmente na obra “História, Sociedade & Cidadania” (2022), do 7º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, questionando a conformidade com as diretrizes do PNL D e com a legislação, principalmente, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Constatamos que, mesmo com os avanços legais e a citação cada vez maior da temática indígena nos documentos oficiais e nos livros didáticos, ainda existem dificuldades significativas a serem superadas, como a persistência do racismo, estereótipos, a ausência dos protagonismos indígena e a abordagem limitada à visão histórica dos povos indígenas desconsiderando as sociodiversidades nativas.

A análise demonstrou que a efetivação das políticas públicas também depende diretamente da formação docente, da atualização dos materiais didáticos e da valorização de múltiplas vozes na construção do conhecimento escolar. Uma educação plural e inclusiva exige o comprometimento das instituições formadoras, do Estado e da sociedade na totalidade, para que os povos indígenas deixem de ser vistos apenas como parte do passado e sendo reconhecidos como sujeitos da/na História no presente.

Referências:

ARAUJO, Cinthia Monteiro. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, A. Araújo; MONTEIRO, A. Maria. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 265-285.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/03 e sua maior idade. Há o que comemorar? REDOC – **Revista Docência e Cibercultura**. V. 5, n. 2, p. 279 – 294, 2021.

BARROS II, João Roberto; RODRIGUES, Layra Fabian Borba. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. ODEERE: **Revista Internacional de Relações Étnicas**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 292–311, 2019. DOI: 10.22481/odeere.v4i8.5388. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/5388>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: Ensino Fundamental: anos finais**, 1ª. ed., São Paulo: FTD, 2022. BOULOS JÚNIOR, Alfredo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Guia do PNLD 2024 - Objeto 1: Obras Didáticas - Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)**. Brasília: FNDE, 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. 14. ed. RS: **Revista História Hoje**, 2018. 21-40 p. v. 7.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Função pedagógica da Lei 10.630/2003 na educação básica. **Revista Grifos**: Chapecó, v. 25, n. 41, p.219-236, 2016.

FERREIRA, Kelly; MACIEL, Patrícia Formiga. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa, Portugal: Tavares Cardoso & Irmão — Editores, 1899.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

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

MACEDO, Michelle Reis (org), **Povos indígenas no Brasil republicano: por uma outra narrativa da História** / - Curitiba: CRV, 2024.

MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO. **Marcha Zumbi Contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida. 1995. Memorial da Democracia**. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>. Acesso em: 31/07/2025.

PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni. (orgs.). **Ensino de História, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p.43-68.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. In: M.A. SCHMIDT; I. BARCA; E. de R. MARTINS (orgs.), **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba, Ed. UFPR, 2010, p. 109-127.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3°. ed. Recife: Editora UFPE, 2020. 165 p. ISBN 978-85-415-1180-3.

XAVIER, Farliany Ribeiro; TOLEDO, Stefani Moreira Aquino; CARDOSO, Zilmar Santos. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD): CAMINHOS PERCORRIDOS. **Educação em Debate**, Fortaleza, ed. 82, p. 186/202, 2020.

XOKÓ SANTOS, Ivanilson Martins dos. Por uma escrita decolonial da história: intelectuais indígenas e práticas de pesquisa no tempo presente. In.: MACEDO, Michelle Reis de (Org.).

Povos indígenas no Brasil republicano: por uma outra narrativa da História-Curitiba: CRV, 2024.