

## Didática colonizadora: como os livros escolares representam (e apagam) os povos indígenas

Colonizing Didactics: How School Textbooks Represent (and Erase) Indigenous Peoples

Ana Claudia de Lucca Costa<sup>1</sup>  
Paulo Henrique Soares Chaves<sup>2</sup>  
Ana Flávia Vigário<sup>3</sup>

1

**Resumo:** Este estudo, de abordagem documental e caráter quanti-qualitativo, analisa textos e imagens de uma coleção didática de Ciências amplamente utilizada nas escolas públicas de Catalão (GO), com foco na representação dos povos indígenas. O objetivo foi investigar como esses povos são retratados nos livros, considerando as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020 e a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A metodologia incluiu mapeamento das coleções mais adotadas, seleção da obra, leitura flutuante e definição de palavras-chave relacionadas a etnias indígenas. As representações foram analisadas quanto à presença de protagonismo e à associação a funções tradicionais estereotipadas. Os resultados indicam que, embora todos os volumes mencionem e ilustrem povos indígenas, a maioria das referências aparece em seções complementares ou no manual do professor, não no corpo principal dos textos. As representações predominantes associam os indígenas a atividades agrícolas, caça, pesca e vida comunitária, reforçando estereótipos e limitando sua presença a contextos rurais ou tradicionais. Apesar de avanços, como a ausência de sexualização das mulheres indígenas e o reconhecimento pontual de seus saberes, os materiais ainda reproduzem uma didática colonizadora, tratando os povos originários como figuras folclóricas e passivas. O estudo evidencia a distância entre as exigências do PNLD e a prática editorial, destacando a necessidade de revisão crítica dos livros didáticos para promover uma educação plural, antirracista e comprometida com a diversidade cultural.

**Palavras-chave:** Povos indígenas. PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Educação antirracista.

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: ana\_costa@discente.ufcat.edu.br

<sup>2</sup>Licenciando em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: paulohenrique@discente.ufcat.edu.br

<sup>3</sup>Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Goiás - UFG), Mestre em Biologia (UFG) e Doutora em Educação (Universidade Federal de Uberlândia. Docente o curso de Ciências Biológicas da UFCAT e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Biologia. E-mail: avvigario@ufcat.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8409-3376>

**Recebido em:** 12 /12/2025

**Aprovado em:** 23/02/2026

**Sistema de Avaliação:** *Double Blind Review*



**Abstract:** This study, with a documentary approach and a quanti-qualitative character, analyzes texts and images from a science textbook collection widely used in public schools in Catalão (GO), focusing on the representation of indigenous peoples. The objective was to investigate how these peoples are portrayed in the books, considering the guidelines of the 2020 National Textbook Program (PNLD) and Law No. 11.645/2008, which makes the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture mandatory. The methodology included mapping the most adopted collections, selecting the work, floating reading, and defining keywords related to Indigenous ethnicities. The representations were analyzed in terms of the presence of protagonism and the association with traditional stereotyped roles. The results indicate that, although all volumes mention and illustrate Indigenous peoples, most of the references appear in supplementary sections or in the teacher's manual, not in the main body of the texts. The predominant representations associate Indigenous peoples with agricultural activities, hunting, fishing, and community life, reinforcing stereotypes and limiting their presence to rural or traditional contexts. Despite advances, such as the absence of sexualization of Indigenous women and the occasional recognition of their knowledge, the materials still reproduce a colonizing didactic approach, treating the original peoples as folkloric and passive figures. The study highlights the distance between the PNLD requirements and editorial practice, emphasizing the need for a critical review of textbooks to promote a plural, anti-racist education committed to cultural diversity.

**Keywords:** Indigenous peoples. PNLD (Brazilian National Textbook Program ). Anti-racist education.

## 1 Introdução

Desde os primeiros registros escritos sobre o território brasileiro, os povos originários foram descritos a partir de um olhar eurocêntrico. Na Carta de Pero Vaz de Caminha (1500), por exemplo, os indígenas aparecem como ingênuos e desprovidos de racionalidade, inaugurando um discurso que sustentou sua marginalização ao longo dos séculos. Na contemporaneidade, Davi Kopenawa denuncia como essa visão persiste nas “peles de papel” (Kopenawa; Albert, 2021, p. 76), que silenciam e distorcem os conhecimentos indígenas. Ao afirmar que suas palavras têm raízes profundas e que precisaram ser traduzidas “na língua dos brancos” para serem ouvidas, Kopenawa evidencia a hegemonia da escrita ocidental e, ao mesmo tempo, a transforma em ferramenta de resistência e afirmação cultural.

Esse imaginário colonial continua operando hoje, especialmente nos livros didáticos, onde indígenas ainda são retratados como primitivos ou intelectualmente inferiores, reforçando estereótipos e negando-lhes o status de sujeitos históricos e políticos (Araújo, 2024; Machado; Bastiani, 2025). Considerando que os LDs mediam a relação entre currículo, professor e estudante, torna-se crucial indagar quais representações e conhecimentos são legitimados ou silenciados. Pesquisas em História, séries iniciais e Língua Portuguesa (Coelho; Bichara, 2017; Oliveira; Ramos; Cainelli, 2018; Oliveira; Chagas, 2024) revelam distorções recorrentes.

