



PROFHISTÓRIA

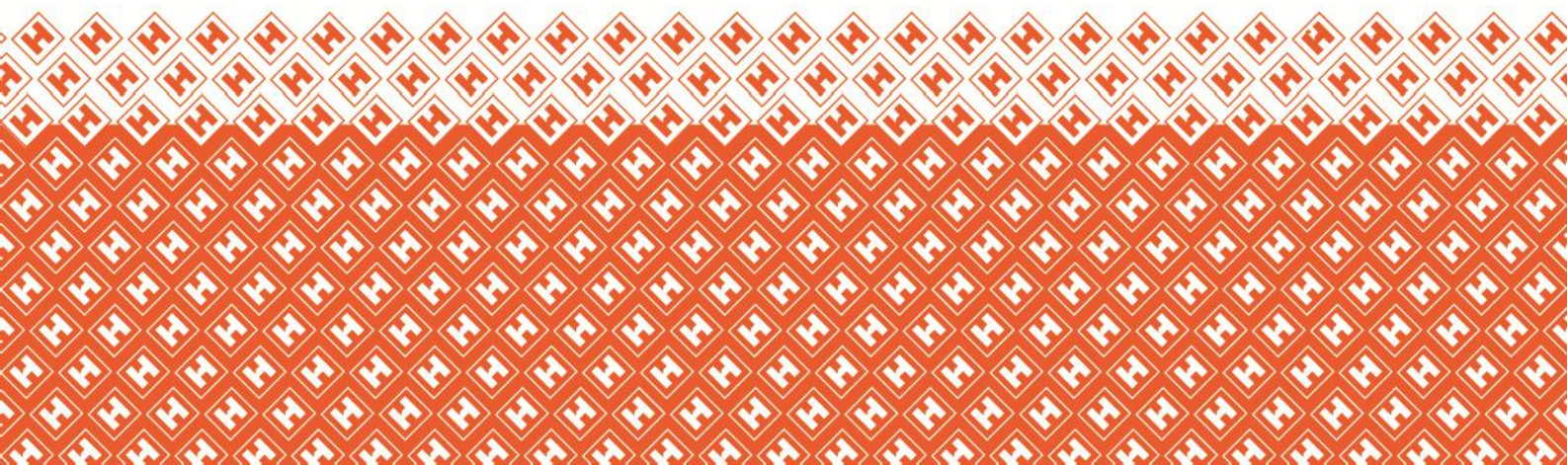
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÔNICA DE SOUSA OLIVEIRA

CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: a
representação imagética dos indígenas
no livro didático de história, por uma
leitura decolonial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MAIO / 2025



Mônica de Sousa Oliveira

CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: a representação imagética dos indígenas no livro didático de história, por uma leitura decolonial.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede: Mestrado Profissional em Ensino de História – PROF-HISTÓRIA/UFMA – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar, como requisito parcial para qualificação.

Orientação: Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Mônica de Sousa.

Cultura visual e educação : a representação imagética dos indígenas no livro didático de história, por uma leitura decolonial / Mônica de Sousa Oliveira. - 2025. 167 f.

Orientador(a): Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. História. 2. Cultura Visual. 3. Povos Indígenas, Livro Didático. 4. Educação Decolonial. 5. Representações Visuais. I. Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos. II. Título.

Mônica de Sousa Oliveira

CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: a representação imagética dos indígenas no
livro didático de história, por uma leitura decolonial.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo (Orientadora)
PROFHISTÓRIA - UFMA

Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel (Examinadora)
PPGH-UFG

Profa. Dra. Marize Helena de Campos (Examinadora)
PROFHISTÓRIA - UFMA

*“Se o ar não se movimenta, não tem vento. Se a gente não se
movimenta, não tem vida (...).”
Itamar Vieira Junior, Torto Arado, (p. 99)*

À minha mãe e irmãos.

AGRADECIMENTOS

A cada passo nesta travessia, fui acompanhada por presenças que, mesmo quando silenciosas, foram abrigo, impulso e resistência.

À minha mãe, Maria da Soledade — nome que carrega fortaleza e ternura. Sua coragem sem alarde me ensinou a andar com firmeza mesmo nos dias incertos.

Aos meus irmãos, Clemilson, Cleison e Vicente — pilares de afeto e memória. Com vocês, aprendi que o amor também se constrói no silêncio partilhado.

Aos meus sobrinhos, Akássia, Josué e Kalleb — que me lembram, com seus olhos vivos, por que vale a pena sonhar outros mundos possíveis.

Ao meu companheiro, Filipe Nassar, por ser porto e movimento. Obrigada por caminhar ao meu lado com generosidade e escuta.

Às amigas que me sustentaram — cada riso, cada palavra, cada presença foi trave de apoio quando o caminho apertou. Aos colegas do mestrado, com quem compartilhei inquietações e esperanças, minha gratidão profunda. Em especial, à Gleiciane Peres e ao Victor Eduardo.

Aos meus professores e professoras, por cada palavra, provocação e gesto que ajudaram a moldar meu pensamento. Em especial, à Professora Doutora Telma Bonifácio, por sua orientação, pela sua generosidade. Obrigada por confiar no meu caminho e me provocar a ir além.

Ao trabalho de lecionar — exercício diário de escuta, entrega e reinvenção — e à defesa inegociável de uma educação pública, de qualidade e comprometida com a justiça social. Que este trabalho ecoe a sala de aula como território de resistência e esperança.

Este trabalho não é só meu. É costurado por muitas mãos, vozes e histórias.

RESUMO

Esta dissertação analisa criticamente as representações visuais dos povos originários nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, com base nos aportes da cultura visual e da teoria decolonial. A pesquisa parte do entendimento de que as imagens, longe de serem neutras ou meramente ilustrativas, operam como discursos visuais potentes, que constroem sentidos, reforçam silêncios e reproduzem ou tensionam imaginários coloniais. O estudo se ancora na promulgação da Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, buscando compreender de que maneira essa legislação tem se materializado no conteúdo visual dos materiais escolares. O corpus da análise é composto pela coleção *História.doc*, selecionada pelo PNLD para o ciclo 2024–2027, cuja iconografia foi examinada à luz de categorias como presença, agência, estereótipos e apagamentos. A partir da crítica decolonial (Quijano, Mignolo, Walsh, Maldonado-Torres), discute-se como a colonialidade do saber e do olhar ainda estrutura representações escolares. Como desdobramento prático da pesquisa, foi desenvolvido um caderno pedagógico interativo, com roteiros de aula e propostas de leitura crítica de imagens, voltado à promoção de práticas docentes mais plurais, reflexivas e comprometidas com a justiça epistêmica e a valorização das epistemologias indígenas.

Palavras-Chave: História, Cultura Visual, Povos Indígenas, Livro Didático, Educação Decolonial, Representações Visuais, Lei 11.645/2008

ABSTRACT

This dissertation critically analyzes the visual representations of indigenous peoples in elementary school history textbooks, based on the contributions of visual culture and decolonial theory. The research is based on the understanding that images, far from being neutral or merely illustrative, operate as powerful visual discourses that construct meanings, reinforce silences, and reproduce or tension colonial imaginaries. The study is anchored in the enactment of Law No. 11,645/2008, which determines the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture, seeking to understand how this legislation has materialized in the visual content of school materials. The corpus of the analysis is composed of the História.doc collection, selected by the PNLD for the 2024–2027 cycle, whose iconography was examined in light of categories such as presence, agency, stereotypes, and erasures. Based on decolonial criticism (Quijano, Mignolo, Walsh, Maldonado-Torres), we discuss how the coloniality of knowledge and perspective still structures school representations. As a practical development of the research, an interactive pedagogical notebook was developed, with lesson plans and proposals for critical reading of images, aimed at promoting more plural, reflective teaching practices that are committed to epistemic justice and the valorization of indigenous epistemologies.

Keywords: History, Visual Culture, Indigenous Peoples, Textbook, Decolonial Education, Visual Representations, Law 11.645/2008

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estudantes Guató em aula em aldeia no MS.....	85
Figura 2 – Cerâmica marajoara exposta no Museu de Marajó (PA).....	87
Figura 3 – Mapa das rotas migratórias para o povoamento das Américas.....	88
Figura 4 – Sambaqui de Garopaba e pinturas rupestres da Serra da Capivara.....	89
Figura 5 – pinturas rupestres do Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI).....	89
Figura 6 – Representação do deus asteca Tezcatlipoca no codex cospi.....	90
Figura 7 – Representação do tlatoani Nezahualpilli.....	91
Figura 8 – Sacrifício humano asteca ilustrado para o Códice Florentino.....	91
Figura 9 – Representação dos pochtecas presente no Códice Florentino	92
Figura 10 – Página do Códice Mendoza.....	92
Figura 11 – Mapa da extensão do território Maia – séculos II-XV e Templo do Grande Jaguar	93
Figura 12 – Ruínas de Mayapán	93
Figura 13 – Desenho do inca Poma de Ayala	94
Figura 14 – Feira Livre em Salvador, Bahia	95
Figura 15 – Detalhe de desenho elaborado por Poma de Ayala	96
Figura 16 – Fotografia recente da celebração do Inti Raymi.....	96
Figura 17 – Gravura da representação do primeiro desembarque de Cristóvão Colombo, de Theodore de Bry.....	100
Figura 18 – Gravura de Cunhambebe em ritual antropofágico.....	101
Figura 19 – Mapa da distribuição dos povos tupis e tapuias.....	102
Figura 20 – Pintura da Dança Tapuia, de Albert Eckhout.....	103
Figura 21 – Xilogravura da produção de cauim pelas mulheres Tupinambá....	104
Figura 22 – Gravura de aldeia fortificada, de Theodore de Bry.....	105
Figura 23 – Fotografia de Kamaiurás pintados para ritual no Xingu.....	106
Figura 24 – Gravura de ritual antropofágico tupi, de Theodore de Bry	107
Figura 25 – Gravura de combate náutico entre Tamoio e Temiminós, de	

Theodore de Bry.....	108
Figura 26 – Pintura de José Wasth, Retrato de Tibiriçá e seu neto.....	109
Figura 27 – Fotografia do Manto Tupinambá.....	110
Figura 28 – Gravura da Batalha naval entre portugueses e franceses na costa dos territórios potiguaras.....	111
Figura 29 – Gravura do ataque Tupiniquins a Ubatuba.....	112
Figura 30 – Gravura de Theodore de Bry, cena dos indígenas Tupnambás vítimas de varíola.....	113
Figura 31 – Mapa etnográfico do Parque Indígena do Xingu.....	114
Figura 32 – Fotografia de Menina Guarani com irmã no colo do núcleo Cachoeira da Aldeia Rio Silveira).....	115
Figura 33 – Pintura de mulher Tupinambá de Albert Eckhout e foto da reunião de líderes Munduruku.....	116
Figura 34 – Desenho de Cortés e Malinche com o imperador asteca Montezuma.....	117
Figura 35 – Mural de Diego Rivera sobre Tenochtitlán.....	119
Figura 36 – Ilustração de Poma de Ayala: encontro entre Pizarro e Atahualpa.....	120
Figura 37 – Ilustração do exército inca: soldado, capitão e general.....	121
Figura 38 – Ilustração da conquista do México e representação do Detalhe de Lienzo de Tlaxcala.....	122
Figura 39 – Pintura, A tomada do templo de Teocalli por Cortés e suas tropas	123
Figura 40 – Pintura da conquista de Tenochtitlán.....	124
Figura 41 – Detalhe de Lienzo de Tlaxcala, representando Malinche como intérprete em audiência com líderes astecas.....	126
Figura 42 – Detalhe de Lienzo de Tlaxcala, representando o Batismo de líderes indígenas.....	127
Figura 43 – Pintura “O sonho de Malinche”, de Antonio Ruiz.....	127
Figura 44 – Xilogravura de Felipe Guamán Poma de Ayala.....	128
Figura 45 – Fotografia de 2018, que mostra mulheres Qero preparando alimento.....	129
Figura 46 – Gravura de William Faden, datada de 1777.....	130
Figura 47 – Gravura do século XIX de autoria de John Mix Stanley, que retrata o	

Chefe Pontiac.....	131
Figura 48 – Charge de Geoff Thompson.....	132
Figura 49 – Detalhe de mapa elaborado por Giovanni Battista Ramusio em 1557.....	133
Figura 50 – fotografia contemporânea que mostra uma vista panorâmica da aldeia Aiha, da etnia Kalapalo.....	134
Figura 51 – Execução de Túpac Amaru.....	137
Figura 52 – Litogravura, D. Pedro sagrado por indígenas da terra e divindades.....	138
Figura 53 – Aquarela, Os puris na floresta, de Giulio Ferrario (1821).....	139
Figura 54 – Litografia de Johann Moritz Rugendas, Aldeia de tapuios, (1835).....	140
Figura 55 – Fotografia de Cristian Wariu, jovem da etnia Xavante.....	141
Figura 56 – Fotografia contemporânea de jovens da etnia Mbyá Guarani.....	142
Figura 57 – Charge de 1922 na revista D. Quixote sobre exclusão indígena....	146
Figura 58 – Fotografia histórica de 1940 que mostra Getúlio Vargas em visita à aldeia Karajá.....	147
Figura 59 – Fotografia documental que mostra indígenas observando uma placa de sinalização rodoviária.....	148
Figura 60 – Fotografia contemporânea de 2020 que retrata crianças do povo indígena Kanoê usando máscaras como proteção contra a covid-19.....	149
Figura 61 – Fotografia de 1986 de Mário Juruna.....	150
Figura 62 – Fotografia de 1988 que mostra indígenas do norte do Pará acompanhando uma votação no plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília.....	151
Figura 63 – charge do cartunista Samuca, publicada no ano 2000, em que se ironiza as comemorações oficiais dos 500 anos da chegada dos portugueses ao território brasileiro.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc* – 6º Ano
(Saraiva, 2022)

Tabela 2: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc* – 7º Ano
(Saraiva, 2022)

Tabela 3: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc* – 8º Ano
(Saraiva, 2022)

Tabela 4: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc* – 9º Ano
(Saraiva, 2022)

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. CULTURA VISUAL E LIVRO DIDÁTICO.....	23
1.1 Cultura Visual como Ferramenta Educativa.	27
1.2 Cultura Visual e Imagens na Construção do Conhecimento Histórico.	35
1.3 A Representação Imagética dos Indígenas no Livro Didático de História.	45
CAPÍTULO 2. DECOLONIALIDADE: Desconstruindo Narrativas Hegemônicas	55
2.1 - O que é Decolonialidade?	57
2.2 - A Potência da Decolonialidade na Educação	62
2.3 - Interculturalidade e Educação: Diálogos para uma Perspectiva Crítica	67
CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS NA COLEÇÃO “HISTÓRIA.DOC”	73
3.1 A Imagem como Construção Histórica nos Livros Didáticos	74
3.2 Panorama da Coleção “História.doc”	76
3.3 O Papel das Imagens na Construção do Saber Histórico	78
3.4 Representações dos Povos Originários: Análise por Série	82
3.4.1 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 6º Ano do Ensino Fundamental....	82
3.4.2 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 7º Ano do Ensino Fundamental....	97
3.4.3 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 8º Ano do Ensino Fundamental..	133
3.4.4 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 9º Ano do Ensino Fundamental..	142
3.5 O Papel das Imagens na Educação Decolonial	151
3.5.1 Propostas de Reinterpretação: Descolonizar o Olhar Escolar	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que as imagens não apenas acompanham o texto, mas o tensionam, disputam e, por vezes, o substituem. No contexto escolar, as imagens dos livros didáticos de História exercem um papel decisivo na construção do imaginário social sobre os sujeitos históricos. Longe de serem neutras ou meramente ilustrativas, atuam como discursos visuais carregados de intencionalidades, silêncios e disputas de poder. Como aponta Mauad (2014, p. 76), a imagem é um “artefato cultural” que articula diferentes dimensões da experiência histórica e social. Esta pesquisa propõe uma análise crítica das representações visuais dos povos originários nos livros didáticos de História, a partir dos referenciais da cultura visual e da teoria decolonial.

A Lei nº 10.639/2003 representou um avanço no combate ao racismo estrutural ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. No entanto, deixou de contemplar os povos indígenas, cuja contribuição à formação da sociedade brasileira seguiu marginalizada. Essa lacuna começou a ser enfrentada com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica.

Com o objetivo de garantir a implementação efetiva dessa legislação, foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que estabelece diretrizes operacionais para a inserção da temática indígena na Educação Básica. O parecer reconhece que a simples inclusão legal do tema não é suficiente e aponta a necessidade de uma abordagem transversal, crítica e intercultural, que envolva a reformulação dos projetos pedagógicos, a qualificação da formação docente e a revisão dos materiais didáticos.

A persistência de representações estereotipadas, lacunas e distorções nos conteúdos escolares revela que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 exige uma ruptura epistemológica com as narrativas coloniais que ainda sustentam o ensino de História. Ao propor uma reconfiguração curricular, essa legislação busca promover uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade étnico-racial e com a superação das desigualdades historicamente construídas. Seu objetivo é enfrentar a invisibilidade imposta aos povos indígenas e afro-brasileiros, valorizando sua contribuição na formação da identidade nacional.

Contudo, os materiais didáticos ainda revelam limites expressivos, as representações dos povos indígenas seguem permeadas por estereótipos, generalizações ou silenciamentos. Em diversas ocasiões, as imagens associadas a esses grupos os apresentam de forma exótica,

homogênea e anacrônica, restringindo a percepção de sua diversidade e protagonismo histórico. Como apontam Tavares e Gomes (2018), a escola frequentemente reproduz um “racismo ontológico e epistemológico” que inferioriza os saberes e as existências indígenas em nome de uma narrativa nacional unificadora e eurocentrada.

