
Ressonâncias Coloniais no Ensino de História: As Representações dos Povos Indígenas na BNCC e nos Livros Didáticos

SILVA, José Willame Santos da¹

Recebido (Received): 15/05/2026 Aceito (Accepted): 28/07/2026

Como citar este artigo: SILVA, J.W.S. Ressonâncias Coloniais no Ensino de História: As Representações dos Povos Indígenas na BNCC e nos Livros Didáticos. Geoconexões Online, v. 6, e2026001, p. 111-140, 2026.

Resumo: As representações dos povos indígenas nos materiais didáticos são marcadas por estereótipos que prejudicam a valorização de sua cultura. Diante disso o objetivo desse artigo é analisar criticamente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as representações nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), questionando o porquê desses estereótipos continuarem presentes, mesmo com os avanços de legislações como Lei 11.645/2008. A pesquisa é de caráter qualitativo, baseando-se na análise documental da BNCC, bibliografias e dialogando com autores que trabalham o ensino de História, com perspectiva decolonial e com educação intercultural. Vale salientar também as contribuições de Melo, Araújo e Souza (2022) e Militão (2022), que tem seus trabalhos direcionados aos limites e contradições da BNCC no que diz respeito à temática dos povos indígenas. Infere-se, dessa forma, que apesar dos avanços na legislação, persistem o silenciamento, as generalizações e as abordagens eurocêntricas, que limitam a diversidade indígena, além de perpetuar um preconceito histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Povos indígenas; BNCC; Livro didático de História; Estereótipos.

Colonial Resonances in History Education: Representations of Indigenous Peoples in the BNCC and Textbooks

Abstract: The representations of indigenous peoples in educational materials are marked by stereotypes that hinder the valorization of their culture. Therefore, the objective of this paper is to critically analyze the Brazilian guidelines for the Curriculum, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), and the representations in history textbooks approved by the National Textbook Program, Programa Nacional do Livro (PNLD), questioning why these stereotypes persist, even with advances in legislation such as Law 11.645/2008. The research has nature qualitative, based on documentary analysis of the BNCC, bibliographies, and dialogue with authors who work on the teaching of history from a decolonial perspective and with intercultural education. It is also worth highlighting the contributions of Melo, Araújo and Souza (2022) and Militão (2022), whose work focuses on the limitations and contradictions of the BNCC regarding the theme of indigenous peoples. It can be inferred, therefore, that despite advances in legislation, silencing, generalizations, and Eurocentric approaches persist, limiting indigenous diversity and perpetuating historical prejudice.

Keywords: History teaching; Indigenous peoples; BNCC; Textbook; Stereotypes.

¹Graduando em História pela UEPB. E-mail: willame.santos@aluno.uepb.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9244-7736>

Introdução

Na Educação básica brasileira as representações dos povos indígenas são marcadas, historicamente, por estereótipos, silenciamentos e generalizações, que diminuem sua herança cultural, e suas contribuições para a sociedade brasileira (SILVA, 2023). As narrativas presentes nos currículos escolares e nos livros didáticos, durante décadas reproduziram uma visão colonial desses povos, apresentando-os como sujeitos do passado, desconectados com as mudanças históricas do país e homogeneizando as muitas etnias desses povos indígenas. Tal perspectiva cooperou para um imaginário popular que mascara sua diversidade cultural, além de reforçar preconceitos históricos e estruturais.

A Constituição Federal de 1988 e legislações que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura indígena, como a Lei 11.645/2008, passaram a ser marcos legais para a educação brasileira no que diz respeito à temática indígena. Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada para a educação infantil e ensino fundamental, propondo reorganizar os currículos trazendo competências e habilidades e referências explícitas aos povos indígenas. Apesar disso Melo, Araújo e Souza (2022) ressaltam, que mesmo com a inclusão dessas normativas, não há uma garantia de superação desses estereótipos consolidados historicamente. Isso deixa evidente que é necessário mais que um plano legal para que haja uma resolução desses problemas, é necessário uma transformação nas estruturas sociais e educacionais. Além disso, a falta de participação indígena na elaboração dessa Base acaba por demonstrar o caráter impositivo de uma cultura dominante (MILITÃO, 2022).

Tendo em vista esse contexto, o problema de pesquisa do presente artigo trabalha com a questão de: como a BNCC e os livros didáticos de História representam os povos indígenas e como essas representações têm reproduzido estereótipos? Partindo do pressuposto de que, apesar dos avanços da legislação citados acima, ainda existem limites basilares no que diz respeito à abordagem da temática dos povos indígena, não só nos currículos, mas também no material didático.