No contexto escolar — muitas vezes o primeiro espaço de contato sistemático com a diversidade, os livros exercem papel central, especialmente no ensino de Ciências. Contudo, como lembra Freire (1996), a escola não é neutra: materiais didáticos carregam visões de mundo, frequentemente eurocentradas (Brazão, 2017; Vasconcelos, 2021), que inferiorizam saberes indígenas. Por isso, é urgente superar representações coloniais associadas à caça, ocas ou à erotização dos corpos femininos e promover imagens que fortaleçam a identidade e a autoestima dos estudantes indígenas (Oliveira; Rosa; Furtado, 2021).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, buscou qualificar e democratizar o acesso aos livros escolares, processo aprimorado por regulamentações posteriores. O Edital PNLD 2020 (Edital de Convocação 01/2018 – PNLD 2020, item 2.1.2) reforça a necessidade de materiais livres de estereótipos e comprometidos com a promoção positiva da diversidade étnico-racial, socioeconômica e de gênero (Brasil, 2018). Em consonância com essas diretrizes e com a Lei nº 11.645/2008, esta pesquisa problematiza as representações indígenas nos livros didáticos, buscando contribuir para uma educação que valorize a diversidade, enfrente violências simbólicas e reconheça os povos originários como sujeitos plenos de saberes, história e cultura.

## 2 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação documental de abordagem quanti-qualitativa, centrada na análise de textos e imagens de uma coleção didática de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme Cellard (2008), documento é “todo texto escrito, manuscrito ou impresso” (p. 297) e deve ser analisado tal como se apresenta. O autor destaca ainda que compreender o “contexto social global” de produção do documento é indispensável para apreender os referenciais conceituais de seus autores e interpretar adequadamente as referências a grupos, fatos e lugares (Cellard, 2008, p. 299).

Os documentos analisados, os livros didáticos (LDs), foram examinados a partir de suas formas de representação dos povos indígenas, considerando as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020.

A seleção da obra resultou de um mapeamento das coleções mais adotadas nas escolas públicas de Catalão (GO), realizado por meio da plataforma oficial do FNDE. Foram preenchidos os campos referentes ao programa (PNLD 2020), etapas e localização das escolas, o que permitiu levantar a frequência de adoção dos LDs no município. Das 18 instituições com Ensino Fundamental, 11 utilizavam a coleção *Teláris: Ensino Fundamental – Anos Finais* –

*Ciências* (Gewandsznajder; Pacca, 2018). Além da alta adoção, a obra está disponível gratuitamente em PDF, assegurando transparência e acessibilidade à análise. Por isso, foi selecionada como corpus do estudo.

Na etapa seguinte, procedeu-se à leitura do Edital do PNLD 2020, especialmente dos critérios que determinam a exclusão de obras que reproduzam estereótipos ou preconceitos de natureza social, regional, étnico-racial, de gênero, religiosa, etária ou de orientação sexual (Brasil, 2018, p. 42).

Com esse referencial, realizou-se uma leitura flutuante da coleção, definindo-se palavras-chave para orientar a busca: indígenas, povos originários, povos tradicionais e aldeia. As ocorrências foram verificadas em textos e imagens, registrando-se, em planilha específica, o trecho ou figura, o local no livro e sua relação com o conteúdo do capítulo.

Além da busca lexical, desenvolveu-se uma análise de conteúdo dos sentidos atribuídos às representações, com base em dois critérios: (1) presença de povos indígenas em contextos de protagonismo - com seus saberes valorizados e articulados ao conhecimento científico; (2) associação a funções tradicionais estereotipadas - que restringem ou simplificam suas culturas.

À luz das exigências do PNLD 2020 e da Lei nº 11.645/2008, a metodologia buscou avaliar criticamente se os LDs analisados contribuem para uma educação antirracista, plural e comprometida com a valorização dos saberes dos povos originários.

### **3 Resultados e discussões**

A partir das palavras-chave selecionadas, identificamos suas ocorrências ao longo dos livros didáticos, conforme os objetivos da pesquisa. A tabela 1 apresenta a quantidade de registros por volume, evidenciando que os termos indígena, povos tradicionais e comunidades tradicionais aparecem em todos os livros analisados. Os volumes do 7º e 9º anos concentram o maior número de ocorrências, o que se relaciona aos conteúdos de conservação dos ecossistemas, unidades de conservação e diversidade cultural, nos quais os povos indígenas são abordados de maneira mais explícita. Já nos volumes do 6º e 8º anos, a presença desses termos é menos frequente. A análise detalhada de cada livro é apresentada a seguir.