É nesse contexto que a cultura visual assume um papel central. As imagens não devem ser tratadas como simples complementos ao texto, mas como discursos autônomos e significativos, capazes de produzir sentidos, silenciar vozes, enfatizar perspectivas e estruturar visões de mundo. A leitura crítica dessas imagens demanda atenção tanto aos seus elementos formais e simbólicos quanto às condições de sua produção, circulação e recepção.

Com base nesse entendimento, torna-se urgente analisar como os povos originários têm sido representados nos livros didáticos de História, sobretudo no campo das visualidades. A cultura visual, enquanto território de disputa epistemológica, possibilita problematizar a permanência de narrativas coloniais no ambiente escolar. Como afirma Didi-Huberman (2013, p. 185), é preciso “abrir as imagens”, rasgar suas superfícies aparentes para revelar não apenas os sentidos que comunicam, mas também os silêncios que impõem. Alinhada a essa perspectiva, a abordagem decolonial propõe não apenas a revisão dos conteúdos, mas também dos regimes de visualidade que sustentam formas hegemônicas de conhecimento, como defende Catherine Walsh (2009, 2013).

Refletir sobre as imagens nos livros didáticos é, portanto, questionar o projeto de nação que se transmite, os sujeitos que são legitimados e aqueles que são silenciados. A efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 exige uma revisão crítica das visualidades escolares, reconhecendo e valorizando a presença e a diversidade dos povos indígenas como parte fundamental e inseparável da história e da cultura brasileira.

A escolha deste tema se justifica pela persistência de representações coloniais nos materiais escolares, mesmo diante de avanços legais como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as etapas da educação básica. Apesar disso, as imagens nos livros didáticos ainda tendem a retratar as culturas indígenas de forma exótica, passiva ou folclórica, reforçando estereótipos e apagando sua diversidade e presença contemporânea. Como destaca Walsh (2009, p. 27), uma pedagogia decolonial exige o deslocamento de epistemologias e a reconfiguração dos modos de ver, sentir e ensinar, abrindo espaço para narrativas insurgentes protagonizadas pelos sujeitos historicamente silenciados.

Nesse contexto, a atuação docente assume papel central. Diante dos múltiplos desafios enfrentados na educação básica, é fundamental que os(as) professores(as) reflitam

criticamente sobre sua práxis e adotem estratégias que favoreçam um ensino mais inclusivo e dialógico. Para Maurice Tardif (2002), o ensino é uma atividade essencialmente relacional, em que a interação entre educador e aluno é mediada por escolhas metodológicas com forte dimensão ético-pedagógica. Como destaca o autor, a principal tarefa do professor é transformar os conteúdos de forma que possam ser compreendidos e assimilados pelos estudantes (TARDIF, 2002, p. 118).

Esta pesquisa insere-se na urgência de (re)pensar criticamente o uso das imagens no ensino de História, com foco nas representações dos povos originários nos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental. Analisar as narrativas visuais atribuídas aos indígenas nessas obras não é apenas um exercício analítico, mas um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, democráticas e decoloniais, que valorizem a diversidade e ampliem as possibilidades de leitura da história brasileira.

O livro didático, nesse contexto, permanece como um dos principais instrumentos pedagógicos nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental. Para além de seu uso em sala de aula, ele constitui um objeto relevante de análise, por condensar visões de mundo, escolhas curriculares e representações sociais. Assim, torna-se essencial examinar de que forma esse recurso dialoga com as diretrizes legais e com o compromisso de uma educação mais inclusiva e plural. Com base nessa perspectiva, esta pesquisa propõe investigar como a Lei nº 11.645/2008 vem sendo contemplada nos livros didáticos de História, com ênfase nas representações visuais dos povos indígenas.

O corpus da pesquisa será composto pela coleção *História.doc*, de autoria de Ronaldo Vainfas e colaboradores, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Esta coleção foi selecionada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ciclo de 2024 a 2027, o que reforça sua importância e ampla circulação na rede pública de ensino.

O foco analítico da investigação estará voltado para as iconografias presentes nesses volumes, com ênfase nas imagens que retratam os povos indígenas. A proposta é problematizar quais espaços são reservados a esses sujeitos históricos no material didático, examinando as formas como são representados visualmente. Para tanto, buscaremos identificar continuidades e rupturas em relação às narrativas coloniais tradicionais, avaliando se há avanços no sentido de uma abordagem mais crítica, plural e condizente com os princípios da legislação vigente. Considerando que a modificação da Lei teve como objetivo central ampliar a presença e a valorização dos povos indígenas nos currículos escolares, torna-se urgente analisar se, e como, essa intenção se materializa nas imagens veiculadas pelos

livros didáticos.

A escolha do livro didático como fonte de pesquisa tornou-se viável a partir das transformações historiográficas ocorridas ao longo do século XX, especialmente com a influência da Escola dos Annales, que ampliou o conceito de fonte histórica e lançou as bases da História Cultural. Esse movimento permitiu o surgimento de novas abordagens e valorizou linguagens anteriormente marginalizadas, como a visual, abrindo caminho para investigações que consideram as imagens como elementos significativos na construção do saber histórico.

Nesse sentido, Barros, destaca que:

Entre as várias modalidades da História que se desenvolveram no decurso do século XX, algumas primam pela riqueza de possibilidades que abrem aos historiadores [...]. A História Cultural – campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX – é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento. (Barros, 2003, p. 145)

O reconhecimento das imagens como fontes históricas insere-se no movimento de ampliação das fronteiras do saber histórico. Como destaca Peter Burke (2004), compreender a cultura visual como parte da cultura histórica implica reconhecer as imagens como construções sociais, marcadas por intenções, usos e recepções específicas. Nesse mesmo sentido, Sandra Pesavento (2005) afirma que a visualidade é uma forma de narrar o passado e, portanto, carrega disputas simbólicas que exigem leitura crítica, pois “a imagem é também uma escrita da história”.

Diante desse panorama, torna-se essencial refletir sobre os caminhos metodológicos que os(as) professores(as) devem adotar ao trabalhar com fontes imagéticas no ensino de História. As imagens não são meras ilustrações, mas artefatos culturais que produzem sentidos, constroem narrativas e operam relações de poder. Cabe à prática docente problematizar essas representações, promovendo entre os(as) estudantes uma leitura crítica, especialmente quando se trata da representação dos povos originários, frequentemente retratados de forma estereotipada e simplificada nos materiais didáticos.

Os livros didáticos oferecem uma variedade de imagens — pinturas, gravuras, fotografias, mapas, charges — que, muitas vezes, são subutilizadas em sala de aula. Isso suscita uma pergunta fundamental, qual o papel das iconografias nesses materiais? Seriam meramente ilustrativas? Acreditamos que não. As imagens também são documentos históricos e, como tais, devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas. Nesse sentido, o ensino de História precisa ampliar seu repertório metodológico e reconhecer o potencial pedagógico das fontes visuais.

Circe Bittencourt (2008) destaca que o livro didático atua como um instrumento estruturador da cultura escolar, e sua análise deve considerar não apenas os conteúdos, mas

também a forma como são organizados e transmitidos. Como afirma a autora, “o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 302).

A questão central que orienta esta investigação é: **como os livros didáticos de História representam visualmente os povos originários e em que medida essas imagens contribuem para reforçar, silenciar ou tensionar o imaginário colonial?** Diante disso, o objetivo geral é analisar criticamente essas representações visuais, tendo como eixos a sua construção simbólica, os silêncios que operam e suas implicações pedagógicas. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) mapear e categorizar as imagens que representam os povos indígenas na coleção de livros didáticos *História.doc*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. (2) identificar elementos formais e simbólicos dessas representações; (3) confrontar as imagens com perspectivas da crítica decolonial e da cultura visual.

Esta pesquisa inscreve-se nos campos da cultura visual e da crítica decolonial, com o objetivo de analisar como as imagens presentes nos livros didáticos de História constroem representações dos povos originários. Para isso, parte-se de uma base teórica inter/multi/transdisciplinar que articula diferentes autores em torno de três eixos principais: **(1) a cultura visual e as imagens como linguagem histórica; (2) os debates sobre livro didático e cultura escolar; (3) as epistemologias decoloniais e a interculturalidade crítica.**

Para lançar as bases desta discussão, a noção de cultura visual é central. Fernando Hernández (2007; 2011) propõe compreender a cultura visual como campo de disputas simbólicas que convoca os sujeitos a descolonizarem o olhar e a reconstruírem suas posições diante do mundo. Nesse sentido, Paulo Knauss (2006) e Nicholas Mirzoeff (2016), especialmente com seu ensaio *O direito ao olhar*. Estes autores aprofundam a discussão sobre o poder das imagens na configuração das subjetividades e das narrativas históricas.

Autores como Stuart Hall (2016), Marcelo Fronza (2014), Marisa Lajolo (1996) e Peter Burke (2017) também contribuem para a compreensão das imagens como discursos culturais, situados historicamente e carregados de intencionalidades ideológicas. A esse conjunto, soma-se a abordagem de Ana Mauad (2014; 2016), que concebe a imagem como documento e como monumento, e a crítica visual de Didi-Huberman (1998, 2013), para quem ver exige rasgar a superfície do visível e interrogar os silêncios do olhar.

A imagem no livro didático não é neutra. Ela participa da construção de um saber histórico escolar que, como destacam Circe Bittencourt (2008, 2003, 1993) Heloisa Capel (2023) e Eduardo França Paiva (2006), está ancorado em disputas por legitimidade, representação e memória. Jacques Aumont (1993) contribui ao fornecer ferramentas da

análise da linguagem visual, enquanto Sandra Pesavento (2008) evidencia o papel das imagens na constituição do imaginário histórico.

Do conceito de representação deriva o de imaginário, entendido como esse sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens constróem através da história, para dar significado às coisas. O imaginário é sempre um outro real, e não o seu contrário. Este mundo, tal como o vemos, do qual nos apropriamos e ao qual transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. (Pesavento, 2008, p. 13)

A cultura escolar, nesse contexto, atua como filtro das visualidades, selecionando e organizando conteúdos que vão muito além da informação, moldam o olhar, produzem ausências e cristalizam estereótipos. A leitura crítica dessas representações exige um trabalho pedagógico atento ao que se mostra e ao que se oculta — como diria Mauad (2014), uma arqueologia do visível.

O referencial da crítica decolonial oferece as ferramentas teóricas para compreender como as imagens, muitas vezes, atualizam a colonialidade do saber e do ser. Autores como Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2008), Ramón Grosfoguel (2008), Catherine Walsh (2009; 2018, 2019) e Nelson Maldonado-Torres (2007) denunciam o racismo epistêmico e a hierarquia colonial que ainda estrutura as formas de produção e circulação do conhecimento.

No campo da educação, Walsh, Oliveira e Candau (2018), bem como Nilma Lino Gomes (2018) e Boaventura de Sousa Santos (2007), defendem uma pedagogia que reconheça as epistemologias outras — indígenas, afrodescendentes, populares — como legítimas. A proposta da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2020) convoca a escola a se tornar um espaço de insurgência, resistência e reexistência.

A etnografia de Osmundo Pinho (2018) contribui com uma leitura que valoriza as experiências e saberes cotidianos dos sujeitos subalternizados, e a obra *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, junto com os aportes de Eduardo Viveiros de Castro (2002) e Antonio Simplicio de Almeida Neto (2012), oferecem subsídios para uma escuta sensível às cosmologias indígenas e suas formas próprias de narrar o mundo.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos principais. O **primeiro** aborda os fundamentos da cultura visual e sua relação com o livro didático, compreendendo as imagens tanto como ferramentas educativas quanto como elementos centrais na construção do conhecimento histórico. Nesse percurso, analisa-se também a representação dos povos indígenas nos materiais escolares, destacando permanências, silenciamentos e estereótipos que ainda marcam essas visualidades.

O **segundo capítulo** apresenta a decolonialidade como uma chave teórico-política fundamental para a desconstrução de narrativas hegemônicas. São discutidos os principais

conceitos da crítica decolonial, suas implicações no campo educacional e os diálogos estabelecidos com a interculturalidade crítica, entendida como uma alternativa às pedagogias marcadas por lógicas coloniais.

O **terceiro capítulo** é dedicado à análise das imagens presentes na coleção de livros didáticos *História.doc* (6º ao 9º ano), observando como os povos originários são visualmente representados em cada volume. A análise parte de uma abordagem crítica e decolonial, visando identificar as disputas simbólicas envolvidas nessas representações e propor reinterpretações que contribuam para a descolonização do olhar escolar. Por fim, as **considerações finais** retomam os principais achados da pesquisa e apontam caminhos possíveis para práticas educativas mais plurais, críticas e comprometidas com a justiça epistêmica.

Como desdobramento desta pesquisa, foi elaborado o caderno pedagógico interativo *Olhares Outros: Imagens, Povos Originários e Educação Decolonial*, voltado a docentes do Ensino Fundamental II e Médio. O material busca oferecer subsídios teóricos e práticos para uma leitura crítica das representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História. Estruturado em seções que articulam fundamentos conceituais, análises de imagens, visualidades insurgentes, roteiros de aula e propostas de reinterpretação, o caderno pretende colaborar com a descolonização do olhar no ambiente escolar e fomentar práticas pedagógicas mais plurais, críticas e comprometidas com a justiça epistêmica.

Para tanto, é fundamental que os(as) professores(as) saibam como ler e interpretar as fontes visuais, de modo a desestabilizar os discursos hegemônicos que historicamente inferiorizam os povos indígenas, representando-os como homogêneos, atemporais ou sem agência. Esse é um dos eixos centrais desta pesquisa: fomentar um olhar crítico sobre o campo imagético presente nos livros didáticos e, a partir disso, promover rupturas com os paradigmas coloniais que ainda estruturam o ensino de História no Brasil.

O uso pedagógico das imagens pode favorecer o desenvolvimento da leitura crítica, da autonomia intelectual e do pensamento histórico dos estudantes. Ensinar a ver — como propõe o conceito de alfabetização visual — é também ensinar a interpretar, questionar e refletir. Como afirma Ferreira (2009, p. 120), “as imagens não são neutras. Pintores, fotógrafos, escultores selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo demandas do presente”.

No contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), este trabalho busca contribuir com a construção de práticas pedagógicas mais críticas, articuladas aos debates da decolonialidade. A abordagem decolonial, ao propor o questionamento das

hierarquias de saber e das narrativas dominantes, permite repensar o ensino de História a partir da crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2003; Walsh, 2009; Maldonado-torres, 2007).

Como afirmam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 10),

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2018, p. 10)

Destarte, é fundamental reconhecer que o trabalho com imagens exige dos(as) professores(as) responsabilidade e preparo. As visualidades são carregadas de códigos, valores e intencionalidades, demandando, portanto, uma mediação crítica. Muitas representações ainda reproduzem visões eurocêntricas que obscurecem a diversidade cultural e a alteridade dos povos originários. Nesse sentido, problematizar as imagens constitui não apenas uma exigência pedagógica, mas também um gesto político de resistência e transformação.

CAPÍTULO 1. CULTURA VISUAL E LIVRO DIDÁTICO.

A sociedade contemporânea está cada vez mais estruturada pela cultura visual, não apenas pela quantidade de imagens produzidas e consumidas, mas, sobretudo, pela maneira como elas moldam nossa compreensão e experiência do mundo. Em um contexto saturado por imagens — das redes sociais às salas de aula —, torna-se indispensável desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação das representações visuais. Nesse cenário, a educação assume o desafio de preparar os estudantes para viver e atuar em uma realidade cada vez mais mediada por imagens.

Nesse sentido, Thais Blank (2021) observa que as questões da visualidade deixaram de ser um domínio exclusivo da História da Arte, passando a integrar campos como a Antropologia, a História e a Sociologia. A autora ressalta a complexidade do campo da cultura visual, dada a diversidade de abordagens e objetos de estudo. Para ela, esse campo se ocupa das imagens que permeiam o cotidiano em seus diversos formatos — como fotografias, cinema, publicidade e televisão —, sejam elas memórias visuais do passado que continuam a nos afetar no presente, ou representações contemporâneas que moldam identidades e valores sociais. (Blank, 2021, p.2)

Por isso, tomamos como referência os aportes de Fernando Hernández para fundamentar nossa discussão sobre Cultura Visual. Em obras como *Caçadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional* (2007) e *A cultura visual como um convite à descolonização do olhar e ao reposicionamento do sujeito* (2011), o autor propõe caminhos para trabalhar com a cultura visual em contextos educativos. Como observa Cardoso (2010, p. 39), Hernández oferece sugestões concretas sobre como operar com imagens no espaço da aprendizagem.

Entre os autores com os quais esta pesquisa dialoga, destaca-se Paulo Knauss e sua reflexão no artigo *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual* (2006), onde aborda a relação entre história da arte e cultura visual, enfatizando o uso das imagens como

fontes para a escrita da história. Além de Knauss, outros autores também serão mobilizados ao longo do trabalho, com o intuito de ampliar e enriquecer o debate em torno da cultura visual.

Na sociedade contemporânea, a cultura visual ocupa um lugar central, influenciando não apenas as formas de acesso à informação, mas também os modos de construir sentidos e de se relacionar com o mundo. A partir de diferentes perspectivas teóricas, é possível compreender sua presença tanto no cotidiano quanto no campo educacional, evidenciando a importância de uma leitura crítica das imagens e de seu impacto na formação da subjetividade e da identidade.