O estudo tem como objetivo geral analisar criticamente como a BNCC e os livros didáticos de História representam os povos indígenas, constatando rupturas e continuidades em relação aos antigos modelos de narrativas tradicionais. Tem como objetivos específicos

identificar estereótipos frequentes nos livros didáticos; entender o manejo da temática pela BNCC; avaliar as relações entre as orientações da BNCC e as representações nos livros didáticos; e refletir sobre o impacto pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e nas percepções a respeito dos povos indígenas.

A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, usando como material de análise a BNCC e produções acadêmicas sobre ela, de autores como Melo, Araújo e Souza (2022) e Militão (2023). Além disso, o referencial teórico dialoga com autores que trabalham como o ensino de história em uma perspectiva intercultural e de estudos decoloniais, como Bittencourt (2018), Gomes (2017), Quijano (2005), Krenak (2019) e Santos (2019).

O texto está organizado nas seguintes seções além da Introdução e considerações finais. Na primeira temos a construção histórica dos estereótipos sobre os povos indígenas, depois como a BNCC trás esses povos no documento normativo, em seguida as representações nos livros didáticos e um paralelo entre a BNCC e esses materiais, e por fim as possibilidades para uma educação decolonial.

A Construção Histórica Dos Estereótipos Sobre Os Povos Indígenas

O processo de colonização deixou estigmas que marcam a história dos povos indígenas, os estereótipos relacionados a esses povos estão diretamente ligados a esse processo. Segundo Quijano (2005), foi a partir desse momento, a colonização das américas, que surge uma ideia moderna de “raça”, ele destaca:

“A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América [...] A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras [...] E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p. 4).

Foi segundo esse padrão que se construiu a identidade negativa de “índio genérico”, removendo desses povos sua cultura, história e peculiaridades.

De acordo com MILITÃO (2023), tal perspectiva se deu em conjunto com uma perspectiva eurocêntrica que coloca a Europa como referência de cultura, conhecimento e civilização, num modelo assimilacionista que “visava educar o indígena, descaracterizando-o de sua identidade cultural – língua, religião e costumes”(MILITÃO, 2023 p.3). De maneira semelhante ressalta SILVA (2023), que desde os primeiros relatos dos cronistas do século XVI, os missionários e viajantes descreveram os povos originários por uma ótica marcada por padrões ocidentais e cristãos. Tais narrativas não possuíam caráter neutro ou uma estrutura que se preocupava meramente em informar; pelo contrário, é notável que essas serviram de aparato para a dominação material e epistemológica dos povos indígenas. Dessa forma o eurocentrismo age deslegitimando as culturas indígenas, onde o processo “educativo” servia para apagar a cultura desses povos, mantendo apenas a visão de que construída a partir de valores completamente antagônicos aos deles.

A visão ambígua sobre os povos indígenas era o retrato do imaginário colonial. A difusão das ideias sobre eles era dual, por um lado se espalhou a ideia do indígena como violento, preguiçoso e bárbaro; por outro era difundida a visão do indígena como “bom selvagem”, sendo idealmente ingênuo e ligado a natureza. Tais visões representam esses povos como primitivos e atrasados, como ressalta Silva (2023):

Mesmo que opostas, as duas representações atuaram de maneira a justificar a colonização, bem como a tomada das terras e a catequese forçada, rejeitando assim a contribuição dos povos indígenas e lhes negando direito como sujeitos históricos autônomos (SILVA, 2023 p. 4).

As ideias com as do autor Adolfo de Varnhagen são um grande exemplo dessa visão eurocêntrica que traz os povos indígenas como selvagens, em “estágio primitivo”, onde de acordo com ele “De taes povos na infância não há história: há só ethnographia. A infância da humanidade na ordem moral” (VARNHAGEN, 1877, p. 22-23). Varnhagen utiliza da ideia de uma infância moral para tratar os povos indígenas como sem história, já que eles estariam no momento inicial da evolução humana, sendo sem cultura, costumes e moral, sem história. Isso porque para Varnhagen e os colonizadores a história é o progresso das instituições, leis e da civilização em geral. A historiografia brasileira incorpora tais representações coloniais, que posteriormente são aderidas pelo sistema de ensino escolar de História. Os currículos e livros didáticos reproduziram uma narrativa linear durante parte do século XX. Narrativas

essas que traziam os povos indígenas como “primitivos”, uma sociedade que estaria em uma fase anterior a civilização europeia, que estabelece uma linha teleológica baseada no progresso, e ela está no ápice (SILVA, 2023). Como destaca Bittencourt (2018), esse processo de ensino de História seguiu essa lógica hierarquizante, onde a Europa se destaca no papel central do processo histórico, e os povos indígenas ocupavam a posição de marginalizados. Isso demonstra que não é um discurso isolado, mas uma estratégia de um sistema que reforça desigualdades e perpetua o epistemicídio desses povos.