Tabela 1 - Lista com frequência das palavras-chaves encontrada em cada LD da coleção didática

| Palavras-chave                    | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Indígenas                         | 8      | 14     | 5      | 12     |
| Aldeia                            | 2      | 2      | 2      | 2      |
| Povos ou comunidades tradicionais | 4      | 12     | 3      | 11     |
| Total                             | 14     | 28     | 13     | 25     |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Outra constatação relevante diz respeito à forma como esses termos e temas aparecem na coleção analisada. Para isso, identificamos seus locais de ocorrência considerando duas tipologias de organização do material didático:

- ocorrências evidentes no texto principal, incluindo imagens e legendas diretamente vinculadas ao conteúdo;
- ocorrências presentes em seções específicas, como atividades, orientações didáticas (manual do professor) e textos complementares, também incluindo imagens e legendas.

Com base nessa classificação, a Tabela 2 sistematiza os resultados encontrados em cada volume da coleção.

Tabela 2 – Locais em que os termos e temas estão presentes na coleção didática e sua frequência nas duas tipologias pesquisadas

| Volume da coleção | Ocorrências evidentes no texto principal | Ocorrências localizadas em seções específicas | Total por volume |
|-------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------|
| 6º ano            | 01                                       | 05                                            | 06               |
| 7º ano            | 06                                       | 08                                            | 14               |
| 8º ano            | 02                                       | 03                                            | 05               |
| 9º ano            | 07                                       | 07                                            | 14               |
| Total coleção     |                                          |                                               | 39               |
| Frequência        | 40%                                      | 60%                                           | -                |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Verificamos que todos os livros da coleção (6º, 7º, 8º e 9º anos) apresentam imagens e/ou textos relacionados aos povos indígenas. Contudo, para compreender de que maneira esses termos expressam saberes, culturas e formas de representação, recorreremos às categorias previamente definidas, que orientaram a análise da presença e do tratamento dado a esses conteúdos. A seguir, apresentamos e discutimos os resultados obtidos em cada categoria e em cada volume da coleção didática.

## Presença de povos indígenas em contextos de protagonismo

Teláris Ciências - 6º ano

No volume do 6º ano, há apenas uma menção a contextos em que os saberes tradicionais são valorizados. Ela aparece no capítulo 4, ao tratar de “A atmosfera e a biosfera”, quando os autores destacam a importância da biodiversidade e afirmam que “a produção de muitos medicamentos e outros compostos depende ainda da colaboração de povos indígenas e de outras comunidades tradicionais, responsáveis por indicar quais plantas devem ser usadas” (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 81). Embora a intenção de incluir os conhecimentos tradicionais seja perceptível, a formulação “depende ainda da colaboração de povos indígenas” (grifo nosso) sugere que essa contribuição seria temporária ou prestes a ser superada, o que desvaloriza sua relevância contínua. Trata-se de uma escolha infeliz, sobretudo porque a participação dos saberes tradicionais poderia ter sido apresentada de forma mais afirmativa e reconhecedora, valorizando sua importância permanente para a produção de conhecimento científico e para a conservação da biodiversidade.

6

Teláris Ciências - 7º ano

No livro do 7º ano, o capítulo 5, dedicado às “Condições de Saúde”, apresenta indicadores econômicos e sociais como mortalidade infantil, expectativa de vida, escolaridade, analfabetismo, saneamento básico, IDH e discriminação, encontramos duas imagens que fazem referência aos povos indígenas. No item sobre escolaridade, encontramos uma imagem de 2018 que retrata uma sala de aula indígena com um professor da etnia Kalapalo (Fig. 1). Embora traga representatividade indígena no texto principal do livro, a cena reproduz o modelo de sala de aula urbano com quadro, carteiras alinhadas, alunos uniformizados e o professor à frente.

Fig. 1. Imagem de uma sala de aula em escola indígena da etnia Kalapalo, em Querência (MT), 2018.



Fonte: Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 115.

Em analfabetismo, surge outra imagem (Fig. 2), de 2017, mostrando uma criança indígena fazendo tarefa em um caderno. A atividade exposta aborda a identificação de letras e números; nela, a letra “E” é associada à figura de um elefante. Ao analisar a figura 2 em detalhe, observamos que as atividades coladas nas duas páginas do caderno exposto remetem ao processo de identificação de letras e números. A associação da letra “E” à imagem de um elefante causa estranheza e responde a uma de nossas indagações anteriores: trata-se de uma atividade de alfabetização padronizada, na qual letras e números são relacionados a formas, objetos ou animais com o objetivo de promover a alfabetização em língua portuguesa.

Embora essa prática seja comum em escolas urbanas, evidencia-se aqui nosso descontentamento com a importação acrítica de saberes e materiais externos, que ignora a cultura indígena e a biodiversidade rica e diversa do país. Temos, assim, uma criança indígena aprendendo que “E é de elefante”. Bizarro? Mais que isso: trata-se do apagamento cultural (Oliveira; Ramos; Cainelli, 2018; Oliveira; Chagas, 2024), que silencia conhecimentos profundos e impõe uma norma externa como única, ou mais “fácil”, forma de ensinar.