Fernando Hernández oferece uma contribuição relevante ao refletir, a partir do campo da educação, sobre como operar a cultura visual no ambiente escolar. Para o autor, é fundamental que a cultura visual seja integrada ao currículo de forma crítica e reflexiva, permitindo que os estudantes não apenas consumam imagens, mas também aprendam a redescrevê-las e produzi-las. Hernández (2007) propõe a figura dos “caçadores de cultura visual” — estudantes que coletam, analisam e reestruturam fragmentos da visualidade cotidiana a partir das histórias de outras pessoas. Essa abordagem valoriza as experiências dos alunos e fortalece a democracia no processo educativo, ao reconhecer a pluralidade de vozes e perspectivas.

A cultura visual desafia as formas tradicionais de produção de conhecimento. Em contraste com a centralidade do texto escrito na educação formal, ela amplia o acesso ao saber ao legitimar outras formas de expressão e entendimento. Em contextos multiculturais, as imagens tornam-se ferramentas potentes de mediação entre diferentes tradições, experiências e visões de mundo.

A abordagem de Hernández destaca a cultura visual como elemento central para repensar práticas pedagógicas. Nesse contexto, a educação deve oferecer aos estudantes ferramentas que os capacitem a explorar o universo das imagens de forma crítica e consciente, atuando tanto como receptores quanto como produtores de cultura visual. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e engajados com o mundo ao seu redor.

Para Fernando Hernández,

As imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (Hernández, 2011, p.33)

No contexto do livro didático, a cultura visual envolve imagens, obras de arte, desenhos

e outros elementos visuais que complementam e aprofundam o conteúdo textual. Fernando Hernández (2011, p. 34) destaca que a cultura visual, sob a perspectiva educacional, se configura como uma interseção de narrativas rizomáticas, sem ordem linear, que possibilitam a investigação dos modos culturais de ver e suas repercussões nos sujeitos.

A educação em cultura visual abre caminhos para o diálogo sobre identidade, diferença e pertencimento, conectando os conteúdos escolares às vivências dos estudantes. As imagens não são meras representações: elas atuam como agentes que moldam a forma como construímos e interpretamos mitos sociais. Ao integrar a cultura visual ao currículo, contribui-se para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de interagir de forma ativa em uma sociedade marcada pela predominância do visual.

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (Hernandez, 2007, p.22)

Os livros didáticos têm sido historicamente centrais para a educação, pois fornecem conteúdo organizado em torno do qual os alunos aprendem em muitos campos. Mas na era da cultura visual e da relevância que a agência gráfica ganha nas formas de comunicação de hoje, precisamos repensar as maneiras como esses mecanismos educacionais podem incorporar e aproveitar a análise gráfica. A inclusão da cultura visual nos livros didáticos pode, portanto, mudar a forma como os alunos aprendem, tornando o aprendizado diretamente aplicável às suas vidas.

Para Reis,

Uma das finalidades da Cultura Visual é, portanto, tornar consciente o olhar e a percepção da imagem e suas implicações, buscando transformar a relação automatizada e quase entorpecida diante da quantidade avassaladora de conteúdo visual presente em nossas vidas na contemporaneidade. (Reis, 2022, p.14)

Um livro didático que incorpora a cultura visual pode apresentar cartazes, fotografias, ilustrações, pinturas e outras imagens relacionadas a contextos históricos, culturais, científicos e sociais, com os quais se espera que os alunos se familiarizem. Isso implica não apenas no estudo dos conteúdos, mas também na análise crítica dos elementos visuais que os acompanham e complementam. Por exemplo, ao abordar os povos indígenas, é fundamental incluir imagens e informações que reflitam sua diversidade, rompendo com representações homogêneas. Essa abordagem permite aos estudantes construir compreensões mais amplas e fundamentadas, promovendo uma visão multidimensional do conteúdo.

No artigo *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual* (2006), Paulo Knauss explora diversos aspectos do lugar das imagens na escrita da história, a consolidação dos estudos visuais e as múltiplas definições de cultura visual. O autor distingue uma concepção ampla — que entende a cultura visual como o estudo do visual em diferentes sociedades — de uma abordagem mais restrita, que a associa à experiência moderna ocidental, marcada pela predominância da visão e das tecnologias visuais. Sua reflexão aponta para o potencial renovador da cultura visual no campo da história da arte e da historiografia de modo mais amplo.

Em sua análise, Paulo Knauss retoma dois movimentos teóricos centrais para a compreensão da cultura visual: a “virada pictórica” (*pictorial turn*), formulada por W. J. T. Mitchell, que destaca a centralidade das imagens na cultura contemporânea; e a “virada visual” (*visual turn*), proposta por Martin Jay, que enfatiza a visualidade como um paradigma fundamental da experiência moderna. Knauss também incorpora a crítica de Nicholas Mirzoeff, que compreende a cultura visual como um campo de estudo crítico voltado à análise da visualidade em escala global, fortemente condicionada pela mediação tecnológica.

Knauss ecoa as meditações de John Berger sobre as “maneiras de ver”, ao apontar que a visão é cultural e socialmente construída, dependente de convenções particulares e momentos históricos. Ele argumenta que a cultura visual é uma disciplina que examina mais do que apenas imagens; é sobre práticas de olhar e a própria visualização. Gerindo a intertextualidade entre textos multimodais e transcendendo a divisão tradicional de texto e imagem, o autor defende que a consideração da intertextualidade não se aplique apenas a pistas textuais, mas também à intertextualidade entre o verbal e o visual. É também um lembrete de considerar imagens em relação a uma densa rede de práticas sociais, discursos e instituições que determinam como são produzidas e circulam.

Os estudos visuais, seguindo a inspiração dos estudos culturais, defendem que os sentidos não estão investidos em objetos. Ao contrário, o conceito de cultura visual sustenta o pressuposto de que os significados estão investidos nas relações humanas. É nesse sentido que a cultura é definida como produção social e, por isso, o olhar pode ser definido como construção cultural. (Knauss, 2006, p. 114)

Knauss encerra seu artigo defendendo a necessidade de a História se reconciliar com as fontes visuais, retomando o estilo investigativo dos antiquários e superando as fronteiras disciplinares tradicionais. Ele propõe que a história da arte, ao utilizar a cultura visual como lente analítica, amplia sua capacidade de interpretar e criticar a diversidade de imagens e os contextos de sua produção. Como afirma o autor, “a história, como tal, tem um encontro marcado com as fontes visuais”. Para concluir, Knauss recorre à parábola do paradoxo da

visão, inspirada no mito de Édipo, destacando que enxergar não basta para compreender o mundo. É preciso ir além da aparência e utilizar a visão como instrumento de reflexão e produção de conhecimento histórico (KNAUSS, 2006, p. 115).

Integrar a cultura visual ao processo educativo vai além da simples exposição dos alunos a obras de arte ou mídias audiovisuais. Trata-se de capacitá-los a analisar criticamente as imagens e questionar os significados que lhes são atribuídos. No ensaio *O direito ao olhar* (2016), Nicholas Mirzoeff argumenta que a cultura visual molda nossa percepção das realidades sociais e históricas, ressaltando a relevância desse enfoque no campo educacional. Segundo o autor, “a visualidade, conceito do início do século XIX, refere-se à visualização da história, e tem sido fundamental para a legitimação da hegemonia ocidental” (MIRZOEFF, 2016, p. 745).

Nesse sentido, cabe aos educadores criar um ambiente de aprendizagem que estimule a leitura crítica das imagens, promovendo a conscientização e desenvolvendo nos estudantes a capacidade de argumentar sobre as representações visuais que os cercam.

1.1 Cultura Visual como Ferramenta Educativa.

A cultura visual, entendida como o conjunto de relações entre as imagens, as práticas sociais e os mecanismos de poder, bem como os contextos em que circulam e são reguladas, configura-se como um campo potente de disputa educacional e construção de contranarrativas. Em um cenário que exige a formação de cidadãos críticos e reflexivos, integrar a análise visual ao currículo contribui para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um importante recurso metodológico. Ao desenvolverem a capacidade de interpretar e compreender criticamente as imagens, os estudantes ampliam sua compreensão da realidade.

A expansão da cultura digital reforça ainda mais o papel da cultura visual como “meio de pedagogia”. As novas gerações se comunicam majoritariamente por meio de imagens em redes sociais e plataformas digitais, o que abre espaço para que os professores incorporem práticas de leitura e produção visual em sala de aula. Ao orientar os alunos na criação e compartilhamento consciente de conteúdos visuais, os educadores promovem não apenas o consumo crítico, mas também a produção reflexiva de imagens.

Segundo Hernández,

Vinculada a esta primeira abordagem, surge a necessidade de se ampliar o conceito de *literacy* (alfabetismo) devido às mudanças nas sociedades contemporâneas, especificamente a transformação que ocorre quando se passa a ter algumas informações e conhecimentos em suportes analógicos e outras em suportes visuais.

Neste momento, a alfabetização visual é restabelecida, pois a identificação de códigos e elementos de linguagem visual resulta não apenas inadequada a partir de um ponto de vista teórico, mas insuficiente para relacionar-se com a complexidade das atuais representações e tecnologias da visão. (Hernández, 2007, p.58)

Hernández reconhece os desafios para incorporar a cultura visual na educação, especialmente em contextos escolares ainda presos a narrativas hegemônicas e a uma concepção elitista de arte. Para o autor, a cultura visual tem o potencial de descolonizar o olhar, questionar visões de mundo e abrir caminhos para novas formas de ver e existir. Isso implica analisar a política da subjetividade e as relações de poder presentes nas práticas visuais, promovendo uma educação em que os estudantes não apenas recebam informações, mas sejam incentivados a questionar estruturas de dominação e a produzir suas próprias narrativas visuais.

Ele defende a necessidade de construir uma história alternativa para as escolas, em que a cultura visual seja um espaço de aprendizagem com propósito transformador. As instituições, segundo Hernández, devem ir além da mera reprodução de conhecimento e se tornar ambientes em que se aprenda a interrogar as relações de poder e a criar novos modos de olhar e ser. Para isso, o autor propõe um currículo que articule múltiplas literacias — visual, oral, textual, digital —, possibilitando aos estudantes explorar diferentes formas de expressão e construção de sentido na autoexpressão.

Desta maneira, uma proposta educativa a partir da cultura visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e pode elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito destes olhares. (Hernández, 2007, 44)

A integração da cultura visual e da alfabetização visual nas práticas pedagógicas apresenta desafios, mas também oferece um significativo potencial transformador para a educação. Um dos principais obstáculos é a concepção tradicional que separa a arte dos meios de comunicação, tratando-os como esferas distintas de conhecimento. Em contrapartida, a cultura visual deve ser entendida como um campo transdisciplinar, que articula saberes e práticas de diferentes áreas.

Seu potencial pedagógico é vasto e permite uma abordagem transversal, podendo ser incorporada em disciplinas como História, Geografia, Ciências e Línguas. Ao analisar pinturas, fotografias, cartazes e outras imagens — como aquelas produzidas durante a Revolução Industrial —, os alunos são convidados a investigar como transformações sociais, políticas e econômicas foram representadas visualmente. Esses recursos não apenas ilustram conteúdos, mas atuam como documentos históricos e culturais, revelando visões de mundo, ideologias e disputas simbólicas.

Nesse sentido, a cultura visual dialoga com os princípios da pedagogia crítica ao possibilitar que os estudantes desenvolvam uma leitura atenta e questionadora das imagens que os rodeiam. Aprender a decodificar discursos visuais hegemônicos é também compreender como as imagens podem tanto reforçar desigualdades quanto subvertê-las. Essa abordagem crítica estimula os jovens a reconhecer o papel das visualidades na reprodução de relações de poder e a imaginar novas formas de representação — mais plurais, inclusivas e emancipadoras.

Além disso, a cultura visual oferece um espaço fértil para a produção criativa, permitindo que os alunos elaborem suas próprias imagens e narrativas visuais. Mais do que desenvolver habilidades técnicas, essa prática favorece a expressão pessoal e a construção de uma autonomia crítica no modo de ver, sentir e representar o mundo.

Para Reis (2022),

A inserção da cultura visual na escola e na formação de professores é fundamental para exercitar o pensamento crítico e desconstruir universalidades, preconceitos, colonialismo, racismo, homofobia e misoginia. Ao realocar o olhar sobre o conteúdo visual presente na educação, busca-se uma mudança radical na maneira como percebemos e utilizamos as imagens para fins educativos. (Reis, 2022, 45)

Paul Knauss (2006) destaca que “as imagens pertencem ao universo dos vestígios mais antigos da vida humana que chegaram até nossos dias” (KNAUSS, 2006, p. 98). No campo da educação, as imagens possibilitam a análise de múltiplas dimensões temporais e sociais, contribuindo para a compreensão dos processos históricos e culturais. A História ensinada por meio das imagens permite não apenas acessar diferentes narrativas, mas também questionar como determinadas representações visuais constroem versões específicas do passado e do presente.

A incorporação da cultura visual como ferramenta didática favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, ao estimular o pensamento crítico e reflexivo. Ao interrogar as mensagens veiculadas pelas imagens, os estudantes aprendem a reconhecer seus significados e implicações. Por exemplo, ao analisar um anúncio publicitário, podem identificar estereótipos de gênero, raça ou classe e refletir sobre como essas representações influenciam suas atitudes e percepções sociais.

Um dos aspectos centrais do uso pedagógico da cultura visual é seu potencial para promover empatia e inclusão. A exposição a imagens que retratam diferentes culturas, realidades e perspectivas permite que os estudantes ampliem sua compreensão sobre a diversidade humana. Ao se depararem com representações visuais de sujeitos historicamente marginalizados, são instigados a refletir sobre suas próprias visões de mundo, a reconhecer o outro e a valorizar formas distintas de existência.

Essa abordagem dialoga com a reflexão de Stuart Hall (2016), que entende a representação como um campo de disputa simbólica, no qual se definem os modos pelos quais os grupos sociais são imaginados, significados e compreendidos. A partir dessa perspectiva, os materiais educativos devem ultrapassar a reprodução de imagens e narrativas hegemônicas, assumindo um compromisso com a ruptura de estereótipos, o enfrentamento de silenciamentos e a ampliação do repertório visual dos alunos. Ao assegurar a presença de múltiplas vozes e experiências, contribuimos para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, crítico e comprometido com a justiça social.

A cultura visual constitui um espaço privilegiado para o debate de questões sociais, identitárias e políticas. Imagens envolventes podem ser utilizadas por educadores para tratar temas como diversidade, inclusão e representação, por meio de narrativas visuais que retratam diferentes contextos e experiências. Essa abordagem permite que os alunos confrontem estereótipos e preconceitos, ampliando sua compreensão sobre o outro e promovendo o respeito e a empatia. Assim, a cultura visual contribui significativamente para os processos educativos, ao estimular uma leitura crítica do mundo e favorecer a construção de comunidades mais conscientes e engajadas.

Nesse contexto, Marcelo Fronza (2014) propõe o conceito de significância histórica como ferramenta para a análise de narrativas visuais, ressaltando que as imagens não são neutras — elas expressam intencionalidades, interesses e disputas de poder. Ao investigar como os jovens atribuem significados históricos a determinados eventos a partir do contato com representações visuais, Fronza evidencia o papel mediador dessas imagens na construção do entendimento histórico.

O estudo da cultura visual nas escolas deve ir além da simples apreciação estética dos elementos visuais. Trata-se de analisar as interpretações que essas imagens produzem em diferentes contextos históricos e culturais, entendendo como elas não apenas refletem, mas também moldam as percepções sobre o passado. Como afirma Fronza (2014, p. 182), “as imagens e símbolos fornecem elementos ligados a conceitos substantivos que constituem instrumentos para a construção de ideias históricas, servindo como fio narrativo para a formulação de interpretações históricas”.

Nesse sentido, as imagens presentes nos livros didáticos não devem ser vistas apenas como representações físicas das pessoas — especialmente em termos raciais —, mas como dispositivos capazes de provocar reflexões críticas sobre diversidade, inclusão e representatividade. Longe de serem elementos decorativos, essas imagens funcionam como discursos visuais que produzem sentidos, influenciam percepções e evidenciam disputas

simbólicas. Quando selecionadas e abordadas de forma crítica, contribuem para questionar narrativas hegemônicas, ampliar a empatia e dar visibilidade a diferentes grupos sociais, culturas, afetos e perspectivas.

A partir da reflexão de Stuart Hall (2016), que analisa como os significados são produzidos por meio da linguagem e da visualidade, torna-se essencial que os livros didáticos rompam com estereótipos e incluam uma diversidade de vozes e experiências. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado dos conteúdos escolares, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, plural e socialmente comprometido.

Para Stuart Hall,

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. (Hall, 2016, p. 31)

Imagens como fotografias, ilustrações, mapas e gráficos presentes nos livros didáticos não são neutras. Elas são selecionadas cuidadosamente para dialogar com os objetivos pedagógicos e com os discursos oficiais vigentes no momento de sua produção. No entanto, muitas vezes essas representações acabam reforçando estereótipos, excluindo determinados grupos sociais ou oferecendo visões simplificadas e eurocêntricas da realidade.

Diante disso, é fundamental introduzir na sala de aula uma reflexão crítica sobre o papel das imagens no processo de aprendizagem — especialmente em um contexto cada vez mais visual, em que as imagens desempenham papel central na forma como aprendemos e construímos nosso entendimento sobre o mundo. Ao problematizar as imagens presentes nos livros didáticos, promovemos uma alfabetização visual crítica que capacita os estudantes a interpretar, desconstruir e atribuir significados de forma consciente às representações que consomem.