Além dessa visão, outra ideia recorrente é a do indígena como um sujeito preso ao passado. Na grande maioria das vezes, os manuais escolares apresentam esses povos sempre associados ao “descobrimento” e colonização, limitando-se a isso. Tal ausência no demais períodos auxilia na manutenção dessa falsa percepção de que esses povos estão apagados e/ou não tem uma participação direta na sociedade atual. Os livros didáticos perpetuam tal visão quando optam por silenciar lutas, e tratar os povos indígenas como personagens secundários do seu próprio processo histórico. Como ressalta Melo, Araújo e Souza (2021):

Com a retirada desse trecho na edição de 2018 há uma redução da visibilidade dos povos indígenas como sujeitos atuantes na história reduzindo seu protagonismo e contribuindo para que sejam vistos como personagens secundários. (MELO, ARAÚJO E SOUZA, 2021 p. 14).

Ademais, houve silenciamento no que diz respeito a como as epidemias trazidas pelos colonizadores afetaram as lutas de resistência, indo assim contra a ideia que é transmitida nos livros didáticos de que não houve oposição por parte dos povos indígenas.

Esses silenciamentos ou o próprio epistemicídio desses povos se dá para proteger um modelo hegemônico, que é o modelo ocidental eurocêntrico. De acordo com Santos (2019), existe uma divisão social, as “linhas abissais”, que separa a sociabilidade metropolitana, onde os conhecimentos são validados; da colonial, que os conhecimentos são invisibilizados ou inexistentes ou considerados superstição. Essa separação e consequente negação de saberes gera o epistemicídio desses povos, indo além das explorações do colonialismo histórico e tornando-se um colonialismo do poder, sendo esse um legado invisível deixado pelo colonizador, com destaca Quijano (2005).

Outro ponto relevante é que a sociedade tem perpetuado o estereótipo do “Índio Genérico”, onde acontece uma generalização das diversas etnias e da diversidade cultural e linguística desses muitos povos. De acordo com Silva (2023) essa generalização é refletida

nas práticas escolares do “Dia do Índio”, onde é apresentado somente reproduções simplificadas e folclorizados dos povos indígenas:

Simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta; -prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015 apud SILVA, 2023 p. 8).

Dessa forma facilita a assimilação desse conhecimento, o que vem a ser um problema por ser profundamente distorcido e colonizado. Esse tipo de tratamento faz o ensino de história perder suas características de ser uma ferramenta de compreensão de diversidade, e construtor de pensamento crítico.

Os estereótipos se manifestam também de maneira visual. Os livros didáticos trazem em seu conteúdo fotos e ilustrações que retratam indígenas com cocares, em ambientes naturais isolados e com os corpos pintados. Tais imagens só reforçam o imaginário popular por possuírem nelas um juízo de valor, associando esses povos a uma vida na floresta exclusivamente, e intocados pela sociedade e pela modernidade (SILVA, 2023). Tais imagens cristalizam o pensamento de que os verdadeiros indígenas são aqueles que vivem na floresta, que andam despidos e está por consequência distante da sociedade. De acordo com Militão (2023), isso se trata de um problema nas próprias habilidades da BNCC ligadas aos povos indígenas:

O teor das habilidades indicadas sinaliza o tratamento dos povos indígenas como artefato da cultura brasileira e não os concebe como povos que criam e recriam suas identidades e culturas. Sugere, frente a estas proposições, que eles “existiram” e que precisam ser estudados, revelando, assim, o desconhecimento e a falta de interação com os povos indígenas (MILITÃO, 2023 p. 14).