Fig. 2. Fotografia de menino indígena da etnia Munduruku realizando tarefa escolar em Itaituba (PA).



Fonte: Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 115.

Aqui expressamos nossa inquietação ao imaginar se esse espaço escolar tem ganhado protagonismo por reforçar e reproduzir saberes externos (Brazão, 2017; Vasconcelos, 2021) que invisibilizam e não dialogam com a cultura local, ou se vem se consolidando como um ambiente onde os saberes tradicionais também possuem protagonismo e não se calam diante das pressões sociais por um currículo e conhecimentos científicos estéreis.

Ademais, em ambos os casos, o texto não faz qualquer menção aos povos indígenas, a seus saberes ou às suas culturas. As imagens parecem servir apenas para indicar que pessoas indígenas têm direito de acessar a educação escolar e desenvolver proficiência em língua portuguesa, caso assim desejem. No entanto, os autores deixam de reconhecer que esses povos

possuem línguas maternas vinculadas às suas tradições étnicas, distintas do português, o qual, nesses contextos, deveria ser tratado como segunda língua.

Vale destacar ainda que não identificamos representações indígenas em outros espaços de protagonismo, como política, artes, literatura, medicina, direito, ciência ou empreendedorismo. A única ocorrência presente na coleção é a do professor em sala de aula.

Teláris Ciências - 8º e 9º anos

A categoria “Presença de povos indígenas em contextos de protagonismo, com seus saberes reconhecidos e articulados ao conhecimento científico, de forma valorizada” não foi identificada nos volumes do 8º e 9º anos.

8

### **Associação dos povos indígenas a funções tradicionais estereotipadas**

Teláris Ciências - 6º ano

No volume do 6º ano, o capítulo 1 aborda o tema “A estrutura do planeta e a litosfera” e, na página 17, a seção temática “Ciências e História” discute a argila e seu uso no artesanato. Nesse contexto, identificamos uma referência aos povos indígenas apresentada da seguinte maneira:

No Brasil, foram encontrados vasos, urnas, brinquedos e estatuetas de cerâmica na ilha de Marajó, no Pará. Estima-se que essas peças (imagens de vasos de cerâmica decorados) bem elaboradas tenham sido produzidas por comunidades indígenas entre 400 d.C. e 1400 d.C. (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 17).

Na página 44 deste volume, os povos nativos do Brasil são apresentados no contexto da discussão sobre a origem da agricultura, destacando-se o cultivo da mandioca e a relevância dos saberes indígenas, responsáveis por torná-la comestível, já que originalmente era tóxica. Isso é evidenciado no seguinte trecho da orientação didática:

Durante o trabalho com esta seção (Ciência e História), procure incentivar a reflexão sobre a agricultura no Brasil desde os povos nativos até os dias atuais. [...] Explore com os estudantes a fotografia [...], perguntando-lhes o que as mulheres estão fazendo. [...] Vale a pena ressaltar o conhecimento de populações ancestrais em eliminar as substâncias tóxicas, deixando claro aos estudantes que o conhecimento não é exclusivo da ciência e sofre influência da cultura e história de populações locais. Explique que aldeias indígenas ainda mantêm uma agricultura familiar de pequeno porte para consumo da aldeia [...] (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p 44).

Em seguida, na seção Ciência e História na mesma página, o texto traz a seguinte informação:

No Brasil, antes da chegada dos portugueses, os povos nativos já cultivavam milho, batata-doce, abóbora, mandioca, entre outras plantas. Há mais de 8 mil anos, eles já

sabiam retirar substâncias tóxicas da raiz de uma variedade de mandioca, a mandioca-brava, tornando-a comestível. A variedade que chega ao comércio atualmente é a mandioca de mesa (conhecida popularmente como macaxeira, aipim ou mandioca-mansa) que não possui substâncias tóxicas. (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 44).

Os trechos acima mostram que o tema foi abordado apenas em uma seção complementar do livro, e não integrado ao texto principal do capítulo. Esse tipo de marcação, geralmente apresentado em caixas ou textos adicionais, pode ou não ser trabalhado pelos professores em sala, o que acaba relegando a temática indígena a uma posição marginal em relação ao conteúdo central.

Ainda na página 44, encontramos a primeira orientação didática relacionada aos povos originários, que propõe trabalhar com os alunos uma imagem (Fig. 3, referente à imagem 2.13 do LD) mostrando mulheres preparando mandioca para consumo, acompanhadas de crianças, utensílios e artefatos que remetem ao cotidiano de uma comunidade indígena “modelo”, uma cena que reforça um estereótipo recorrente de atividade indígena (Araújo, 2024; Machado; Bastiani, 2025).

Fig. 3 - Mulheres indígenas descascando mandioca para o consumo.



Fonte: Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 44.

Em nenhum momento os autores relacionam os povos originários a outros contextos que não o da terra, agricultura, caça e pesca. Essa limitação revela uma visão restrita, que confina os povos indígenas a um único modo de vida, um jeito único de ser indígena, como se não existissem outras formas de atuação e presença social (Coelho; Bichara, 2017; Oliveira; Chagas, 2024). Trata-se daquela velha concepção que aceita os povos tradicionais apenas em condições pré-definidas, restritos à mata, distantes das cidades e das múltiplas atividades urbanas.