O livro didático de História tem sido alvo de críticas constantes, tanto pela superficialidade e rigidez de seus conteúdos quanto pelas representações limitadas que oferece sobre diversos grupos sociais e eventos históricos. Ainda assim, é fundamental reconhecer que, apesar de suas limitações, ele continua sendo uma ferramenta valiosa no contexto educacional — especialmente em realidades onde o acesso a outras mídias e recursos é escasso. Por isso, torna-se urgente adotar uma abordagem pedagógica que vá além da simples reprodução de seus discursos visuais, promovendo uma leitura crítica, plural e emancipadora de seus conteúdos.

Nesse sentido, como ressalta Marisa Lajolo (1996), o livro didático assume um papel ainda mais significativo em países como o Brasil, onde profundas desigualdades estruturais impactam diretamente as condições de ensino e aprendizagem

Para a autora,

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996, p. 4).

Diante desse cenário, é fundamental que os educadores adotem uma postura crítica em relação ao livro didático, reconhecendo-o como um recurso pedagógico relevante, mas também como um objeto cultural que veicula visões de mundo, escolhas ideológicas e disputas de sentido que precisam ser discutidas em sala de aula. Uma das críticas mais recorrentes ao livro didático de História refere-se à sua tendência de reproduzir uma narrativa hegemônica, eurocêntrica e elitista, centrada na chamada “história oficial” — aquela narrada a partir da perspectiva das classes dominantes —, em detrimento das vozes historicamente subalternizadas.

Nesse processo, sujeitos como os povos originários, homens e mulheres negras e as mulheres de modo geral são frequentemente invisibilizados ou representados de forma estereotipada. Como aponta Cerri (2011), essas narrativas reforçam imagens coloniais, perpetuando uma concepção hierárquica das relações sociais e culturais.

Bittencourt (2008) observa que muitos livros didáticos ainda se baseiam em uma concepção tradicional de história, centrada em grandes eventos políticos e econômicos, enquanto relegam a segundo plano a vida cotidiana e as experiências de grupos historicamente marginalizados. Essa perspectiva revela que o livro didático vai além de um simples instrumento pedagógico — ele é também um meio de reprodução de relações de poder, cuja crítica se torna fundamental para a construção de uma educação histórica mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça social.

Nesse cenário, o papel dos professores é ambivalente: ao mesmo tempo em que exercem autoridade sobre a seleção, interpretação e mediação dos conteúdos em sala de aula, também enfrentam limitações impostas por políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além das pressões institucionais e curriculares. Ainda assim, os docentes podem atuar como agentes de transformação, ao reinterpretar criticamente os materiais didáticos, problematizar suas narrativas e imagens e, com isso, desafiar as estruturas de poder que esses conteúdos muitas vezes sustentam.

Os textos e imagens presentes nos livros didáticos não são neutros; constituem discursos

que veiculam formas específicas de conhecimento e poder. A escolha sobre quais eventos históricos merecem destaque e quais são omitidos reflete uma visão de mundo que tende a privilegiar determinados grupos sociais em detrimento de outros. Essa lógica se torna especialmente problemática quando observamos as representações dos povos indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. Frequentemente, os livros didáticos recorrem a imagens que reforçam estereótipos ou esvaziam a complexidade cultural e histórica dessas comunidades, limitando-se a representações genéricas que negam sua diversidade étnica, linguística e territorial.

Refletir criticamente sobre a cultura visual nesses materiais é um passo fundamental para repensá-los. Se queremos que as imagens tenham um potencial emancipador, é preciso diversificar as representações visuais, incluir especialistas e representantes das próprias comunidades na seleção desses conteúdos e capacitar professores para que possam interpretá-los e problematizá-los de maneira crítica.

Nesse contexto, o ensino de História deve contribuir para a construção de uma consciência histórica plural e significativa, que vá além da reprodução de discursos hegemônicos. Isso implica questionar os cânones que estruturam os conteúdos escolares e (re)construí-los à luz das demandas contemporâneas por inclusão, justiça e reconhecimento. É nesse movimento que o ensino de História pode cumprir seu papel social, formando sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire desenvolve uma pedagogia crítica fundamentada na problematização dos conteúdos educacionais e no processo de conscientização dos sujeitos. Já bell hooks, em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, propõe uma perspectiva complementar — e, por vezes, tensionadora — ao defender uma educação engajada, que valorize de forma sistemática as experiências marginalizadas e afirme sua centralidade nos espaços de ensino. Ambas as autoras e autores, embora partam de contextos distintos, convergem na crítica aos modelos hegemônicos de educação e na aposta em práticas pedagógicas emancipadoras.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (hooks, 2013, p. 35)

A educação tem um papel central na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar no mundo de maneira reflexiva. Quando as imagens nos livros didáticos deixam de ser tratadas como meras ilustrações decorativas e passam a ser analisadas como

construções simbólicas, elas revelam seu potencial pedagógico. A leitura crítica dessas imagens permite que os(as) estudantes investiguem relações de poder, identifiquem silenciamentos e compreendam os processos de construção das subjetividades que essas visualidades acionam. Nessa perspectiva, a educação assume uma dimensão emancipatória, ao desvelar os mecanismos que sustentam a visualidade dominante.

É igualmente necessário cultivar um olhar “outro” — um olhar que rompa com a lógica monocultural e abra espaço para representações visuais plurais, que contemplem diferentes culturas, identidades e experiências. Essa mudança de perspectiva transforma o livro didático de um instrumento de reforço de normas simbólicas excludentes em um espaço de diálogo, reconhecimento e pertencimento.

O campo da cultura visual, quando aplicado à educação, oferece caminhos potentes para renovar as práticas pedagógicas. O uso intencional e crítico de estímulos visuais enriquece não apenas os materiais didáticos, mas também qualifica o processo de aprendizagem ao conectar o conteúdo escolar com o cotidiano visual dos estudantes. Os livros didáticos, nesse sentido, podem funcionar como portas de entrada acessíveis para ensinar a ler e interpretar as imagens que circulam massivamente, contribuindo para uma formação estética, ética e política mais consistente e transformadora.

Como já mencionado, as imagens nos livros didáticos vão muito além do aspecto estético — elas desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem. O livro didático, enquanto recurso amplamente utilizado por educadores, ocupa um lugar central na mediação do conhecimento escolar. No entanto, ele não apenas organiza conteúdos programáticos, mas também veicula visões de mundo específicas que devem ser constantemente questionadas. Por isso, é fundamental examinar criticamente tanto os textos quanto as representações visuais que compõem esses materiais, de modo a orientá-los para uma educação mais plural, inclusiva e crítica.

Esse trabalho pode se concretizar, por exemplo, por meio da desconstrução de imagens que representam comunidades indígenas de forma genérica ou estereotipada, ou ainda pela análise de filmes que abordam temas como migração, refúgio e desigualdade. Tais práticas estimulam os estudantes a se colocarem no lugar do outro, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do respeito pelas diferenças. Além disso, incentivar a criação de imagens que celebrem a diversidade cultural e social contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual todos possam se reconhecer e sentir-se pertencentes.

Compreender os recursos e limites das representações visuais no ensino é um passo fundamental para a formação de estudantes críticos. O objetivo não é apenas que os alunos

consumam imagens, mas que desenvolvam competências para analisá-las, interpretá-las e questionar as narrativas visuais que os cercam. Como afirma Peter Burke (2017, p. 278), as imagens não apenas refletem relações sociais do passado, mas revelam modos históricos de ver e pensar. Elas são, portanto, documentos que expressam visões de mundo e ideologias que precisam ser lidas criticamente.

Nesse contexto, a cultura visual configura-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de fomentar a ação crítica, criativa e reflexiva dos sujeitos. A escola, enquanto espaço de formação para a vida em sociedade, deve incorporar a análise e a produção de imagens ao currículo, proporcionando aos estudantes meios para interpretar o mundo contemporâneo, marcado pela presença constante de estímulos visuais e mensagens midiáticas. Mais do que uma estratégia metodológica, o trabalho com cultura visual promove o reconhecimento da diversidade, estimula a empatia e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Assim, para que a educação se constitua como prática verdadeiramente emancipadora, é indispensável considerar a cultura visual como dimensão central do processo formativo, abrindo espaço para múltiplas vozes, olhares e formas de existência.

1.2 Cultura Visual e Imagens na Construção do Conhecimento Histórico.

As imagens desempenham um papel central na construção e preservação da consciência histórica, sendo imprescindível que os professores abordem em sala de aula como essas representações visuais moldam a memória coletiva e influenciam a forma como determinados eventos históricos são lembrados ou silenciados. A análise de monumentos, pinturas históricas, fotografias e outras formas visuais de representação permite ampliar a compreensão dos estudantes sobre os usos públicos da história e os sentidos atribuídos ao passado.

Ao incorporar esses elementos ao planejamento didático, os docentes promovem uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do ensino de História, superando a visão tradicional que restringe a disciplina ao estudo cronológico de fatos distantes. Nesse sentido, discutir as imagens como documentos históricos e culturais contribui não apenas para diversificar as estratégias de ensino, mas também para estabelecer conexões significativas entre passado e presente, incentivando uma aprendizagem crítica e atualizada.

A discussão sobre a imagem como fonte histórica envolve uma gama de teóricos que abordam o papel das representações visuais na construção e transmissão do conhecimento

histórico. Autores como Peter Burke (2004, 2017), Circe Bittencourt (2003, 2008), Heloisa Capel (2023), Eduardo França Paiva (2006), Pesavento (2008), e Jacques Aumont (1993), iremos problematizar como estes autores oferecem perspectivas variadas sobre como as imagens podem ser interpretadas e utilizadas na historiografia, destacando tanto suas potencialidades quanto seus limites.

Refletir sobre os limites e as potencialidades do uso de imagens no ensino de História é uma tarefa indispensável. É preciso considerar a subjetividade presente nas interpretações visuais, a intencionalidade do autor, a relação entre a imagem e a narrativa histórica e, sobretudo, a forma como o “outro” é representado — e percebido — nesses registros. Cabe ao professor conduzir os estudantes à compreensão de que as imagens, assim como outras fontes históricas, devem ser lidas, contextualizadas, confrontadas e criticadas, possibilitando um ensino comprometido com a responsabilidade ética e com a formação de sujeitos historicamente conscientes.

As imagens contribuem significativamente para a construção de narrativas históricas, ao situar os acontecimentos em contextos visuais que facilitam sua compreensão e interpretação. Uma fotografia de um evento marcante, por exemplo, pode extrapolar a função ilustrativa, evocando emoções, provocando reflexões e estabelecendo vínculos com experiências contemporâneas. Ao despertar empatia, indignação ou comoção, a imagem convida o observador a repensar o significado daquele fato no presente. Por isso, no campo do ensino de História, as imagens devem ser tratadas não como simples adornos visuais, mas como disparadoras de discussões complexas sobre os modos como a História é construída, narrada e apropriada socialmente.

Dessa forma, uma programação educativa que incorpore imagens diversas — representando diferentes culturas, perspectivas e experiências históricas — torna-se um meio potente para fomentar uma jornada formativa mais sensível, crítica e plural. Trata-se de encorajar os estudantes a questionarem o que é mostrado, o que é omitido e como diferentes versões do passado são visualmente narradas, abrindo espaço para uma educação histórica mais rica e transformadora.

As imagens, nesse contexto, podem servir como ponto de partida para discussões mais profundas sobre temas estruturantes como poder, identidade e desigualdade ao longo do tempo. Quando utilizadas de forma crítica e contextualizada, permitem não apenas ilustrar os conteúdos, mas explorar as dimensões humanas e afetivas dos acontecimentos históricos. Por exemplo, um livro didático que aborde a história da escravidão incluindo não apenas textos e documentos, mas também quadros, gravuras, fotografias de pessoas escravizadas e relatos

visuais, pode ajudar os alunos a compreenderem não só os fatos objetivos, mas também as experiências vividas, os traumas, as resistências e as subjetividades daqueles que ocuparam posições historicamente subalternizadas. Assim, o ensino da História ganha densidade e humanidade, aproximando os estudantes de múltiplas narrativas e memórias históricas.

As representações visuais sempre estiveram associadas a estratégias de legitimação de poder e controle social. Isso pode incluir desde representações de líderes políticos em pinturas e esculturas até propagandas ideológicas, por isso faz-se necessário levar a análise das imagens para a sala de aula. No ensino de História, segundo Marc Bloch “o essencial é enxergar que os documentos e os estemunhos só falam quando sabemos interrogá-los..., toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção”. (Bloch, 2001, p. 27)

Assim, os professores podem apresentar nas aulas um roteiro metodológico quando for trabalhar com as imagens, como por exemplo: O que está representado na imagem? Qual era o contexto histórico no momento da produção da imagem? Qual o objetivo da imagem? Influenciar? Retratar? Como a imagem foi recebida na época? E como é percebida atualmente? Uma abordagem crítica dessas imagens pode ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência histórica mais reflexiva.

A imagem desempenha um papel fundamental na construção da memória e do conhecimento histórico, oferecendo perspectivas visuais que complementam e, em muitos casos, desafiam as narrativas textuais tradicionais. Desde a antiguidade até os dias atuais, representações visuais como pinturas, gravuras, fotografias e, mais recentemente, vídeos e mídias digitais, têm sido utilizadas para registrar, interpretar e transmitir eventos históricos.

No entanto, o uso de imagens como fonte histórica ainda encontra resistências no campo historiográfico, especialmente devido à sua subjetividade inerente e ao risco de manipulação. Por outro lado, autores como Peter Burke (2004) destacam a importância das imagens como documentos históricos autônomos, capazes de fornecer informações valiosas sobre contextos sociais, culturais e políticos, ampliando o escopo de análise dos historiadores.

Por muito tempo foi entendido que as imagens que estavam presente nos livros didáticos, estavam ali para promover um certo descanso visual para os estudantes. No entanto, com o desenvolvimento da historiografia cultural e a valorização das fontes não escritas, começou-se a reconhecer que as imagens têm uma narrativa própria, complexa e dinâmica.

Peter Burke, em seu texto *O testemunho das imagens*, argumenta que as imagens são fontes históricas valiosas, capazes de oferecer insights únicos sobre o passado, especialmente em áreas como a história da cultura material, do corpo e das mentalidades. Para Burke, as

imagens não são meras ilustrações, mas testemunhos oculares que podem revelar aspectos da vida cotidiana, das práticas sociais e das representações culturais de uma época. “Imagens assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica”. (Burke, 2017, p. 25)

No entanto, o uso de imagens como evidência histórica não é isento de desafios. Burke alerta para a tendência dos historiadores de subutilizá-las, tratando-as como complementos visuais ao invés de fontes primárias. Essa “invisibilidade do visual”, como ele a denomina, decorre em parte de uma formação historiográfica que privilegia o texto escrito e de uma falta de familiaridade com metodologias de análise visual. Além disso, as imagens são “testemunhas mudas”, cuja interpretação exige um olhar crítico e contextualizado, capaz de discernir as intenções por trás de sua produção e as convenções visuais da época em que foram criadas” (Burke, 2017, p. 18, 26)

Partindo da premissa de que as imagens são tão importantes quanto os textos para a compreensão do passado, Peter Burke, propõe uma análise crítica do papel que elas desempenham na historiografia, com foco em sua capacidade de revelar aspectos da cultura, da sociedade e das mentalidades de diferentes períodos históricos. Além disso, é pertinente compreendermos dos desafios metodológicos envolvidos no uso de imagens como evidência, incluindo a necessidade de uma “crítica da fonte visual” e a importância de contextualizar as imagens dentro de seu ambiente cultural e histórico.

Segundo Burke (2004), a iconografia e a iconologia são metodologias que permitem interpretar as imagens não apenas como representações visuais de eventos, mas como elementos que revelam as sensibilidades, mentalidades e intenções políticas de uma determinada época. A análise das imagens históricas pode, portanto, revelar aspectos ocultos ou negligenciados pelas fontes textuais tradicionais, oferecendo uma visão mais completa e plural da história.

Essa abordagem é particularmente relevante na contemporaneidade, em que as imagens desempenham um papel central no desdobramento de discursos sociais e políticos. A fotografia, por exemplo, tornou-se um poderoso instrumento de documentar e, em muitos casos, moldar a percepção pública de eventos históricos. Susan Sontag (2003), em seu estudo sobre a fotografia de guerra, argumenta que as imagens têm o poder de provocar emoções e criar narrativas visuais que podem influenciar a memória coletiva de um determinado evento.

Da mesma forma, Walter Benjamin (1987) discute o impacto das tecnologias de reprodução de imagens, como a fotografia e o cinema, na maneira como percebemos e compreendemos a história. Pontuamos que apresentar no ensino básico o conhecimento visual

é extremamente eficaz, principalmente diante dessa era tecnológica que nos expõe diariamente a uma infinidade de imagens pelas redes sociais, o professor ao trabalhar imagens em sala de aula propõe um ensino aos estudantes de como eles devem se comportar diante da exposição de tantas imagens, possibilitando também um ensino sobre os perigos de manipulação, por exemplo.

Pela primeira vez nos procedimentos reprodutivos da imagem, a mão via-se liberta das obrigações artísticas mais importantes, que doravante incumbiam apenas ao olho. E como o olho percebe mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução da imagem viu-se acelerado a tal ponto que pôde andar a par da palavra. (Benjamin, 1987, p.167).