Sendo assim, o impacto que essa falta de conhecimento traz é a redução de um conjunto de características físicas e culturais reduzidas a uma ideia de indígena primitivo. Além do mais, as estratégias de resistência que eram usadas para ir contra a colonização, raramente são enfatizadas pela historiografia escolar. Houve sempre uma série de omissões quando se tratava de retratar as guerras, alianças e as formas de como os povos indígenas se adaptaram e lutaram contra a colonização. Melo, Araújo e Souza enfatizam:

Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagiam a ela de várias formas: suicídio, fugas para o interior e rebeliões. Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta venceram duas importantes batalhas: a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça ao índio entrou em declínio (BOULOS, 2018 apud MELO, ARAÚJO E SOUZA, 2023, p. 16).

Omitir esses fatos é negar o lugar de sujeitos ativos nos processos históricos, submetendo aos povos indígenas uma condição de vítima passiva dos colonizadores. A partir das lutas, do fortalecimento dos movimentos indígenas e dos estudos decoloniais, as narrativas estereotipadas passaram a ser questionadas nas últimas décadas. Ainda assim, mesmo com os avanços na legislação e com a presença da lei 11.645/2008, muitos desses estereótipos continuam presentes no ensino de História, inclusive em materiais produzidos depois da Lei (MELO, ARAÚJO E SOUSA, 2023). Tal fato deixa evidente que para que haja uma verdadeira superação de estereótipos, apenas as mudanças normativas não são suficientes, deve haver uma análise profunda das bases que mantêm o currículo e a historiografia escolar.

Desse modo, entender como se deu essa construção de estereótipos a respeito dos povos indígenas é de vital importância para poder questionar tais representações nos livros didáticos de História e na BNCC. Concerne a assumir que tais representações estereotipadas não são algo natural e sim uma construção, resultado de processo históricos que vem se perpetuando desde o período colonial e influência como a história indígena é ensinada nas escolas e como a visão da sociedade sobre esses povos.

A temática indígena na Bncc

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento normativo que direciona a estrutura dos currículos da educação básica, estabelecendo as aprendizagens indispensáveis a serem desenvolvidas no processo de escolarização. No que se refere ao ensino de História, ela assegura o compromisso de incluir referências dos povos indígenas em diferentes momentos no ensino e de maneira explícita, além de manter o comprometimento em valorizar a diversidade cultural e histórica desses povos, respeitando similaridades e garantindo a igualdade (MILITÃO, 2022). Tal reconhecimento demonstra um avanço em relação aos currículos anteriores, onde a temática era marginal ou inexistente.

Contudo, é possível, após uma análise profunda, identificar contradições e limites. De acordo com Militão (2022), mesmo que BNCC reconheça a diversidade, ela mantém uma

narrativa orientada por uma lógica padronizada que não está aberta a especificidades históricas, epistemológicas e culturais dos povos indígenas. Isso se mostra verdadeiro quando além ao fato de que a BNCC “padroniza, homogeneiza e prescreve o que se deve ensinar na escola, desconsiderando a prerrogativa amparada legalmente desde a Constituição Federal de 1988” (MILITÃO, 2022, p. 7). Para Krenak (2019), essa padronização funciona como um “liquidificador”, homogeneizando a humanidade e consequentemente excluindo as línguas e memórias ancestrais, que são muito importantes para uma educação específica. Nessa prerrogativa da educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue Militão (2022) ainda afirma que:

Dessa forma, o que estamos colocando, com relação às especificidades dos currículos das escolas indígenas, no que diz respeito aos professores, é que esses devem saber valorizar e reconhecer nos rezadores/caciques/xamãs um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, tomados como convencionais, mas não no sentido de tomar os espaços dessas pessoas. Assim, deve ser garantido o espaço para participação das pessoas que detêm um conhecimento maior, e são reconhecidas nas comunidades como porta-vozes do saber de seu grupo, lembrando que isso está preconizado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (KNAPP; MARTINS, 2017 apud MILITÃO, 2022, p. 7).

No que se trata sobretudo das habilidades relacionadas aos povos indígenas, no ensino de história, o foco em sua grande maioria está na colonização (SILVA, 2023). As menções das lutas e resistências aparecem, mas de forma fragmentada e descontextualizadas. Nesse sentido, “o teor das habilidades indicadas sinaliza o tratamento dos povos indígenas como artefato da cultura brasileira e não os concebe como povos que criam e recriam suas identidades e culturas” (MILITÃO, 2022, p. 14). Ainda segundo Militão (2022), por promover um padrão no currículo, a BNCC acaba por tratar os conteúdos sobre os povos indígenas como matérias complementares:

Ao longo do texto normativo, a cultura indígena é tratada como complementar às especificidades do campo quilombola, da educação especial, dos povos ciganos, dentre outros, mas não trata das particularidades e mesmo da profusão normativa que indica a participação dos povos indígenas na definição da educação. (MILITÃO, 2022, p. 15).