A mandioca, alimento básico em diversas culturas da América do Sul, é um símbolo do conhecimento agrícola tradicional e uma importante fonte de sustento (FUNAI, 2022). No entanto, sua representação na imagem acima pode reforçar estereótipos quando apresentada sem o devido contexto, especialmente ao associar repetidamente as mulheres exclusivamente

às funções de cuidado e preparo de alimentos. Em outras culturas indígenas, esses papéis podem ser distintos, envolvendo atividades como caça, plantio, colheita ou outras práticas que dialogam com diferentes concepções de gênero.

Nas páginas 78 e 79 do volume, um texto complementar discute “como o conhecimento indígena é vital para preservar a biodiversidade”. Adaptado de uma matéria publicada em revista online, o texto reúne contribuições de especialistas internacionais em biodiversidade (incluindo representantes da ONU), que, em janeiro de 2014, defenderam a importância de aprender com os conhecimentos tradicionais de povos indígenas para mitigar os efeitos desastrosos das mudanças climáticas e a perda de espécies. A matéria faz referência a povos indígenas da Bolívia, Chile, China, Quênia, entre outros, ampliando o debate para um contexto global.

Especialistas internacionais em biodiversidade disseram nesta segunda-feira que é vital para todas as comunidades do mundo aprender o conhecimento tradicional de povos indígenas para enfrentar as consequências da mudança climática e o rápido desaparecimento das espécies (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 78, grifos nossos). Grupos indígenas destas regiões utilizam os incêndios controlados no início da estação seca para criar zonas que amenizam os incêndios incontroláveis na época mais seca do ano, o que, além disso, contribui para a proteção da biodiversidade. Os especialistas também ressaltaram que perante o aumento de condições meteorológicas extremas, a forma como os indígenas de China, Bolívia e Quênia administraram seus cultivos é uma lição que deve ser aprendida pelos agricultores modernos (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 79, grifos nossos).

Ambos os fragmentos ressaltam a necessidade de proteger a biodiversidade não apenas por sua importância ecológica, mas também por constituir o território, a casa e a raiz de inúmeras comunidades indígenas. Contudo, chama atenção o fato de que o conhecimento tradicional só ganha destaque quando legitimado pelo discurso de especialistas internacionais, reforçando a ideia de que apenas o ambiente acadêmico seria capaz de determinar a relevância desses saberes e os contextos em que devem ser aplicados. Além disso, tais textos aparecem exclusivamente no material do professor, como sugestões de leitura complementar, o que os distancia ainda mais do conteúdo central.

Esse movimento evidencia um estreitamento dos diálogos entre as visões dos povos tradicionais sobre o ambiente e a forma como o discurso acadêmico as incorpora, revelando, apesar disso, amplas possibilidades de convergência entre esses saberes. Em 2024, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), entidade de referência nacional do movimento indígena, publicou uma carta assinada por organizações de oito povos, na qual afirmam:

Nós, povos indígenas brasileiros, diante da gravidade das crises de biodiversidade e do clima, sabemos que não há tempo a perder.

Aqui, na COP-16 em Cali na Colômbia, viemos declarar que não aceitaremos mais nenhum projeto predatório, que ameaça nossas vidas, nossos territórios e a humanidade. [...] Não haverá preservação da biodiversidade e nem territórios indígenas seguros em um planeta em chamas.

Nós sabemos quem está botando fogo no mundo e o impacto violento que isso tem produzido nos nossos territórios: seca severa, isolamento forçado, doenças, falta de alimento, invasões, conflitos e mortes. [...]

Convocamos todos os povos indígenas, parceiros, aliados e todos que se importam com a vida na Terra a se juntarem ao nosso chamado para, coletivamente, segurar o céu. Se depender de nós, o céu não irá desabar.

SEMPRE ESTIVEMOS AQUI.

O levante do céu começa agora.

A RESPOSTA SOMOS NÓS (APIB, 2024; formatação original mantida).

Esse documento possui um forte apelo, motivo pelo qual mantivemos as letras em maiúsculo, exatamente como aparecem na carta original. Conforme afirmam os povos indígenas no texto, é necessária uma ação conjunta e urgente de todas as pessoas que se preocupam com as múltiplas formas de vida e com a qualidade de vida de todos os seres que habitam a Terra.

Teláris Ciências - 7º ano

O LD do 7º ano apresenta menções aos povos indígenas que, em sua maioria, enfatizam a importância de preservar a biodiversidade não apenas por sua relevância ecológica, mas também por constituir o lar de diversos povos tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas e indígenas (p. 80 e 81). Como apontam os autores:

Mudanças nos componentes desses ecossistemas também colocam em risco a sobrevivência dos Povos e Comunidades Tradicionais, como as comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, entre outros, que utilizam conhecimentos e práticas transmitidos pela tradição e que dependem diretamente dos recursos disponíveis nesses ambientes (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 81).