O uso das imagens como fonte histórica abre espaço para a análise de temas muitas vezes marginalizados nas narrativas textuais, como a vida cotidiana, a cultura popular e a representação de grupos sociais subalternizados. Ao investigar representações visuais de grupos como mulheres, indígenas e negros, torna-se possível revelar a forma como esses grupos foram retratados ao longo do tempo, questionando estereótipos e preconceitos enraizados.

Portanto, a imagem, longe de ser um mero acessório do texto, constitui uma fonte histórica valiosa e indispensável. Ao interpretá-la criticamente, devemos levar em consideração seu contexto de produção, função e recepção, ajudando assim na compreensão histórica. Essa dissertação propõe explorar a imagem como fonte histórica, discutindo suas potencialidades e limitações, e demonstrando, por meio de estudos de caso, como sua análise pode enriquecer a historiografia e proporcionar novas perspectivas sobre o passado.

A professora Maria Auxiliadora Schmidt, também pontua que as imagens que encontramos nos livros didáticos são dotadas de um discurso com uma finalidade, fortalecendo determinadas visões. “A divulgação sistemática de determinadas imagens, fosse por livros ou por veículos de comunicação, como publicidade, jornal e televisão, contribuiu para que o passado se confundisse com a própria imagem”. (Schmidt, 2004, p.109)

Circe Bittencourt, no livro *O Saber Histórico na Sala de Aula, 2003*, oferece uma reflexão sobre o papel dos livros didáticos de História no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase especial no uso de imagens como recurso pedagógico. A autora discute como os livros didáticos não são meros instrumentos de transmissão de conhecimento, mas também produtos culturais que refletem valores, ideologias e tradições de grupos sociais específicos.

Ao longo do texto, Bittencourt explora a evolução do uso de ilustrações, mapas e outras formas de iconografia nos livros didáticos, desde o século XIX até os dias atuais, destacando como essas imagens foram e continuam sendo utilizadas para “concretizar” noções abstratas, como o tempo histórico, e para facilitar a memorização dos conteúdos.

Para Circe Bittencourt, é importante discutir o uso de imagens no ensino de História. Para ela, as imagens têm um papel didático crucial, permitindo que os estudantes compreendam contextos históricos de maneira mais concreta e visual. No entanto, ela também alerta para o risco de uma leitura superficial das imagens, que pode levar à perpetuação de estereótipos ou à falta de uma análise crítica das mesmas.

Assim, Bittencourt sugere que as imagens devem ser utilizadas de maneira reflexiva, sendo inseridas em um contexto de interpretação crítica em que os estudantes aprendam a questionar as intenções e as implicações das representações visuais.

A autora também levanta questões importantes sobre a relação entre texto e imagem nos livros didáticos, questionando se as ilustrações servem apenas como complemento visual ou se desempenham um papel mais significativo na construção do conhecimento histórico. Além disso, Bittencourt analisa como as imagens podem transmitir estereótipos e valores ideológicos, influenciando a forma como os alunos percebem e interpretam a história. O texto convida os professores a adotarem uma postura crítica em relação ao uso das ilustrações, sugerindo que essas imagens podem ser transformadas em ferramentas poderosas para uma leitura mais autônoma e reflexiva por parte dos alunos.

Em suma, o texto de Bittencourt não apenas problematiza o uso de imagens nos livros didáticos, mas também propõe uma abordagem metodológica para que professores e alunos possam explorar essas ilustrações de forma crítica, transformando o livro didático em um documento histórico que reflete as concepções e os valores de uma determinada época.

Circe Bittencourt, também destaca no livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* 2008, que as imagens, especialmente as “imagens tecnológicas” (fotografias, filmes, imagens digitais), são fontes históricas valiosas, mas que seu uso no ensino não pode se limitar à ilustração de temas ou à sedução visual. É fundamental que os professores guiem os alunos na desconstrução dessas imagens, questionando sua produção, intenção e significado. Além disso, o texto oferece propostas práticas para o uso de fotografias e filmes em sala de aula, adaptadas a diferentes níveis de ensino, desde as séries iniciais até o ensino médio.

É evidente que existe uma maior atenção para o texto escrito quanto ao uso do livro didático. A leitura das imagens por diversas vezes não é realizada durante as explicações em sala de aula, talvez por isso ainda persiste o entendimento de que as imagens estão ali só para complementar o texto. Por isso, é necessário questionarmos que as imagens também são portadoras de evidências históricas, logo devem ser problematizadas durante as explicações.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são expostas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais

sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (Bittencourt, 2003, p. 89)

Assim como um texto escrito, as imagens também devem ser lidas. Com o intuito de analisar os silenciamentos, as permanências, os estereótipos que perduram com relação aos povos originários, e contribuindo para o ensino e aprendizagem de história e formação de um sujeito crítico, as imagens, mediadas pelo trabalho do professor devem fazer parte do processo metodológico do trabalho em sala de aula.

Heloisa Capel, em sua recente obra *Interpretar Imagens: Desafios para o(a) Professor(a)*, 2023, oferece uma abordagem detalhada sobre a interpretação de imagens no contexto educacional, destacando os desafios e as oportunidades que a análise visual apresenta para os educadores. O livro é voltado para professores e educadores interessados em integrar a interpretação de imagens em suas práticas pedagógicas, fornecendo ferramentas e reflexões que visam aprimorar a compreensão e o uso de representações visuais no ensino.

A rigor, por sua potência e presença, nenhuma imagem é apenas ilustrativa. Imagens contêm muito mais do que elementos de apoio às fontes escritas. Por outro lado, imagens também não devem ser encaradas como uma representação fiel e substantiva da realidade, representações diretas que poderíamos chamar de miméticas. Imagens necessitam ser problematizadas, submetidas a uma análise de seu conteúdo e forma e, como qualquer documento, precisam ser tratadas com rigor crítico e em diálogo com outras fontes. Há uma metodologia única para análise de imagens? A resposta é não. Este é um roteiro que serve como sugestão, portanto. (Capel, 2023, p. 8)

Segundo a autora, as imagens, enquanto ferramentas pedagógicas, podem facilitar o aprendizado ao tornar conceitos abstratos mais concretos e acessíveis. Ela sugere que a utilização de imagens podem ajudar a engajar os alunos, estimular o pensamento crítico e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados. Esse ponto de vista é consistente com a teoria de que a aprendizagem visual pode complementar a aprendizagem textual, criando uma experiência educacional mais rica e diversificada.

Segundo Eduardo França Paiva, em *História & Imagens*, 2006, as imagens possuem uma capacidade singular de condensar significados em uma única representação visual, muitas vezes revelando aspectos culturais e sociais que podem ser invisíveis nas fontes textuais. Para ele, as imagens desempenham um papel crucial na formação de identidades, na construção de memórias e na legitimação de poderes. As imagens que encontramos nas páginas dos livros didáticos também podem ser entendidas a partir de sua ação pedagógica de transmissão de valores. Para Paiva, “as imagens são representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço”. (Paiva, 2006, p. 14)

Ao trabalharmos com imagens como fontes históricas, Paiva argumenta que é

necessário olhar para além do que é imediatamente visível. Isso implica uma leitura contextualizada, que leve em consideração os elementos simbólicos, as condições de produção da imagem e sua recepção pela sociedade. Esse processo, segundo ele, é essencial para desvendar as camadas ideológicas presentes nas imagens, especialmente em contextos de poder, como no Brasil colonial, onde a representação de escravos e indígenas foi, muitas vezes, distorcida para atender a interesses hegemônicos.

Desse modo, trabalhar com as imagens que são publicadas nos livros didáticos de História é possibilitar aos estudantes a desconstrução e a reconstrução de um novo olhar, sentido, interpretação, além de uma consciência histórica que respeite a alteridade dos diferentes sujeitos, visto que grande parte das imagens expõe certos padrões e valores entendidos muitas vezes como verdadeiros, mantendo o status quo. É importante questionarmos o discurso que os indígenas são homogêneos, pois não são. Com a finalidade de ampliarmos a discussão abordaremos neste trabalho o conceito de interculturalidade para tratar essa temática.

Para Candau,

Esta realidade explicita o caráter polissêmico da expressão educação intercultural, muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais. (Candau, 2020, p. 680)

É pertinente levarmos para a sala de aula a problematização de como as imagens podem contribuir para o nosso modo de ver, pensar e agir? Principalmente porque ainda persiste em nossa sociedade uma visão colonialista e um sistema etnocêntrico que se coloca como direcionamento para nosso saber. Esse sistema hegemônico também está presente no livro didático, através das representações imagéticas.

Sandra Jatahy Pesavento em *Narrativas, imagens e práticas sociais: percurso em história cultural*, 2008, oferece uma contribuição relevante para o campo da história cultural ao explorar como as representações visuais e as narrativas históricas estão entrelaçadas com as práticas sociais e as mentalidades de uma época. Pesavento, é uma das principais teóricas brasileiras na área da história cultural e, em seus trabalhos, ela aprofunda a discussão sobre o uso das imagens como fontes históricas e sobre a importância de compreendermos sobre a produção de narrativas como um processo cultural e social.

Para Pesavento, as imagens apresentam um aspecto simbólico com diferentes objetivos, logo é importante para os professores levarem a problematização das imagens para as aulas, buscando uma aplicação e reflexão de suas narrativas. É relevante para o ensino da

História construir novas abordagens e estratégias contra o pensamento histórico eurocentrado que de certa forma continua a colonizar nossos saberes.

As imagens são, e têm sido sempre, um tipo de linguagem, ou seja, atestam uma intenção de comunicar, que é dotada de um sentido e é produzida a partir de uma ação humana intencional. E, nessa medida, as imagens partilham com outras formas de linguagem a condição de serem simbólicas, isto é, são portadoras de significados para além daquilo que é mostrado. (Pesavento, 2008, p. 99)

No que diz respeito às imagens, Pesavento as considera uma forma privilegiada de acesso às mentalidades e às práticas sociais de uma época. A autora sublinha que as imagens possuem o poder de condensar múltiplos significados em uma única representação, o que as torna instrumentos eficazes tanto para a difusão de ideias quanto para a perpetuação de símbolos e ideologias.

Uma das contribuições centrais de Pesavento é sua abordagem das imagens não apenas como ilustrações de um evento ou de uma realidade social, mas como práticas visuais que atuam ativamente na construção das mentalidades. Segundo ela, a análise de uma imagem deve ir além do que ela retrata visualmente, buscando entender o contexto de sua produção, as intenções por trás de sua criação e os impactos que ela gera sobre o imaginário social.

Esse enfoque está alinhado com os estudos de Pierre Bourdieu, que também via a cultura visual como um campo de disputas simbólicas, em que imagens e representações visuais não são neutras, mas carregadas de significados sociais e políticos.

A partir do conceito de “poder simbólico” podemos compreender que as imagens que estão no livro didático de História também podem exercer esse poder, pois podem naturalizar e legitimar visões de mundo, contribuindo para manutenção dos sistemas hegemônicos. Para Bourdieu, “os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. (Bourdieu, 1989, p.9)

Pesavento, destaca que as imagens têm o poder de representar – e muitas vezes naturalizar – hierarquias de poder, especialmente em contextos coloniais e de opressão. Dessa forma, o estudo das imagens pode revelar como as elites dominantes utilizavam as representações visuais para controlar e legitimar suas posições de poder.

Pesavento, também explora como as imagens participam ativamente na construção das memórias coletivas. Ela defende que as imagens têm a capacidade de evocar sentimentos e emoções, funcionando como instrumentos de fixação de memórias. Ao serem inseridas em narrativas históricas, as imagens ajudam a dar forma à maneira como uma sociedade lembra seu passado e como ela constrói sua identidade coletiva. Nesse sentido, Pesavento ecoa as ideias de teóricos como Pierre Nora, que afirma que as imagens são elementos fundamentais

dos “lugares de memória”, onde o passado é continuamente reconfigurado para atender às necessidades do presente.

No coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir. A história é deslegitimação do passado vivido. No horizonte das sociedades de história, nos limites de um mundo completamente historicizado, haveria dessacralização última e definitiva. (Nora, 2012, p. 9)

Jacques Aumont, em *A imagem*, 1993, oferece uma contribuição teórica fundamental para a compreensão da imagem em sua dimensão estética e filosófica. Aumont discute a imagem em termos de sua função representativa, mas também de sua capacidade de evocar sensações e percepções que transcendem a mera reprodução do real. Sua abordagem amplia o campo de estudo da imagem, sugerindo que as imagens não devem ser vistas apenas como reflexos de eventos históricos, mas como construções simbólicas que afetam diretamente o espectador.

A análise estética proposta por Aumont complementa o olhar crítico sobre a imagem como fonte histórica, sugerindo que, além de seu conteúdo factual, a imagem possui um impacto subjetivo e emocional que também deve ser levado em consideração pelos historiadores.

Ao trabalhar com imagens nas aulas de História, o professor precisa também tecer críticas a essa visão colonialista e reducionista das representações quanto aos indígenas ainda persistente nos livros didáticos atuais, mesmo após a aprovação da Lei 11.645/2008. E como superar a manutenção dessas representações?

Segundo Aumont Jacques,

A produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivo. Uma das primeiras respostas à nossa questão passa pois por outra questão: para que servem as imagens (para que queremos que elas sirvam)? (Aumont, 1993, p. 78)

Esses autores contribuem, cada um à sua maneira, para uma compreensão mais complexa e multifacetada da imagem como fonte histórica. Autores como Circe Bittencourt (2003) e Heloisa Capel (2023) trazem à tona a importância pedagógica e cultural das imagens no ensino e na construção da memória histórica. Paiva (2006) e Pesavento (2008), por outro lado, destacam a relevância das imagens na história cultural, especialmente no que diz respeito à representação de grupos marginalizados e à formação de ideologias.

Dessa forma, a análise da imagem como fonte histórica deve ser realizada de maneira crítica, considerando tanto seu contexto de produção quanto sua recepção, e reconhecendo suas múltiplas camadas de significado. A imagem não é apenas um reflexo passivo do

passado, mas um instrumento ativo na construção das narrativas históricas, logo torna-se crucial o trabalho com imagens nas aulas de História.

Ao abordar essas questões, este trabalho não apenas busca contribuir para o debate sobre o uso de imagens na historiografia, mas também destacar a importância de uma abordagem interdisciplinar que integre a análise visual à prática histórica. Afinal, como sugere Burke, as imagens são testemunhas do passado que nos permitem “imaginar” a história de forma mais vívida e concreta, oferecendo novas perspectivas sobre o que já conhecemos e revelando aspectos que, de outra forma, permaneceriam ocultos. (Burke, 2017, p.24)

A integração reflexiva de imagens nos materiais didáticos não apenas enriquece a narrativa histórica, mas também permite que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e consciente do passado. Aos educadores que adotam uma abordagem crítica e inclusiva no uso de imagens, ajudam não apenas a conscientização histórica, mas também promovem cidadãos informados e engajados em suas comunidades.

1.3 A Representação Imagética dos Indígenas no Livro Didático de História.

A representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História, frequentemente marcada por estereótipos e visões colonialistas, desempenha um papel central na reprodução de imagens simplificadas, anacrônicas e despolitizadas, que negam a diversidade, a complexidade e a contemporaneidade desses sujeitos históricos. Longe de constituírem recursos neutros, essas representações visuais estão imersas em relações de poder, funcionando como dispositivos que reforçam uma narrativa eurocêntrica da história nacional. Nesse enredo, os indígenas aparecem como figuras estáticas, fixadas no passado colonial, vinculadas a um imaginário folclorizado e exótico, distantes de qualquer agência política, cultural ou histórica no presente.

Essa crítica é reafirmada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que denuncia a permanência de abordagens reducionistas e iconografias estereotipadas nos livros escolares, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008. O documento ressalta que a superação dessa lógica exige uma revisão crítica do material didático, que incorpore não apenas conteúdos atualizados, mas também uma perspectiva intercultural e decolonial, capaz de promover a valorização da presença indígena como parte viva, plural e resistente da sociedade brasileira contemporânea.

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as

culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (Brasil, 2015, p.8)

A representação imagética dos indígenas nos livros didáticos de História está profundamente marcada por processos de silenciamento e estereotipação, como denuncia Circe Maria Fernandes Bittencourt no capítulo *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*, 2013. A autora evidencia que essas imagens, longe de serem neutras ou meramente ilustrativas, operam como instrumentos pedagógicos que reforçam uma narrativa colonial e excludente. Frequentemente, os indígenas são representados como figuras genéricas, atemporais e ligadas exclusivamente ao passado — associados à “descoberta” ou à “conquista” —, o que contribui para sua desumanização simbólica e invisibilidade contemporânea.

Bittencourt aponta que tais imagens reforçam a ideia de que os povos originários pertencem a um tempo anterior à história do Brasil, apagando sua presença atual, sua resistência e sua diversidade cultural. Ao analisar criticamente o conteúdo imagético presente nos manuais escolares, a autora propõe a urgência de repensar o uso das imagens como forma de produzir novas narrativas históricas, mais plurais, dialógicas e sintonizadas com os princípios da educação intercultural e da legislação vigente, como a Lei 11.645/2008.

Essa abordagem não apenas invisibiliza a presença ativa dos mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil hoje, mas também omite suas lutas por direitos, suas contribuições culturais e sua participação política na construção da sociedade contemporânea. Podemos fazer uma relação com o que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) pontua como o “perigo de uma história única”.