Há também uma falha no que se refere a ausência da figura indígena na elaboração

do documento. De acordo com Militão (2022) a BNCC age de maneira verticalizada ao colocar predominantemente especialistas não indígenas nessa formulação, afinal isso é ignorar a realidade dos sujeitos para onde será destinado o documento, desconsiderando assim o protagonismo dos povos indígenas, além de limitarem a inclusão de uma perspectiva epistemológica. Além disso, tal exclusão acaba por reforçar uma perspectiva impositiva, onde o “modelo assimilacionista de submersão” descaracteriza a identidade desses povos, gerando um detrimento dos saberes tradicionais, como enfatizam os autores:

O “modelo assimilacionista de submersão” visava educar o indígena, descaracterizando-o de sua identidade cultural – língua, religião e costumes. Os estudantes indígenas eram retirados de suas famílias e comunidade e colocados em internatos para serem catequizados em língua portuguesa. Houve outra prática pedagógica denominada “modelo assimilacionista de transição”, que tinha como orientação alfabetizar a criança na sua língua materna, para depois educá-la somente em língua portuguesa, porquanto acreditava-se não ser possível iniciar o processo de alfabetização em uma língua desconhecida pela criança. O atual paradigma denominado emancipatório “modelo de enriquecimento cultural e linguístico”, pautado na interculturalidade e no bilinguismo, só foi conquistado há vinte anos, a partir das lutas do movimento político dos povos indígenas (DELMONDEZ; PULINO, 2014 apud MILITÃO, 2022, p. 3).

Essa desvalorização dos saberes indígenas traz a tona o conceito de “linhas abissais” trazido por Boaventura de Sousa, onde os conhecimentos válidos são apenas os eurocêntricos, enquanto os demais são considerados “superstição” ou “etnociência” (SANTOS, 2019).

Esse quadro gera outro problema, pois foge da realidade contemporânea, encerrando essas civilizações como “povos que existiram” e precisam ser estudados, demonstrando a falta de interação com e o tratamento como “artefato da cultura brasileira” e não formadores de sua própria identidade e cultura (MILITÃO, 2022).

Além do que, a tal diversidade presente no conteúdo não traz consigo orientações metodológicas esclarecidas para a prática docente. Por não oferecer diretrizes profundas para as instituições e professores, mas ainda sim deixar a contextualização como responsabilidades deles, corre-se o risco desse conteúdo ser tratado de maneira folclórica e fragmentada. Por essa questão muitos professores acabam por reproduzir a ideia do “índio genérico” tratando esses assuntos de maneira racista, como enfatiza Silva (2023) “A representação do “índio genérico” se tornou uma das mais comumente difundidas na

historiografia e no ensino de História no Brasil” (SILVA, 2023, p. 4).

Dessa forma, a BNCC coloca o professor como um “gerenciador de conteúdo”, que somente cumpre as normas pré-estabelecidas desse currículo padronizado, que não coloca em evidenciar os professores e alunos indígenas, que tem sua necessidade por materiais didáticos específicos e diferenciados silenciada (MILITÃO, 2023). Assim sendo, apesar da BNCC significar um grande marco para o reconhecimento da história dos povos indígenas, ela tem limites que cooperam para que as narrativas coloniais se mantenham presentes no ensino de História.

Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história

A figura do livro didático ocupa um papel central na mediação do currículo escolar, sendo o principal e muitas vezes o único recurso utilizado em sala de aula. No Brasil eles são avaliados, comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e são condicionados pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma as representações dos indígenas nesses materiais refletem diretamente as orientações do currículo estabelecido, bem como suas limitações.

Existe uma perspectiva de avanços no que diz respeito à presença dos indígenas nos livros didáticos, principalmente após a promulgação da Lei 11.645/2008. Porém, como destaca Melo, Araújo e Souza (2022), a BNCC pode agir como uma barreira ou até mesmo um retrocesso para esses avanços, diminuindo essa visibilidade que foi conquistada. Principalmente porque esses avanços não são exatamente um rompimento com os estereótipos que foram construídos e consolidados historicamente. É muito consolidada a ideia dos indígenas como coadjuvantes, como destaca Silva (2023) na análise de um livro didático:

Mais especificamente, Lima e Arantes (2022) analisando a coleção didática “Buriti mais interdisciplinar”, serie elaborada após a reforma do Ensino Médio de 2017, identificaram no livro direcionado às turmas de 4º ano do ensino fundamental, recomendando pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 a 2022, que das quatro unidades listadas no sumário nenhuma “é direcionada para a temática indígena, tão pouco, faz menção a esses povos”, com essa temática aparecendo, quando muito, “nas entrelinhas dos conteúdos” (LIMA; ARANTES, 2022 apud SILVA, 2023, p. 33).