Neste volume, os autores apresentam ainda uma orientação didática relevante para identificar quem são os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), conforme o trecho a seguir. Contudo, essa informação permanece restrita ao manual do professor e depende do interesse e da iniciativa desse profissional para ser efetivamente levada à sala de aula.

Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) são, conforme o Decreto 6040/2007: “Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.”. Exemplos de PCTs encontrados no Brasil: povos indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praiheiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, geraizeiros, veredeiros, caatingueiros, retireiros do Araguaia, entre outros. [...] (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 92).

Por conseguinte, na página 98, há uma imagem (Fig. 5), de 2016, que mostra um cacique guarani pescando com arco e flecha na aldeia Kouenjú-M'bya, em São Miguel das Missões (RS). Embora seja uma imagem relevante, os autores acabam reforçando a representação indígena apenas em contextos tradicionais (Araújo, 2024; Machado; Bastiani, 2025), sem sugerir que esses povos também ocupam, e/ou podem ocupar, outros espaços e funções de maior destaque na sociedade.

12

Fig. 5. Cacique guarani utilizando arco e flecha em pesca na aldeia Kouenjú-M'bya em São Miguel das Missões (RS).



Fonte: Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 98.

Quando se recorre a estereótipos para representar os povos indígenas, assume-se que todos pertencem a um grupo homogêneo, o que desvaloriza suas culturas, alimenta preconceitos e produz imagens simplificadas e injustas (Oliveira; Chagas, 2024). Essa visão limitada, além de ignorar a diversidade desses povos, compromete o reconhecimento e a garantia de seus direitos fundamentais (Otero; Romeira; Zenni, 2022). Outros autores destacam ainda que:

No caso de pessoas indígenas, o conteúdo das representações costuma recuperar elementos diversos de suas culturas e de suas práticas (por exemplo: elementos de suas vestimentas, tais como cocar, colar, penas, ou ainda objetos como arco e flecha etc.). Além disso, pela associação com a natureza, seu modo de vida recebe uma avaliação negativa, sendo tomado como sinônimo de preguiça, de atraso, de falta de civilidade e até de selvageria (Ferrari Júnior; Brunelli, 2025, p. 5).

Diante do exposto, reafirmamos nossa convicção de que ainda há um longo caminho a percorrer para superar tais estereótipos e promover uma inclusão efetiva dos povos indígenas e de seus saberes nos materiais didáticos e na sociedade como um todo.

Teláris Ciências - 8º ano

O capítulo 4 deste volume trata do tema “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (termo atualizado pela Organização Mundial da Saúde, em 2016, para “Infecções Sexualmente

Transmissíveis”- IST). Nas páginas 114 e 115, apresenta-se uma atividade intitulada “Oficina de soluções”, cuja proposta é elaborar um questionário sobre formas de prevenção das ISTs. Porém, nas orientações didáticas (p. 115), há a indicação do uso de uma cartilha produzida especialmente para comunidades indígenas, disponível online. A recomendação dos autores é que a cartilha seja acessada com os alunos para “mostrar a diversidade linguística, cultural e étnica do Brasil e permitir a valorização da diversidade de saberes”. Contudo, o que se evidencia é uma abordagem que trata os povos indígenas como objeto de curiosidade, destacando suas particularidades sem, de fato, promover a valorização dos saberes indígenas.

Na página 132, a seção “Ciência e Sociedade” apresenta informações sobre “Mitos e estações no céu Tupi-Guarani”, abordando desde a observação celeste relacionada às atividades de caça, pesca e agricultura até conhecimentos astronômicos e noções cronológicas. Entretanto, novamente, esses saberes indígenas aparecem de forma apartada do texto principal, como um conteúdo à parte, sugerindo que não possuem o mesmo estatuto de validação conferido a outros conhecimentos.

Ao início do capítulo 9, na página 198, dedicado ao tema “Eletricidade e consumo”, há uma imagem de crianças indígenas da etnia Kalapalo, uniformizadas, em uma sala de aula da aldeia Aiha, no Parque Indígena do Xingu (MT). A legenda descreve o uso de energia natural durante o dia, dispensando o uso de energia elétrica (imagem 5). Embora traga um contexto contemporâneo, a abordagem segue reforçando uma representação limitada (Oliveira; Ramos; Cainelli, 2018), sem expandir a compreensão sobre as múltiplas formas de participação indígena no mundo atual.

Quando a coleção aborda o tema “Fontes de energia e impactos socioambientais”, no capítulo 9, as comunidades indígenas são mencionadas apenas no texto principal (p. 221) para destacar que esses povos vivem em territórios próximos aos recursos hídricos e que, por esse motivo, a instalação de usinas hidrelétricas lhes impõe impactos diretos ou indiretos, frequentemente gerando conflitos. No entanto, nenhuma outra dimensão dessa problemática é desenvolvida. Também não são apresentadas situações reais que poderiam contextualizar o debate e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a gravidade e a complexidade desses conflitos.