Cristina Pompa (2022) aborda em seu texto *Presença e Ausência dos Indígenas na História do Brasil* que “o índio descrito nos livros escolares não representa as populações concretas que hoje lutam – como sempre lutaram – pelo reconhecimento de seu direito à terra, à diferença, à cidadania. É um índio no singular, um índio genérico, em suma, um índio imaginado” (Pompa, 2022, p.183)

O modo como os povos indígenas são representados nos livros didáticos não é apenas uma questão acadêmica, mas tem um impacto direto na formação das identidades dos estudantes e no seu processo de ensino-aprendizagem. As imagens e narrativas presentes nesses materiais não apenas transmitem informações, mas também constroem significados e valores que influenciam a maneira como os alunos percebem a si mesmos, aos outros e à sociedade em que vivem. Quando os indígenas são retratados de forma estereotipada, exótica ou anacrônica, isso reforça preconceitos e contribui para a invisibilização de suas lutas,

culturas e contribuições contemporâneas.

Como Stuart Hall (2016) nos lembra, a representação é uma prática de significação que não reflete a realidade de forma objetiva, mas a constrói através de códigos culturais e ideológicos. Nos livros didáticos, isso se traduz na seleção de imagens e narrativas que reforçam estereótipos — como o indígena “selvagem”, “primitivo” ou “exótico” —, enquanto ignoram a pluralidade de suas identidades e experiências.

Essas representações distorcidas não apenas reproduzem visões preconceituosas, mas também contribuem para a manutenção de hierarquias sociais que marginalizam e inferiorizam os povos indígenas. “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”. (Hall, 2016, p. 31)

Por outro lado, se os livros didáticos apresentarem uma representação plural e autêntica dos mais de trezentos grupos étnicos indígenas que compõem a sociedade brasileira, eles têm a capacidade de desempenhar uma educação antirracista, emancipatória e decolonial. Ou seja, não se trata de representar diversidade cultural e histórica, mas sim de apresentar essas vozes e visões como protagonistas. Caso contrário, toda essa cultura visual contida nesses materiais — seja fotografias, ilustrações ou infográficos—, precisa ser capaz de mostrar a complexidade e riqueza das identidades indígenas para ajudar na desconstrução dos estereótipos e na valorização das histórias e saberes indígenas. Esta análise crítica das representações indígenas apresentadas nos livros didáticos não é, portanto, um simples jogo acadêmico, mas prática para transformar a educação em um espaço de respeito, olhar e militância em favor da diversidade.

Por mais que a Lei 11.645/2008 é a base desta transformação, sua eficácia depende de nossa crença em uma geração inteira que acredita que a diversidade cultural e dos saberes indígenas devem ser valorizado de maneira independente dos deleitaves das pessoas. Como mencionamos anteriormente, a história e a cultura dos povos indígenas no Brasil tem sido silenciadas, marginalizadas e raramente mostradas em sua complexidade a mais duras das lentes em muito eventos por questão de estereótipos.

Desde a colonização, políticas integracionistas e visões eurocêtricas buscaram homogeneizar a sociedade brasileira, negando a diversidade étnico-cultural e relegando os povos indígenas a um passado distante e folclórico. Esse processo de invisibilização não apenas perpetuou preconceitos, mas também contribuiu para a negação da contemporaneidade desses povos, que hoje somam mais de 300 etnias e falam cerca de 200 línguas em todo o

território nacional.

Nesse cenário, a escola assume um papel central na desconstrução dessas narrativas hegemônicas e na construção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural. No entanto, como apontam Edson Kayapó e Tamires Brito no artigo *A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?*, os currículos escolares ainda tendem a reproduzir estereótipos e simplificações, representando os indígenas como figuras genéricas, estáticas e confinadas ao passado colonial ou ao imaginário folclórico. Essa abordagem reforça a invisibilidade histórica desses povos e ignora suas lutas atuais, suas formas de resistência e suas contribuições contínuas para a formação da sociedade brasileira. Enfrentar esse desafio implica revisar conteúdos, práticas pedagógicas e, sobretudo, as imagens e representações presentes nos materiais didáticos, abrindo caminho para uma educação decolonial, plural e comprometida com a justiça histórica.

A Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, representa um marco importante nesse cenário, ao abrir caminho para a valorização da diversidade cultural e a inserção dos indígenas como sujeitos ativos na história do Brasil. No entanto, como discutem os autores, a implementação dessa lei enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente, a resistência de setores conservadores e a carência de materiais didáticos que contemplem a perspectiva indígena.

O artigo de Kayapó e Brito, propõe uma reflexão crítica sobre o papel da escola na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação intercultural, que reconheça e valorize a pluralidade étnico-cultural dos povos indígenas. Ao analisar os dispositivos ideológicos que produziram a invisibilidade desses grupos e apresentar propostas para a transformação do ensino, o artigo nos convida a repensar não apenas os currículos escolares, mas também as relações de poder que permeiam a produção do conhecimento e a construção das identidades nacionais.

Para Kayapó e Brito,

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas. A História hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das Histórias dos grupos subalternos. (Kayapó, Brito, 2014, p.40).

Como já mencionado anteriormente, destaca-se o trabalho *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*, de Circe Maria Fernandes Bittencourt. O texto integra o livro *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*, organizado por Amílcar

Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro, e aborda de forma crítica a representação dos povos indígenas nos currículos escolares e nos livros didáticos de História no Brasil, desde o século XIX até os dias atuais.

O artigo de Bittencourt contribui para o debate sobre a inclusão da história e da cultura indígena no ensino brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a abordagem desses temas em sala de aula. A autora analisa como os indígenas têm sido historicamente representados — ou silenciados — nos materiais didáticos, evidenciando os inúmeros esquecimentos, reducionismos e estereótipos que permeiam essas narrativas. Tais representações, muitas vezes cristalizadas em imagens genéricas e discursos folclorizantes, colaboram para a manutenção de uma lógica colonial que invisibiliza a diversidade e a contemporaneidade dos povos originários.

Para Bittencourt,

Para a história escolar, em particular, programas curriculares e livros didáticos introduzem as populações indígenas ao abordarem a história do Brasil ou história da América na Idade Moderna. Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena. No entanto, apesar dos esquecimentos dos indígenas em vários outros momentos da história, pode-se constatar, por intermédio da documentação escolar, tratar-se de um tema integrado a uma certa tradição no ensino de História. (Bittencourt, 2013, p. 101)

Essa análise reforça a urgência de uma revisão crítica do livro didático enquanto ferramenta pedagógica, compreendendo-o não apenas como repositório de conteúdos, mas como artefato cultural que participa ativamente na produção de sentidos sobre o passado e sobre os sujeitos da história. Assim, a obra de Bittencourt dialoga diretamente com a necessidade de uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça histórica e a superação das narrativas hegemônicas.

Para Bittencourt,

O desconhecimento sobre as culturas indígenas e a difusão de uma memória construída em torno da ideia do desaparecimento dessas populações ‘sem história’ não se limitou à produção didática... A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares. (Bittencourt, 2013, p.131)

Para romper com essa lógica de poder, é essencial repensarmos as práticas de representação nos livros didáticos, incorporando narrativas e imagens que valorizem a diversidade étnica, a contemporaneidade e a autoria indígena. Isso implica não apenas incluir os indígenas como protagonistas de suas próprias histórias, mas também questionar as estruturas de poder que perpetuam visões estereotipadas e excludentes. Afinal, como nos ensina Hall, a representação é um campo de disputa, onde é possível contestar e transformar os significados dominantes.

Segundo Cristina Pompa,

Há várias maneiras de pensar a relação entre os povos indígenas e a história. Uma delas, herança de um evolucionismo cultural hoje rejeitado pelas ciências sociais, mas ainda presente no senso comum, é aquela que simplesmente nega a própria existência dessa relação. Ainda nos dias de hoje, falar em história indígena parece para muitos uma contradição, já que a ideia de que os povos indígenas estão parados no tempo está tão profundamente enraizada que foi naturalizada. Na própria mídia eles frequentemente são apresentados assim, como povos sem história, como imagens cristalizadas de um passado perdido, instantâneos da nossa pré-história. (Pompa, 2022, p.179)

No caso específico dos livros didáticos de História, a representação imagética dos indígenas muitas vezes os situa como personagens do passado, vinculados apenas ao período colonial ou às narrativas de “descobrimento” do Brasil.

Segundo Barbosa,

É comum encontrar ilustrações que cristalizam em nossas mentes as cenas de telas pintadas à época da chegada dos portugueses em solo brasileiro. Nessas imagens, os indígenas são vistos como primitivos, selvagens e ingênuos, em descompasso com as pesquisas e estudos que foram e são realizados a respeito das culturas indígenas em nosso país. (Barbosa, 2011, p.52)

Para superar essa lógica, é necessário repensar criticamente a cultura visual presente nos materiais didáticos, incorporando representações que valorizem a diversidade, a contemporaneidade e, sobretudo, a autoria indígena. Isso significa ir além da simples inclusão de imagens ilustrativas: é fundamental garantir que essas representações sejam construídas a partir das próprias vozes, perspectivas e narrativas dos povos originários. Como nos ensina Stuart Hall, a representação é um campo de disputa simbólica, no qual é possível contestar, ressignificar e transformar os significados hegemônicos que historicamente silenciaram determinados grupos sociais.

A permanência de uma identidade indígena estereotipada — frequentemente atrelada ao passado, à natureza ou ao exótico — tem implicações profundas na formação da percepção dos estudantes. Esses imaginários empobrecidos limitam a compreensão da complexidade e da diversidade étnico-cultural que compõem o Brasil contemporâneo, reforçando visões reducionistas e preconceituosas. Desconstruir essas imagens e abrir espaço para visualidades insurgentes é, portanto, um passo essencial para uma educação comprometida com a justiça cognitiva e com o reconhecimento efetivo das múltiplas identidades indígenas em sua potência viva e atuante na sociedade atual.

Para Bittencourt,

As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em

seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a índole avessa ao trabalho produtivo'. (Bittencourt, 2008, p. 305)

Em uma tentativa de enfrentar essa lacuna histórica e promover uma educação mais inclusiva e plural, foi sancionada a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A legislação tem como objetivo combater representações inadequadas e distorcidas, estimulando uma abordagem mais crítica, plural e respeitosa sobre esses povos.

No entanto, apesar de sua relevância normativa, a efetividade da lei no cotidiano escolar ainda é amplamente questionável — especialmente quando se observa a forma como os livros didáticos continuam a tratar os povos indígenas mesmo após sua implementação. Ainda predominam representações generalistas, anacrônicas e estereotipadas, que reforçam dicotomias coloniais entre civilizados e selvagens, invisibilizando a diversidade, a agência e a contemporaneidade dos povos originários. Como apontam Busolli e Laroque,

Procura-se fomentar uma educação que transponha os desconhecimentos e preconceitos de parte dos não indígenas no que diz respeito à cultura e à história das populações indígenas, quase sempre tratadas de maneira generalista e a partir da ótica dual entre civilizados/selvagens. Desse modo, o olhar da sociedade não indígena brasileira sobre as populações indígenas é normalmente carregado de uma visão preconceituosa incapaz de perceber a alteridade entre os diferentes grupos étnicos. (Busolli, Laroque, 2018, p. 37).

Frente a esse cenário, torna-se urgente fortalecer práticas pedagógicas que rompam com os modelos coloniais de representação e que incorporem, de forma crítica e sensível, a voz e a visão dos próprios sujeitos indígenas — seja nos textos, nas imagens ou nas estratégias educativas. Só assim a escola poderá se constituir como espaço de diálogo intercultural e de justiça histórica.

Assim, torna-se relevante analisar as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História, à luz da Lei 11.645/2008, e avaliar se tais materiais têm cumprido seu papel na promoção de uma visão mais complexa e diversificada sobre esses grupos. O modo como os povos indígenas são representados nos livros didáticos tem um impacto direto na formação das identidades dos estudantes e também no seu processo de ensino-aprendizagem. As imagens que são publicadas nos livros didáticos precisam promover um impacto positivo e plural da diversidade dos mais de trezentos grupos étnicos que compõe nossa sociedade.

Para, Bicalho, Oliveira e Machado (2018),

Os processos de construção de representações resultam das relações de poder, na medida em que os grupos sociais detentores dos meios de construir e disseminar representações são portadores de um certo tipo de conhecimento socialmente legitimado. Assim, é concedida a eles autoridade para imaginar e representar quem, historicamente, é desprovido desse poder, como os indígenas, os afro-brasileiros, as

mulheres, os trabalhadores, em meio a outros. (Bicalho, Oliveira, Machado, 2018, p.1593)

Uma das principais dificuldades observadas é que, mesmo após a promulgação da lei, muitos livros didáticos continuam a reproduzir as mesmas abordagens simplificadas e inadequadas de outrora. Em alguns casos, os materiais apresentam a cultura indígena de maneira superficial, rasa, sem um aprofundamento das relações destes povos com a formação da nossa sociedade. Além disso, as narrativas ainda tendem a ser construídas a partir de uma perspectiva externa, desconsiderando as vozes e os conhecimentos próprios dos povos indígenas.

Para Luís Grupioni,

Isto pode levar os alunos a concluírem pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade européia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta. (Grupioni, 1995, p. 488)

Uma abordagem eficaz para a representação indígena nos livros didáticos e na educação em geral seria a adoção de uma perspectiva intercultural. A educação intercultural busca promover o diálogo entre culturas diferentes, reconhecendo a pluralidade de modos de vida e saberes, sem hierarquizá-los (Candau, 2008). Isso implica que os livros didáticos não só apresentem a história e a cultura indígena como temas isolados, mas que integrem essas culturas de forma orgânica e igualitária nos conteúdos gerais, abordando suas contribuições para a sociedade brasileira de maneira ampla.

Buscando pensar novas estratégias ao se trabalhar com imagens e o ensino de História torna-se crucial realizar uma discussão a partir do campo epistemológico da perspectiva teórica da interculturalidade. Nesse sentido, (re)imaginando e ressignificando a leitura e problematização das imagens presentes nos livros didáticos ao abordar os sujeitos sociais indígenas.

Para Candau,

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (Candau, 2020, p. 681)

Nossa práxis em sala de aula precisa caminhar para um ensino plural e democrático, questionando as estruturas do currículo e dos materiais didáticos que ainda continuam abordando os diferentes sujeitos a partir de uma visão reducionista e eurocêntrica.

Com relação à perspectiva da interculturalidade pontuo o trabalho das autoras Vera Maria Candau (2020) e Catherine Walsh (2018). No campo da educação, ambas autoras concordam que o papel da escola é central para a promoção da interculturalidade, mas a abordagem e o foco podem variar. Para Candau (2020), a escola é como um espaço de convivência e negociação entre culturas, mas também como um lugar de resistência e contestação.

Ela sugere que a prática educativa deve estar atenta às especificidades locais e às identidades culturais dos alunos, de modo a evitar a reprodução de modelos educacionais que invisibilizam ou hierarquizam essas culturas. Nesse sentido, Candau acredita que a educação intercultural deve ser construída em conjunto com as comunidades, buscando um diálogo que respeite suas tradições, mas que também permita a reflexão crítica sobre as desigualdades que afetam esses grupos.

Segundo Walsh (2018), a escola é vista como um local potencialmente opressor, no sentido de que historicamente tem sido um espaço de imposição do conhecimento ocidental e de negação dos saberes indígenas e afrodescendentes. Ela defende que a educação intercultural decolonial precisa desafiar essa função tradicional da escola, transformando-a em um espaço de resistência contra a colonialidade. Para Walsh, o projeto de interculturalidade precisa ser construído a partir das lutas dos povos oprimidos, e não apenas como uma política de inclusão simbólica de suas culturas. A escola, nesse sentido, deve ser um lugar onde os saberes ancestrais e comunitários sejam valorizados e utilizados como ferramentas de transformação social.

Apesar dessas diferenças, as visões de Candau e Walsh são complementares. Ambas autoras reconhecem que a interculturalidade só pode ser alcançada de maneira plena se houver um questionamento das relações de poder e das estruturas de opressão que historicamente marginalizam certos grupos culturais. Para ambas, a interculturalidade não é apenas sobre o reconhecimento da diversidade, mas sobre a criação de condições para que essa diversidade se manifeste em condições de igualdade e justiça.

É importante pontuar que o grupo teórico Modernidade/Colonialidade problematiza sobre diversos conceitos, mas o eixo central da discussão desta pesquisa é realizar uma abordagem com a questão da interculturalidade, pois segundo Walsh e Candau (2018) esse conceito possibilita realizarmos uma reflexão sobre nossa prática docente. Essa reflexão traz

um questionamento a respeito de quais sujeitos estamos protagonizando em nossas aulas? As imagens que estão nos livros didáticos potencializam os sujeitos indígenas, na sua diversidade e alteridade?

Para Walsh e Candau (2018) a pedagogia decolonial aponta para,

[...] uma necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracial, pois trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (Walsh, Candau, 2018, p.5)

O livro didático é um campo de disputa e de poder, nada do que encontramos ali deve ser tomado como verdade oficial, e a problemática da pesquisa possibilita questionarmos qual é o espaço dado aos indígenas nas páginas do livro didático de História, a partir do campo imagético.