Colocar os indígenas nessa posição reforça o olhar de silenciamento e do que Silva (2023) destaca como “em função do colonizador”, ou seja, aparecem apenas nos momentos de contato com os europeus, dessa forma caracterizando esses povos como seres do passado.

Pelas inúmeras representações dos indígenas relacionando-os exclusivamente à vida tribal da floresta, as imagens presentes nos livros didáticos são um dos principais meios de reprodução desses estereótipos. De acordo com Silva (2023) essa representação do “índio genérico” que foram baseados nos povos Tupi, serve de base para que estudantes tenham engessadas essa imagem dos povos indígenas, como trás nesse trecho:

Todas essas imagens ressaltadas no discurso desses adolescentes remetem à representação do “índio genérico” que vive em harmonia com a natureza, como um ser primitivo. Moreira também solicitou desenhos aos alunos e as imagens apresentadas, em 80% dos casos, foram de “elementos da cultura material, como o arco, a flecha, a canoa e a casa (MOREIRA, 2013 apud SILVA, 2023, p. 34).

Ressalta ainda que essas representações são “Elementos que, além de genéricos, refletem uma imagem congelada dos povos indígenas no passado” (SILVA, 2023, p.34). Dessa forma, a visão folclorizada desses povos fica cristalizada, retratando-os como fora de contextos urbanos e de experiências contemporâneas.

Essa visão folclorizada também fica evidente nas práticas presentes no “Dia do Índio”, onde há uma comemoração utilizando “fantasias de índio”. De acordo com Silva (2023), essa atitude vai diretamente contra os preceitos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), onde diz que as metodologias de ensino devem “tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012 apud SILVA, 2023, p.31). Isso traz à tona novamente a ideia do “índio genérico” preso a um passado colonial, quando na verdade deveriam propor uma situação problema, para poder mostrar exemplos de discriminação presentes na sociedade (SILVA, 2023).

Quanto aos exercícios, nota-se que não há uma problematização crítica, mas sim atividades de memorização e classificação, Melo, Araújo e Souza (2022) destacam uma atividade de um livro didático onde não existe uma reflexão ou uma discussão do contexto em que foi feito o material artesanato mostrado na imagem:

“No texto principal do capítulo nenhuma referência aos povos indígenas. Somente na seção Atividades: tópico I – Retomando, onde duas imagens de artesanato indígena são apresentadas para o aluno classificá-las como fontes escritas, visuais, orais ou materiais”. (Melo, Araújo e Souza, 2022, p. 9).

Dessa forma, com apresentação de conteúdos superficiais, muito também pela falta de formação adequada dos professores em trabalhar a temática, onde muitas vezes eles não utilizam dos textos complementares presentes nesses livros, limitando-se ao conteúdo básico (Melo, Araújo e Souza, 2022). Esse tipo de abordagem limita a compreensão histórica, fazendo os povos indígenas serem tidos como alheios a debates atuais e distantes da realidade social brasileira. De acordo com Silva (2023), isso se caracteriza como um “olhar de extinção”, sendo apresentado primeiramente nos conteúdos pré-históricos, e como não há uma continuidade nos conteúdos contemporâneos, se fixa essa ideia de que os indígenas são povos da antiguidade.

A relação entre a bncc e livros didáticos na reprodução de estereótipos

A BNCC e os livros didáticos têm uma relação direta, onde a BNCC passa as orientações gerais e os livros as concretizam na sala de aula. Nessa relação as limitações presentes no documento são refletidas diretamente nos materiais didáticos, fazendo com que a falta de profundidade com que é tratada a temática deixe brechas para a reprodução dos silenciamentos, simplificações e visões equivocadas sobre esses povos (MILITÃO, 2022).