Figura 6 - Fotografia de crianças indígenas etnia Kalapalo em sala de aula no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.



Fonte: Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 198

Na última ocorrência identificada neste volume, na página 225, ainda no capítulo 9, a seção Ciência e Sociedade apresenta a notícia “Índios acham boto, peixes e cágado mortos após vazamento de óleo” como forma de exemplificar impactos relacionados ao uso dos recursos hídricos. Contudo, reafirmamos o descaso da coleção ao não integrar discussões desse tipo ao corpo principal do texto, relegando-as a um espaço secundário.

#### Teláris Ciências - 9º ano

Caminhando para a análise do último volume da coleção de livros didáticos de Ciências dos anos finais, observamos que a primeira referência aos povos tradicionais aparece na página 79. Nessa seção, há um texto sobre a noção de raças na espécie humana, com foco na população brasileira. O argumento central é que não é possível dividir o povo brasileiro em raças biológicas, uma vez que grande parte das pessoas possui ascendência branca, preta e indígena. Conclui-se, portanto, que o conceito de raça humana é uma construção social.

O pesquisador brasileiro Sergio Danilo Pena (1947-) e sua equipe realizaram vários estudos sobre a origem do povo brasileiro, concluindo que é impossível dividi-lo em raças biológicas, pois a maioria das pessoas possui genes herdados de ancestrais brancos, negros e indígenas – independentemente, por exemplo, da cor da pele. Isso significa que uma pessoa pode ter a pele clara, mas a maior parte de sua herança genética pode ser de origem africana negra. O conceito de raça humana é, portanto, uma construção social que, muitas vezes, serve apenas de pretexto para o preconceito e o racismo. Além de injusta, essa atitude discriminatória acaba levando à violência e à intolerância. Por isso, o racismo deve ser combatido por toda a sociedade (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 79).

Dessa forma, é fundamental reconhecer que nenhum grupo humano, brasileiros ou quaisquer outros, pode ser dividido, categorizado ou hierarquizado em raças biológicas.

Na página 87, em que o tema do capítulo é “Biodiversidade e Sustentabilidade” o texto principal apresenta uma explicação sobre quem são os povos e comunidades tradicionais,

destacando como a destruição dos ecossistemas impacta diretamente esses grupos. As orientações didáticas também mencionam a importância de abordar essas comunidades em sala de aula; contudo, fazem isso enfatizando sobretudo sua ligação com a natureza, reforçando mais uma vez um lugar de pertencimento já estigmatizado e limitador.

Comente que o risco aos povos tradicionais ocorre devido aos desequilíbrios ambientais decorrentes da diminuição da biodiversidade, pois eles utilizam os recursos naturais para sua sobrevivência. (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 87).

Outro exemplo dessa abordagem aparece na página 91, onde o texto principal afirma:

A Flona do Tapajós está localizada na Amazônia, às margens do rio Tapajós, no Pará. Combina alta biodiversidade com riqueza sociocultural, pois abriga comunidades de três aldeias indígenas da etnia Munduruku e comunidades ribeirinhas (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 91).

Nessa mesma página, as orientações didáticas sugerem que os professores trabalhem com os alunos a exploração dos recursos naturais realizada pelos povos tradicionais que vivem em áreas de conservação. No entanto, o enfoque permanece restrito às práticas de manejo ambiental, reforçando uma visão limitada e recorrente sobre esses grupos.

Ao trabalhar com as Unidades de Conservação do tipo Floresta Nacional, é importante ressaltar que, embora a Flona possa estar intimamente relacionada às populações tradicionais locais que realizam a exploração de recursos de maneira sustentável, não se deve confundir esse tipo de UC com outras áreas protegidas, como as terras indígenas e territórios remanescentes de comunidades quilombolas (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 91).

Na página 163, no capítulo 8, há uma imagem de duas mulheres apresentando o sabão artesanal produzido a partir de cinzas. A escolha dessa representação é pertinente, pois possibilita desenvolver a competência geral da BNCC relacionada à valorização da diversidade e dos saberes tradicionais, incluindo aqueles presentes nas comunidades indígenas (Fig. 6).

Fig. 6 - Mulheres da etnia Guarani-Kaiowá mostrando o sabão artesanal feito a partir de cinzas. Aldeia de Amambaí, MT.



Fonte: Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 163.

Da mesma forma, na página 215 é possível desenvolver a mesma competência da BNCC, já que é discutido sobre os saberes dos povos indígenas a respeito das constelações e como cada uma delas tem um significado particular. As orientações didáticas referentes a esse conteúdo indicam que as/os professoras/es devem explicar que tanto a forma quanto a denominação das constelações estão associadas às crenças de diversos povos, como os gregos e os indígenas brasileiros, que, ao observar grupos de estrelas no céu, imaginavam figuras e significados possíveis a partir desses arranjos. Além disso, os autores incluem, no box “Mundo Virtual”, um link para acesso às constelações indígenas brasileiras (Gewandsznajder; Pacca, 2018, p. 215).