Ao participar dessas ‘microlutas’ o livro didático passa a ocupar um espaço central nesta rede de distribuição de poderes. Ao ter seus parâmetros de produção e suas normas de confecção textual definidos no limite da ação estatal o livro torna-se um dos instrumentos de afirmação e reprodução dos valores advogados pelo Estado, porém ao cumprir esta tarefa o livro possibilita a ampliação do universo de informação autorizando a inserção de sujeitos nem sempre contemplados no discurso oficial, ao fazer esse movimento obriga o Estado a buscar formas de contemplar esses novos sujeitos, evitando, dessa forma, a disseminação de focos de resistência ao discurso imposto de forma simulada. (Tourinho Júnior, 2015, p. 23-24)

Logo, o discurso imagético também pode ser entendido como um fator da construção da memória tanto individual, quanto coletiva dos indivíduos, assim cabe ao trabalho dos professores apresentarem e problematizarem o discurso imagético nas aulas de forma contextualizada. Que novas abordagens podemos realizar em sala a partir da pedagogia decolonial? Para Maldonado-Torres, “a decolonialidade, como uma luva viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana, precisa de uma abordagem diferente”. (Maldonado-Torres, 2018, p. 29)

Portanto, assumimos o compromisso de realizar um trabalho compromissado, ressaltando a necessidade de levarmos o debate decolonial para a sala de aula, a partir do viés intercultural. Para Candau, “a estratégia da interculturalidade como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro”. (Candau, 2011, p. 25)

Embora a Lei 11.645/2008 tenha sido um avanço significativo, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os povos indígenas sejam representados de maneira justa e adequada nos livros didáticos e no currículo escolar brasileiro. As mudanças

necessárias incluem não apenas a revisão crítica dos materiais existentes, mas também a inclusão ativa das comunidades indígenas no processo de construção dessas narrativas, sejam elas visuais ou textuais.

Viabilizar um ambiente de sala de aula decolonial é essencial para uma aprendizagem eficaz, crítica, antirracista, emancipadora, inclusiva, que problematize com as questões contemporâneas e contra hegemônico, visando um esperançar coletivo, juntando com os outros para fazermos de outro modo, como bem pontuou Paulo Freire.

CAPÍTULO 2. DECOLONIALIDADE: Desconstruindo Narrativas Hegemônicas

A decolonialidade é uma corrente de pensamento crítico que emerge, principalmente, da América Latina, buscando questionar e desconstruir as estruturas de poder, conhecimento e ser que foram impostas pelo colonialismo europeu e que persistem na contemporaneidade. Não se trata apenas de analisar o período histórico da colonização, mas de compreender como a matriz colonial de poder, ser e saber continua a moldar as relações sociais, políticas, econômicas e culturais em escala global.

O eurocentrismo é um dos pilares da colonialidade, ao estabelecer a Europa como centro de referência para a história, a cultura e o conhecimento. Nos livros didáticos, o eurocentrismo se manifesta na forma como a história dos povos indígenas é contada a partir de uma perspectiva externa, muitas vezes reduzindo-os a papéis secundários ou estereotipados. A decolonialidade propõe uma desconstrução dessas narrativas, valorizando as vozes e as perspectivas dos próprios povos indígenas.

A decolonialidade surge como um marco teórico e político fundamental para compreender e questionar as estruturas de poder, saber e ser que foram estabelecidas durante o processo de colonização e que continuam a operar no mundo contemporâneo. Diferente das abordagens pós-coloniais, que se concentram principalmente na crítica ao colonialismo histórico, a decolonialidade amplia o foco para a colonialidade, isto é, para as formas como as hierarquias raciais, sociais e epistemológicas impostas pela colonização persistem e se reproduzem nas sociedades atuais.

Ao contrário do padrão e do conceito histórico ou puramente empírico do colonialismo, colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade. Isso não significa que um número de ideias e práticas que usualmente consideramos “modernas” não fará parte dessa outra ordem mundial, bem como não significa que o que chamamos de modernidade eliminou tudo o que a própria modernidade no seu discurso autorreferido concebeu como diferente dela, como a filosofia antiga e uma variedade de ideias medievais. A diferença é que, enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente. (Maldonado-Torres, 2018. p.41)

Essa perspectiva é particularmente relevante para analisar a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de História, uma vez que esses materiais frequentemente perpetuam visões estereotipadas e eurocêntricas, reforçando a marginalização desses grupos. A representação imagética dos indígenas nos livros didáticos é um reflexo da colonialidade, ao reproduzir estereótipos que os associam ao passado, ao “exotismo ou à barbárie”. Essas representações contribuem para a invisibilização das culturas indígenas contemporâneas e para a negação de sua agência histórica e política.

Neste capítulo, partiremos com a discussão sobre o conceito de decolonialidade. Em seguida, discutiremos como a decolonialidade oferece ferramentas teóricas e metodológicas para repensar a educação, propondo uma abordagem que valorize os saberes marginalizados e questione as hierarquias estabelecidas. Por fim, refletiremos como a interculturalidade surge como uma proposta teórica e prática que busca superar as limitações do multiculturalismo,

que muitas vezes se restringe a reconhecer a existência de diferentes culturas sem promover um diálogo efetivo entre elas. Na educação, a interculturalidade ganha relevância ao questionar as estruturas eurocêntricas e monoculturais que ainda predominam nos currículos escolares, especialmente no que diz respeito à representação dos povos indígenas.

Ao abordar a decolonialidade, este capítulo busca não apenas desconstruir as narrativas hegemônicas que perpetuam a marginalização dos indígenas, mas também apontar caminhos para a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova o diálogo entre diferentes saberes. Essa discussão é fundamental para repensar o papel da cultura visual na educação e para questionar as estruturas de poder que continuam a moldar nossa compreensão da história e da identidade.

2.1 - O que é Decolonialidade?

A decolonialidade, como proposta teórica, tem suas raízes nos trabalhos do Grupo Modernidade/Colonialidade, composto por pensadores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Maria Lugones e Catherine Walsh. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder é um sistema global de dominação que se estabeleceu com a colonização das Américas e que continua a estruturar as relações sociais, econômicas e culturais no mundo contemporâneo. A colonialidade do saber, por sua vez, refere-se à hierarquização dos conhecimentos, em que o saber eurocêntrico é considerado superior e universal, enquanto os saberes indígenas, africanos e de outros povos colonizados são marginalizados.

No contexto da educação, essa colonialidade se manifesta na forma como os currículos e os materiais didáticos são construídos, privilegiando narrativas e imagens que reforçam a visão eurocêntrica da história. Como aponta Dignolo (2008), a decolonialidade propõe uma “epistemologia da desobediência”, que questiona essas hierarquias e busca valorizar os saberes subalternizados. Isso implica em reconhecer que os povos indígenas têm suas próprias formas de produzir e transmitir conhecimento, que devem ser respeitadas e incluídas nos processos educativos.

Essa proposta parte do reconhecimento de que o saber não é neutro e que os sistemas de conhecimento hegemônicos foram historicamente construídos a partir da dominação colonial, da exclusão epistêmica e da negação das racionalidades não ocidentais. A colonialidade se manifesta em três dimensões interligadas: a colonialidade do poder, que estabelece hierarquias raciais e sociais; a colonialidade do saber, que privilegia o conhecimento eurocêntrico em detrimento de outros saberes; e a colonialidade do ser, que nega a humanidade e a subjetividade dos povos colonizados.

A reflexão crítica sobre a colonialidade do saber, do ser e do poder vem ganhando força no campo das ciências humanas a partir de perspectivas decoloniais que não apenas tensionam o legado eurocêntrico da modernidade, mas propõem horizontes outros de existência e conhecimento. No livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2018), três capítulos são fundamentais para a construção de uma análise teórica que articula esses debates com a realidade educacional brasileira: a *Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, o capítulo *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, de Nelson Maldonado-Torres, e *Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública*, de Osmundo Pinho.

Na introdução do livro, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) defendem que a decolonialidade deve ser entendida como um projeto político-acadêmico enraizado nas lutas históricas das populações afrodiaspóricas e indígenas, e não apenas como um modismo teórico que circula entre os muros da universidade. O risco apontado pelos autores é a adoção superficial do vocabulário decolonial, esvaziado de seu caráter insurgente e desvinculado das experiências e epistemologias negras e indígenas.

Um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o locus de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas. (Bernardino-Costa, Grosfoguel, Maldonado-Torres, 2018, p.10)

Ao invés disso, os autores propõem uma abordagem corpo-geopolítica do conhecimento, que reivindica o lugar de enunciação dos sujeitos racializados e suas vivências históricas como fundamentos para a produção de saber. Nesse sentido, intelectuais como Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, bell hooks e Frantz Fanon são resgatados não apenas como referências ilustrativas, mas como parte constitutiva de uma tradição de pensamento que confronta as estruturas epistêmicas da colonialidade.

Os autores evidenciam uma crítica contundente à apropriação acrítica do vocabulário decolonial no meio acadêmico. Os autores afirmam que a decolonialidade não pode ser reduzida a um modismo teórico dissociado das lutas concretas de populações negras, indígenas e afrodiaspóricas, como já mencionado. Trata-se de um projeto político-epistêmico que emerge da resistência e da reexistência de sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema-mundo moderno-colonial.

Nesse sentido, os autores reforçam a necessidade de valorização das epistemologias produzidas a partir da experiência e do corpo racializado. Rejeita-se o universalismo abstrato da modernidade ocidental e afirma-se um universalismo concreto, fundado na pluralidade de

perspectivas e na horizontalidade dos diálogos. Como apontam os autores: “o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a armação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros” (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 13)

Nesse sentido, a afirmação da existência não é apenas um gesto de resistência, mas um posicionamento epistêmico insurgente. Os corpos e vozes marcados pela colonialidade não apenas *existem*, mas *sabem*, pensam e produzem mundos. Essa virada desloca o eurocentrismo da posição de enunciador exclusivo da verdade e reposiciona os saberes negros, indígenas e afrodiaspóricos como centrais na construção de novas racionalidades. Tal perspectiva impõe à educação o desafio de reconhecer essas existências como produtoras de conhecimento legítimo e de criar espaços em que essa pluralidade epistêmica possa florescer. Essa atitude é central para desativar o que “Ngũgĩ wa Thiong chamou de “bomba cultural”, cujo efeito é aniquilar a crença das pessoas nelas mesmas”. (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 13)

Essa crítica é aprofundada por Nelson Maldonado-Torres (2018), ao apresentar uma analítica da colonialidade que expõe os limites da descolonização formal (política e jurídica) e reforça a necessidade de uma ruptura mais profunda com as lógicas coloniais que seguem organizando o mundo. O autor mobiliza o conceito de “colonialidade do ser” para descrever a forma como a modernidade produz subjetividades racializadas consideradas “inferiores”, desprovidas de racionalidade, historicidade e, portanto, de humanidade.

Nelson Maldonado-Torres (2018), ao discutir as dimensões fundamentais da colonialidade, desenvolve uma perspectiva analítica que amplia a compreensão da descolonização para além da ruptura política formal com os impérios coloniais. Para o autor, a lógica colonial permanece operando por meio da *colonialidade do ser*, do *saber* e do *poder*, estruturas que naturalizam a desumanização, a inferiorização epistêmica e a hierarquização global.

Maldonado-Torres (2018), ao retomar o pensamento de Frantz Fanon, argumenta que a modernidade colonial produziu um mundo estruturado por uma divisão ontológica radical entre “seres” e “não-seres”. Nessa lógica, o célebre “Penso, logo existo”, de Descartes, é reinterpretado como um dispositivo de exclusão, apenas alguns sujeitos são reconhecidos como pensantes e, portanto, existentes e humanos; os demais são silenciados, inferiorizados e despojados de valor ontológico. Essa hierarquização do ser está diretamente ligada ao racismo, ao colonialismo e ao eurocentrismo, que sustentam a ideia de humanidade plena como privilégio de poucos.

Diante disso, Maldonado-Torres defende que “uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto” (2018, p. 52-53). Essa atitude decolonial implica a recusa das lógicas de desumanização e a afirmação de uma pluralidade epistêmica que emerge das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados — os *damnés* — cujas existências insurgentes desafiam o sistema-mundo colonial-moderno.

A leitura de *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968), oferece subsídios fundamentais para compreender a condição dos povos indígenas dentro da lógica colonial. Embora Fanon concentre sua análise na experiência do sujeito negro africano, sua concepção da colonialidade como força totalizante — que desumaniza, silencia e destrói as formas sociais autóctones — permite ampliar sua teoria para abranger os povos indígenas das Américas. Ao afirmar que “a violência [...] ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas” (Fanon, 1968, p. 30), o autor denuncia a violência estrutural do colonialismo, que não apenas explorou corpos e territórios, mas também buscou apagar cosmovisões, línguas, espiritualidades e epistemologias nativas.

Nesse sentido, a “zona do não-ser” fanoniana é também o lugar histórico imposto aos povos indígenas — um espaço de negação ontológica e epistêmica, a partir do qual emerge a necessidade de reexistência. Essa perspectiva converge com o pensamento decolonial contemporâneo, ao evidenciar que a superação do colonialismo formal não desfez as marcas do projeto colonial, e que a valorização dos saberes indígenas é parte essencial da luta pela justiça cognitiva e pela reconstrução de mundos plurais.

Essa atitude decolonial, como demonstra Osmundo Pinho (2018), pode (e deve) ser aplicada em práticas pedagógicas que desestabilizam os saberes hegemônicos e abrem espaço para epistemologias insurgentes. Em seu relato etnográfico, Pinho narra sua experiência em uma escola pública no Recôncavo Baiano, onde, por meio de uma abordagem metodológica sensível e participativa — baseada em grupos focais e na escuta ativa de jovens negros —, foi possível visibilizar subjetividades e corporeidades racializadas que desafiam os estereótipos da masculinidade periférica.

Inspirado pela máxima de Walter Mignolo (“I am where I think”), o autor propõe uma etnografia descolonizante, que não extrai saber dos sujeitos, mas constrói com eles uma práxis emancipadora. A escola, nesse contexto, não é apenas reprodutora de saberes coloniais, mas também um território de disputa simbólica e política, onde é possível semear reexistências.

Nesse estreito espaço devemos criar condições para que: 1) o significado dos processos sociais, do ponto de vista de nossos interlocutores, possa emergir; 2) essa emergência não signifique alienação, mas fortalecimento da capacidade crítica dos agentes por meios reflexivos; 3) esses meios reflexivos também possam nos

interrogar em termos de nossa “situação” vis-à-vis à dos jovens. Porque não são apenas “eles” que se transformam no processo, mas “nós” também. (Pinho, 2018, p.344)

A pesquisa de Pinho evidencia o potencial crítico da etnografia enquanto ferramenta de leitura da realidade e de formação política dos sujeitos. Ao trabalhar com grupos focais, o autor destaca o protagonismo de jovens negros na reflexão sobre suas próprias vivências, suas corporeidades e formas de masculinidade. O espaço da escola é compreendido não apenas como reprodutor de saberes coloniais, mas como território em disputa, no qual práticas insurgentes podem florescer a partir de um compromisso ético e político com a emancipação.

No contexto da educação, essas dimensões se refletem na forma como os currículos e os materiais didáticos são construídos, muitas vezes invisibilizando ou distorcendo as histórias e culturas indígenas. A decolonialidade, portanto, propõe uma desconstrução dessas narrativas hegemônicas, buscando resgatar e valorizar as vozes e os saberes dos povos subalternizados.

Ao reunir essas três contribuições do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2018), percebe-se a centralidade da decolonialidade como um projeto radicalmente político que exige a revisão das epistemologias dominantes, das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais que sustentam o racismo epistêmico. Para além da crítica, o projeto decolonial propõe a emergência de um universalismo concreto (Grosfoguel, 2012), em que múltiplas vozes e racionalidades possam dialogar em pé de igualdade. (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 15)

A valorização do pensamento afrodiaspórico, das experiências vividas e da escuta comprometida de sujeitos historicamente silenciados, como propõem os autores analisados, é um passo crucial para uma educação comprometida com a justiça social, a equidade racial e a construção de um futuro mais plural e democrático.

A análise desses três capítulos evidencia a potência transformadora do pensamento decolonial como ferramenta crítica e prática. Ao invés de uma crítica abstrata, o projeto decolonial se estrutura como resposta a mais de cinco séculos de exclusão epistêmica e ontológica. Ele propõe um giro radical em reconhecer as epistemologias negras e indígenas, valorizar as experiências corporificadas dos sujeitos subalternizados e reconfigurar práticas pedagógicas e científicas a partir da pluralidade e da horizontalidade.

A decolonialidade busca, portanto, promover uma transformação profunda nas estruturas de poder, visando a construção de sociedades mais justas, igualitárias e plurais, onde a diversidade de experiências e saberes seja reconhecida e valorizada. É importante ressaltar que a decolonialidade é um campo de estudo em constante desenvolvimento e debate, com diversas perspectivas e abordagens.

2.2 - A Potência da Decolonialidade na Educação

A perspectiva decolonial oferece instrumentos teóricos e metodológicos potentes para reconfigurar a educação como um campo de disputa epistêmica e política. Aplicada à análise dos livros didáticos, essa abordagem exige não apenas a inserção de conteúdos sobre os povos indígenas, mas a valorização ativa de seus saberes, cosmologias, narrativas e formas de resistência. Trata-se de romper com a lógica hierarquizante que historicamente marginalizou as culturas indígenas, reduzindo-as a estereótipos ou apagando sua presença histórica e contemporânea.

A decolonialidade propõe, nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas que assegurem o protagonismo dos povos indígenas na produção e validação dos materiais educativos, promovendo sua autonomia e participação ativa na definição do que deve ser ensinado e como deve ser representado. Isso implica reconhecer a educação como um espaço de reexistência, em que o currículo possa ser reconstruído a partir do diálogo intercultural e do respeito à pluralidade epistêmica.

Nesse processo de reconfiguração curricular e epistêmica, é essencial compreender que as políticas públicas educacionais no Brasil, embora tenham avançado em termos legais, ainda operam sob uma lógica predominantemente integracionista e normatizadora. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, apresentam contradições relevantes: ao mesmo tempo em que reconhecem a diversidade étnico-racial e a presença dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, continuam reforçando uma narrativa nacional homogênea e apagadora das diferenças. A suposta universalidade dos direitos à educação, quando não articulada a uma escuta intercultural e decolonial, torna-se instrumento de assimilação e silenciamento.