Esse problema da falta de profundidade se manifesta também nos exemplos dos manuais do PNLD, que já foram citados, onde os sumários não apresentavam unidades direcionadas especificamente para os povos indígenas, eles apareciam somente nas entrelinhas de outros conteúdos (SILVA, 2023). Tal silenciamento, por meio da retirada de textos, afeta o entendimento de fatos históricos que são vistos apenas por uma perspectiva, sendo essa uma que suprime os movimentos de resistência, alianças militares, como destaca Melo, Araújo e Souza (2022):

Com a retirada desse trecho na edição de 2018 há uma redução da visibilidade dos povos indígenas como sujeitos atuantes na história reduzindo seu protagonismo e contribuindo para que sejam vistos como personagens secundários (MELO, ARAÚJO E SOUZA, 2022, p. 14).

E nesse trecho, onde destaca o impacto das epidemias na resistência, algo que era silenciado:

A retirada desse texto, representa um silenciamento de fatos importantes para a compreensão da história dos povos indígenas brasileiros. Saber das epidemias trazidas pelos portugueses faz com que o aluno perceba que a resistência indígena não foi mais eficaz devido às armas biológicas que os colonizadores carregavam contra os indígenas, além das armas de fogo. Também é importante mostrar que a escravidão levava a trabalhos pesados que contribuíam para a mortalidade e que além das guerras, a fuga para o interior era uma forma de resistência, o que explica a ausência de grupos como os tupinambás do litoral, logo nos dois primeiros séculos da colonização. (MELO, ARAÚJO E SOUZA, 2022, p. 15).

Militão (2022), traz outro ponto relevante, que é a padronização do currículo escolar que a BNCC promove. Segundo ele, essa padronização vai diretamente contra os princípios da Educação Escolar Indígena (EEI), que trabalha em uma perspectiva diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Essa homogeneização se traduz em livros didáticos generalistas, com uma história homogeneia que destrói a diversidade desses povos e se baseia em uma narrativa eurocêntrica com uma linha do tempo linear onde o europeu é protagonista com destaca Silva (2023):

Formatado sobre as premissas de escrita da História canonizadas pelo IHGB no Segundo Reinado, esse currículo segue uma linha de tempo linear e fundamentada no conceito de progresso que além de se centrar na Europa Ocidental, em geral deixa os povos não europeus apenas nos períodos iniciais dessa 'evolução' que se apresenta como 'universal' (SILVA, 2023, p. 32).

Nota-se que mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008 o trato da temática indígena continua sendo feito de maneira precária. Um ponto que contribui para isso é a falta de representatividade na elaboração do documento da BNCC (MILITÃO, 2022). Ele destaca:

Uma análise preliminar da BNCC indica que os povos indígenas não exerceram influência em sua gestação, tampouco no contexto de produção, restando-lhes apenas incidir no contexto da prática. Destacamos que o contexto de influência e de produção da BNCC foi atravessado por mudanças no cenário político, econômico, social e educacional que notadamente esvaziaram a participação de diversas entidades e sujeitos na construção deste normativo curricular (MILITÃO, 2022, p. 10).

E ainda no próprio conteúdo dos livros didáticos, que não trazem autores indígenas

como fontes principais, sendo citados somente em atividades (SILVA, 2023). Essa ausência contribuem para que seja deixado de lado a relação do indígena com a natureza, como destaca Krenak (2019), isso acaba por “despersonalizar a natureza”, que era tida com um membro da comunidade com personalidade e ancestralidade, passam a ser tratados apenas como recursos e folclore pelos livros didáticos e consequentemente pelos docentes que não tem uma formação específica. De tal maneira se reflete de forma negativa a prática docente, onde o currículo padronizado transforma o professor em um executor de habilidades e competências. Nas palavras de Militão (2022):

Pereira e Evangelista (2019, p. 83) denominam de “professor gerenciado” o processo de “[...] obstaculizarão do que é peculiar ao magistério, isto é, dar acesso ao conhecimento científico; de outro lado, atua para tentar impedir a organização política da categoria profissional do magistério”. Reforça, dessa maneira, a concepção de professor como executor e não como intelectual que contribui para a definição do que e como ensinar (MILITÃO, 2022, p. 10).

Esse cenário se agrava ainda mais pelo fato da maioria dos professores não terem uma formação adequada, e acabam tendo que ensinar algo fora de sua realidade e se apoiando em um material com concepções errôneas, simplistas e reprodutoras de estereótipos (SILVA, 2023).

Possibilidades de um ensino de história indígena decolonial

O uso de uma perspectiva decolonial no ensino de História parte de um rompimento com a estrutura eurocêntrica, propondo um questionamento dessa visão e valorizando os saberes que são tidos como marginais por essa perspectiva. O rompimento com essa “narrativa mestra”, é essencial para a história indígena, pois o uso dessa abordagem ajudaria a reconhecer esses povos como portadores de conhecimento, e sujeitos ativos de seus próprios processos históricos (SILVA, 2023).