Ao longo da coleção, embora seja possível perceber que os autores incorporaram ao texto principal algumas passagens que articulam saberes científicos a conhecimentos provenientes dos povos indígenas, a construção conjunta, colaborativa e contínua entre ciência e povos tradicionais ainda é bastante limitada. A manutenção desses saberes e culturas em um lugar secundário também foi identificada por Chaves e Vigário (2024) em livros didáticos de Ciências do ensino fundamental, evidenciando a necessidade de revisar os editais do PNLD para explicitar como se espera que esses conhecimentos estejam integrados de maneira consistente ao material. Tal revisão é fundamental para promover a valorização e a visibilidade dos saberes tradicionais, reconhecendo sua riqueza e suas contribuições para diferentes formas de compreender o mundo.

#### 4 Algumas considerações possíveis

A análise da coleção revela que, embora os quatro livros de Ciências dos anos finais incluam saberes tradicionais, como o uso do curare, constelações, preparo da mandioca e outros, sua abordagem ainda é limitada. À luz dos critérios adotados (protagonismo indígena e presença de estereótipos), percebe-se que não há representações de indígenas em posições profissionais, científicas ou políticas de destaque. Predominam imagens e narrativas que reforçam o imaginário convencional do “indígena na mata”, associado à caça, à agricultura e ao artesanato.

A falta de diretrizes mais claras no edital contribui para que esses estereótipos se mantenham, resultando em representações repetitivas e pouco condizentes com a diversidade contemporânea. Isso contrasta com dados como o Censo Indígena de 2022, que aponta o crescimento da população indígena em áreas urbanas, aspecto que deveria aparecer nos

materiais didáticos, junto a outras formas de atuação social.

Assim, apesar de citarem conhecimentos tradicionais, os livros não cumprem plenamente a orientação do PNLD de promover uma imagem positiva e plural dos povos indígenas. Não há registros de indígenas em diferentes profissões ou espaços de liderança, o que pode dificultar a identificação de estudantes indígenas com as narrativas apresentadas.

Essas observações reforçam a necessidade de que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas superem uma didática colonizadora, passando a valorizar a diversidade cultural e a promover representações mais amplas, realistas e respeitosas. Tal mudança favorece o reconhecimento identitário, fortalece os vínculos com a ancestralidade e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. *As representações dos povos indígenas nos livros didáticos do 6.º e 7º ano do Ensino Fundamental, e a produção de uma animação sobre a “Guerra dos Bárbaros”*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata – PE, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869672/2/vers%C3%A3o%20final-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Brasília: MEC, [s.d.].

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 6, de 1993. Estabelece recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1993.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História*, 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740\\_ARQUIVO\\_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf). Acesso em: 23 out. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques*

epistemológicos e metodológicos. São Paulo: Vozes, 2008. p. 295–316.

CHAVES, Paulo Henrique Soares; VIGÁRIO, Ana Flávia. Análise de representações indígenas em livros didáticos de Biologia do ensino médio. In: *Anais do Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores*. Anais... Catalão (GO): UFCAT, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iv-cecifop/900885-ANALISE-DE-REPRESENTACOES-INDIGENAS-EM-LIVROS-DIDATICOS-DE-BIOLOGIA-DO-ENSINO-MEDIO>. Acesso em: 12 nov. 2025.

COELHO, M. C.; BICHARA, T. C. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. *História Unicap*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022 – Etnias e Línguas Indígenas*: principais características sociodemográficas. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4>. Acesso em: 27 out. 2025.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MACHADO, C. B.; BASTIANI, T. M. de. I de “ÍNDIO”: Representação dos povos indígenas nos livros didáticos de alfabetização. *Revista UFG*, Goiânia, v. 25, n. 31, 2025. DOI:

10.5216/revufg.v25.80295. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/80295>. Acesso em: 23 out. 2025.

OLIVEIRA, E. B.; CHAGAS, A. F. A. A invisibilidade dos povos indígenas no livro didático de língua portuguesa. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 64, p. 89–102, jul./dez. 2024. DOI: 10.5902/2179219486727. Acesso em: 23 out. 2025.

OLIVEIRA, M. A.; ROSA, R. T. D.; FURTADO, T. F. Análise étnico-racial de imagens em livros didáticos de Biologia. *Dialogia*, n. 39, p. e20389, 2021. DOI: 10.5585/39.2021.20389. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20389>. Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, S. R. F. de; RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 63–85, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.471. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 23 out. 2025.

OTERO, C. S.; ROMEIRA, E. B.; ZENNI, A. S. V. Direito de imagem dos indígenas: o estereótipo do indígena brasileiro e seus reflexos nos direitos da personalidade. *Confluente*, v. XIV, n. 1, p. 706–745, 2022. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13582>.

VASCONCELOS, D. T. Para além do ensino da história nacional: o eurocentrismo e suas interpretações teóricas. *Revista Ars Historica*, n. 21, jan./jun. 2021.