De acordo com Gomes (2017), a educação decolonial defende o comprometimento com a diversidade, atuando de maneira a romper com hegemonias e fortalecer vozes marginalizadas. Nesse sentido o uso de produções de intelectuais indígenas é muito importante, como ressalta Silva (2023):

Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB no 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015 apud SILVA, 2023, p. 35).

Tendo isso em vista, o uso de fontes orais, que vieram a ser utilizadas com o rompimento com a história tradicional proposta pelos Annales na Nova História, seria um passo para superar a dependência dos livros didáticos, além de ser uma maneira de reconhecer a importância das lideranças como pajés e xamãs.

É importante que haja uma superação da dependência dos livros didáticos, mas não se deve descartá-los, mas ressignificados, passando por uma mudança que vai além da inclusão de conteúdo. Tal mudança deve levar em consideração o que Santos (2019) chama de “justiça cognitiva global”, onde ele propõe que não existe justiça sem o reconhecimento dos saberes, portanto para que haja justiça é necessário primeiro reconhecer e validar os saberes desses povos. Além disso, faz-se necessário consertar os problemas já citados, como: a falta de participação, protagonismo e autoria indígena na legislação e na sala de aula; a falta de validação de seus saberes; o olhar de extinção que congela os indígenas no passado; e pôr fim a falta de criticidade ou formação docente. Melo, Araújo e Sousa (2022) destacam que o docente deve assumir uma posição de destaque, na medida que problematiza os conteúdos, amplia a perspectiva e questiona estereótipos que estão presentes nesses materiais. Militão (2022) aponta que esses docentes devem, de preferência, ser indígenas:

A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades (BRASIL, 2012 apud MILITÃO, 2022, p. 8).

Além disso, essa perspectiva procura evidenciar as transformações e continuidades e continuidades desses povos, pressupondo assim uma articulação entre passado e presente. Dessa forma indo contra a ideia do indígena preso ao passado e sem contribuições contemporâneas, contribuindo também para a formação de uma consciência histórica crítica que luta contra o racismo estrutural da sociedade.

Considerações finais

A análise das representações dos indígenas na BNCC e nos livros didáticos de História mostra uma via de mão dupla, onde apesar dos avanços, houve permanências e até mesmo retrocessos. Pois embora esses povos tenham sua diversidade e cultura reconhecidos na norma, ainda persistem os estereótipos e a falta de profundidade nos conteúdos, que limitam sua importância histórica desses povos.

Os estudos mostram que mesmo a temática sendo incluída nos documentos, isso não é suficiente para garantir de que uma mudança efetiva será feita. Mesmo que a BNCC os insira no texto normativo, a maneira com que esses povos são tratados: com simplificações, como um objeto a ser estudado, como material complementar e sem levar em consideração os estudantes e professores indígenas, faz com que haja uma necessidade de que as bases sejam repensadas, de maneira a valorizar o protagonismo dos povos indígenas.

Compreende-se que para que haja uma superação desses estereótipos no ensino de História, é necessária uma articulação entre diretrizes curriculares, a produção dos materiais didáticos e a formação dos docentes. Dessa forma a construção de uma educação que cria uma consciência histórica crítica que respeite os direitos humanos e as tradições se tornará possível.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=GOMES%2C+Nilma+Lino.+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+diversidade+cultural&btnG=. Acesso em: 10 abr. 2026.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MELO, Paulo César Camurça; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SOUSA, Joilson Silva. Temática indígena no livro de História a partir da vigência da BNCC. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/19986>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- <https://doi.org/10.5585/40.2022.19986>

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. *Olhar de Professor*, v. 25, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/pt_BR/article/view/20938. Acesso em: 20 abr. 2026.

<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51765225/DUSSEL._A_colonialidade_do_saber._Eurocentrismo_e_ciencias_sociais-libre.pdf. Acesso em: 5 abr. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei. Currículo de história, ensino de história indígena e direitos humanos: refletindo sobre o lugar indígena no ensino dez anos após a promulgação da DNEDH. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, n. 3, p. 29-39, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8438>. Acesso em: 20 abr. 2026.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal*. 2. ed., muito aumentada e melhorada pelo autor. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1877. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=k3gm-XzCzdYC>. Acesso em: abr. 2026.