Sob uma ótica decolonial, é preciso tensionar esse modelo e perguntar: quem define o que é conhecimento válido? Quem decide o que entra no currículo, nos livros, nas imagens e nas avaliações? A decolonialidade propõe exatamente o inverso da homogeneização: ela exige que os saberes indígenas não sejam apenas “representados” na escola, mas que se tornem agentes vivos de transformação pedagógica, produzindo conhecimento, reelaborando currículos e intervindo nos modos de ensinar.

Nas práticas de sala de aula, isso se traduz na recusa da pedagogia bancária (Freire, 2020) e na adoção de metodologias que promovam a escuta, o diálogo e a coautoria dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Projetos como oficinas temáticas, rodas de conversa, narrativas orais, práticas artísticas e pesquisas de campo nos territórios indígenas,

por exemplo, se alinham à proposta de uma pedagogia decolonial e intercultural crítica, pois não apenas falam sobre os povos indígenas, mas constroem conhecimento com eles.

Além disso, a implementação efetiva da Lei 11.645/08, ainda depende da formação crítica dos(as) docentes e da disposição institucional para rever os marcos eurocentrados que estruturam os materiais didáticos e as práticas avaliativas. A lei, por si só, não garante transformação; ela precisa ser ativada por uma práxis comprometida com a justiça cognitiva e com o enfrentamento das hierarquias coloniais que continuam operando dentro da escola.

Portanto, repensar a educação a partir da decolonialidade não é apenas uma tarefa conceitual — é um chamado à ação pedagógica e política. É nas escolhas do cotidiano escolar, nos planejamentos, nos livros usados, nos debates em sala, que se decide se a escola continuará sendo um espaço de reprodução colonial ou se pode se tornar um território de reexistência.

A construção de uma educação decolonial envolve, portanto, a desconstrução das narrativas hegemônicas e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e o diálogo entre saberes. Como propõe Walsh, Oliveira e Candau, (2018), “pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, etc”. (Walsh, Oliveira, Candau, 2018, p. 5)

No contexto dos livros didáticos, isso significa incluir narrativas e imagens que reconheçam a complexidade e a agência dos povos indígenas, bem como promover a participação desses grupos na produção dos materiais educativos. Além disso, é fundamental repensar o papel da cultura visual na educação, reconhecendo que as imagens são poderosos instrumentos de construção de identidades e narrativas.

Como argumenta Nicholas Mirzoeff (2003), a cultura visual é um campo de luta, onde diferentes grupos disputam o direito de representar a si mesmos e de definir suas próprias histórias. Nesse sentido, a decolonialidade oferece um marco teórico e político para questionar as representações hegemônicas e promover uma cultura visual mais inclusiva e democrática.

Ao trazer a crítica à colonialidade para o centro da análise, fica evidente que a escola — e, mais amplamente, os sistemas educativos — não são espaços neutros. Ao contrário, funcionam historicamente como dispositivos de reprodução da colonialidade do saber, operando uma espécie de *epistemicídio institucionalizado*, conforme denuncia Boaventura Santos (2007), ao eliminar, deslegitimar ou silenciar saberes outros que não se alinham à matriz eurocêntrica.

Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos

cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. (Santos, 2007, p. 29-30)

Neste cenário, o currículo emerge como um campo de batalha. Nilma Lino Gomes (2018), também presente na coletânea *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, argumenta que descolonizar os currículos é mais do que revisar conteúdos: trata-se de um reposicionamento político e epistêmico que demanda descolonizar o olhar sobre os sujeitos, suas histórias e formas de conhecimento. A autora propõe uma “perspectiva negra decolonial brasileira”, que confronta os padrões de poder, saber e ser impostos pelo colonialismo, assumindo as experiências de mulheres negras, quilombolas, indígenas, juventudes periféricas, entre outras, como fontes legítimas de saber pedagógico e político.

Nesse sentido, a decolonialidade aplicada à educação assume dois compromissos simultâneos: de um lado, o “desmonte” da hegemonia epistêmica moderna/colonial; de outro, a afirmação ativa de projetos de resistência.

Catherine Walsh (2019), no artigo *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial* faz uma crítica ao uso hegemônico e esvaziado da noção de interculturalidade por parte dos Estados e instituições, em contraposição à sua concepção crítica, epistêmica e política elaborada pelos movimentos indígenas andinos, especialmente no Equador. Em outras palavras, o artigo problematiza como a interculturalidade tem sido apropriada por discursos estatais e neoliberais de maneira superficial, reduzindo-a a uma política de inclusão simbólica ou representação multicultural, desconectada da sua potência transformadora e contra-hegemônica.

Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente. (Walsh, 2019, p.15-16)

Na perspectiva de uma educação decolonial, o pensamento “outro” abordado por Walsh assume um papel central, pois desloca a escola da função reprodutora da colonialidade do saber para torná-la espaço de insurgência, onde múltiplas racionalidades podem se expressar e dialogar. Ao invés de adaptar os sujeitos às estruturas hegemônicas, uma educação decolonial propõe a transformação dessas estruturas a partir da valorização dos saberes situados e da

escuta ativa das comunidades historicamente subalternizadas. Nesse sentido, a educação torna-se não apenas lugar de disputa, mas também de criação de outros mundos possíveis, nos quais a diferença não seja assimilada, mas celebrada como fundamento.

A etnografia de Osmundo Pinho (2018) ilustra esse deslocamento ao mostrar que é possível transformar o cotidiano escolar a partir da escuta e da valorização das subjetividades negras. Ao romper com a perspectiva extrativista da pesquisa tradicional e envolver os estudantes como sujeitos ativos do conhecimento, Pinho reinventa o espaço da escola como lugar de produção de sentido, identidade e resistência. Sua prática reflete o que bell hooks (1994) chamou de “ensinar como um ato de liberdade” — uma pedagogia do engajamento afetivo, político e epistêmico.

Esse giro também convoca uma revisão das práticas formativas dos(as) professores(as). A formação docente hegemonicamente orientada pela pedagogia tecnicista e pela racionalidade meritocrática é, ela mesma, atravessada por uma lógica colonial. Como observa Grosfoguel (2008), não basta “incluir” autores negros no currículo: é preciso romper com a estrutura epistêmica que hierarquiza conhecimentos e corpos. Para isso, a formação docente precisa assumir a decolonialidade como compromisso ético-político, compreendendo que ensinar é um ato situado — corpo-político, histórico e coletivo.

A análise do sistema-mundo precisa de descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento. (Grosfoguel, 2008, p.136)

A partir das reflexões aqui discutidas, torna-se possível pensar a escola pública não apenas como um espaço de contradições, mas também como lugar estratégico de invenção social. A presença crescente de estudantes negros, indígenas e periféricos nas universidades, fruto das políticas de ação afirmativa, tem deslocado os eixos epistêmicos do debate educacional. Esse deslocamento, no entanto, encontra resistências dentro da própria instituição escolar, ainda fortemente marcada por uma racionalidade meritocrática, branca e eurocentrada (Silva, 2017).

Diante disso, a decolonialidade aplicada à educação precisa ser compreendida como um processo inacabado e permanentemente tensionado. Ela exige abertura para o conflito, disposição para o diálogo intercultural radical e compromisso com a escuta das vozes historicamente silenciadas. Exige, ainda, que o conhecimento escolar se reconecte com os territórios, com as comunidades, com as lutas dos movimentos sociais e com as culturas populares, negras, indígenas e afrodiaspóricas.

As práticas educativas decoloniais não seguem receita: são criações enraizadas no

contexto, que dançam entre a denúncia e a construção, entre o combate ao epistemicídio e a celebração das reexistências.

Se a colonialidade estrutura o mundo a partir da negação, o pensamento decolonial se estrutura pela invenção. Mais do que apenas criticar o que está posto, ele propõe a abertura de horizontes plurais, em que múltiplas formas de existência e conhecimento possam coexistir sem subordinação. No campo da educação, isso significa pensar um currículo que não apenas inclua, mas que reconfigure as estruturas epistemológicas herdadas do projeto colonial moderno.

Na introdução do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, os autores abordam duas noções fundamentais do pensamento decolonial e ajudam a iluminar os caminhos possíveis para uma educação comprometida com a justiça epistêmica: *transmodernidade e pluriversalidade*.

A proposta de *transmodernidade*, formulada por Enrique Dussel (2016 *apud* Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 16), surge como alternativa radical à pretensão universalista da modernidade eurocentrada. Em vez de propor um “pós-modernismo” ainda preso aos marcos da racionalidade ocidental, a transmodernidade afirma a possibilidade de responder aos desafios globais a partir da exterioridade cultural — ou seja, desde os saberes, experiências e cosmovisões de povos historicamente oprimidos pelo colonialismo.

Nesse sentido, trata-se de uma ruptura epistêmica e política que abre caminho para um projeto pluriversal, no qual diferentes racionalidades possam dialogar em pé de igualdade. Como destaca o autor, “o conceito estrito de ‘transmoderno’ indica essa novidade radical que significa o surgimento [...] de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar” (Dussel, 2016, p. 63).

Já Ramón Grosfoguel (2016 *apud* Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 16) complementa essa visão com o conceito de *pluriversalidade*, um projeto político e epistêmico baseado na convivência entre mundos, saberes e práticas diversas. Trata-se, portanto, de um convite à criação coletiva de um mundo plural. No campo educacional, essa perspectiva exige um deslocamento do pensamento pedagógico tradicional, abrindo espaço para práticas interculturais críticas, voltadas à escuta, valorização e coautoria dos saberes não hegemônicos.

Essa visão tem implicações profundas para a educação. Ela desafia a concepção de currículo como lista neutra de conteúdos e o reposiciona como projeto político em disputa. É

nesse contexto que surgem práticas pedagógicas insurgentes que se alinham ao giro decolonial, oficinas, rodas de conversa, narrativas orais, etnografias colaborativas, arte-educação, escrita de si, entre outras metodologias que colocam em cena os saberes e vivências dos sujeitos historicamente silenciados.

Ao incorporar os fundamentos da potência da decolonialidade na educação, busca-se criar espaços de aprendizagem que não apenas tematizem os povos indígenas, mas que sejam atravessados por suas formas de ver, pensar e existir. Por exemplo, ao trabalhar imagens de livros didáticos, os(as) estudantes podem ser convidados a problematizar as representações coloniais e a co-construir outras formas de ver os povos indígenas — não como passado, mas como presença viva e agente no mundo contemporâneo. Assim, as aulas tornar-se-ão não apenas um momento de aprendizagem, mas um ato de resistência epistêmica e política, em que se experimenta, ainda que em pequena escala, a educação como território de criação coletiva.

Como educadoras e educadores comprometidos com a justiça racial, temos o desafio de agir sobre o presente sem perder de vista o horizonte utópico da transformação. Não se trata de romantizar a resistência, mas de compreender que cada gesto pedagógico — quando enraizado em uma ética decolonial — pode se tornar um micro-ato de invenção de mundos.

O giro decolonial, ao ser aplicado à educação, não se restringe à inserção de novos conteúdos no currículo, mas propõe uma transformação das formas de ensinar, aprender e se relacionar com o saber. Ele exige escuta, abertura, corpo presente e compromisso político. É neste terreno fértil que práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade epistêmica podem germinar e florescer.

Em última instância, o que está em jogo não é apenas o conteúdo que se ensina, mas a forma como a escola se posiciona diante das múltiplas formas de existência e saber. A educação, nesse contexto, pode continuar operando como máquina de assimilação ou se tornar campo fértil para a reinvenção de mundos.

2.3 - Interculturalidade e Educação: Diálogos para uma Perspectiva Crítica

A educação, enquanto instrumento de reprodução social, tem sido historicamente atravessada por estruturas coloniais que hierarquizam saberes, culturas e identidades. No contexto latino-americano, onde a diversidade cultural compõe a própria formação social, o desafio de construir uma educação verdadeiramente intercultural torna-se urgente. É nesse cenário que o artigo *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver* (2009), de Catherine Walsh desenvolve uma crítica poderosa à forma como a interculturalidade tem sido apropriada por políticas multiculturais e neoliberais.

A interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Catherine Walsh (2009), configura-se como um projeto político, epistêmico e ético que transcende a mera valorização da diversidade cultural. Em oposição às abordagens funcionais ou neoliberais da interculturalidade — que toleram diferenças sem enfrentar as bases estruturais da desigualdade —, Walsh propõe uma perspectiva insurgente, enraizada nas lutas dos povos indígenas e afrodescendentes.

Essa concepção implica a descolonização dos saberes, das práticas pedagógicas e das subjetividades, confrontando diretamente as hierarquias construídas pela modernidade/colonialidade. Mais do que promover o diálogo entre culturas, a interculturalidade crítica exige a reconfiguração profunda das estruturas de poder e do próprio conceito de conhecimento válido, articulando-se assim a uma pedagogia decolonial que transforma o ato educativo em prática sociopolítica de resistência e criação de mundos outros.

Uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientada ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. (Walsh, 2009, p. 13-14)

Vera Maria Candau também defende uma visão crítica da educação intercultural no artigo *Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes* (2020), que vá além da simples “visibilização da diversidade” (ou seja, um multiculturalismo superficial) para efetivamente questionar e transformar as relações de poder, as hierarquias raciais, culturais e epistêmicas presentes na escola.

A perspectiva de interculturalidade crítica, conforme proposta por Candau (2020), não se limita à visibilização superficial das diferenças culturais, mas se constitui como um projeto político-pedagógico voltado ao enfrentamento das desigualdades históricas e à desconstrução das hierarquias raciais, culturais e epistêmicas que moldam a educação. Para Candau, a interculturalidade crítica implica a criação de práticas que não apenas reconheçam a diversidade, mas empoderem os sujeitos historicamente inferiorizados, reconfigurando o currículo, as relações pedagógicas e o próprio conceito de conhecimento válido.

Essa concepção dialoga com a noção de pedagogia da reexistência elaborada por Catherine Walsh (2019), que entende a educação como espaço de resistência e recriação ontológica. Além disso, articula-se à crítica de Ramón Grosfoguel (2016) à universalidade eurocêntrica do saber e à defesa de uma pluriversalidade epistemológica. Em sintonia, Maldonado-Torres (2007) aponta que a educação decolonial exige uma mudança de atitude ética e crítica frente à colonialidade do ser, do saber e do poder. Assim, a educação intercultural crítica, situada no horizonte decolonial, emerge como um movimento insurgente

de reexistência e transformação radical das bases do projeto civilizatório moderno-colonial.

Essa reflexão se torna ainda mais relevante diante da persistência de práticas escolares que, apesar do discurso da diversidade, mantêm currículos eurocêntricos e relações de poder assimétricas. No Brasil, por exemplo, a implementação da Lei 11.645/08 — que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena — ainda enfrenta resistências institucionais e epistemológicas. A interculturalidade crítica, nesse sentido, oferece ferramentas para pensar uma educação que não apenas inclua, mas transforme.

Longe de ser neutra, a escola é um campo de disputa simbólica e material, onde se reproduzem — ou se contestam — hierarquias históricas. Em sociedades marcadas pela colonialidade, racismo estrutural e desigualdades persistentes, a interculturalidade crítica emerge como uma resposta ética e política ao epistemicídio promovido pela modernidade ocidental. Diferente do multiculturalismo liberal — que tende a estetizar a diferença —, ela exige uma descolonização profunda do pensamento e das práticas educativas.

A pergunta que orienta essa discussão é, como a educação pode se constituir em instrumento de transformação intercultural, e não em reprodutora de violências simbólicas? Para respondê-la, é necessário analisar as armadilhas da educação tradicional, que invisibiliza saberes não ocidentais, folcloriza culturas em datas comemorativas e forma professores(as) despreparados para lidar com o conflito intercultural.

Mais do que adicionar culturas como ornamento curricular, a interculturalidade crítica propõe a criação de espaços de diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar hegemônico. Isso implica reconhecer as epistemologias indígenas como legítimas, incorporando narrativas produzidas por seus próprios intelectuais, valorizando metodologias participativas e respeitando modos diversos de conhecer — como a oralidade, a espiritualidade e a relação simbiótica com a natureza. Como afirma Ailton Krenak (2020, p. 26), “está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover”.

Para Walsh (2009),

A interculturalidade compreendida criticamente ainda não existe; é algo ainda a ser construído. Portanto, é entendida como uma estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico de conhecimento e compreensão, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro de a matriz e as estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir a partir da diferença na estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e restabelecer estruturas sociais, epistêmicas e de existência que ponham em cena e em relação lógicas, práticas e modos culturais equitativos e diversos de pensar, agir

e viver. (Walsh, 2009, p.78. tradução minha)

Essa proposta tem um potencial transformador ao defender uma educação inclusiva, democrática e fundamentada no respeito à diversidade. No contexto em questão, interculturalidade e decolonialidade se complementam, a primeira abre o caminho para o diálogo entre culturas, enquanto a segunda desafia as estruturas que impedem que esse diálogo seja verdadeiramente igualitário. Juntas, elas proporcionam um alicerce potente para repensar, não apenas a representação dos povos indígenas, mas a própria estrutura epistemológica da escola.

A contribuição de Paulo Freire (2020) também é fundamental nesse debate. Se a educação é um ato político, como ele afirma, a interculturalidade crítica deve ser compreendida como práxis — um movimento de ação-reflexão transformadora, pautado pelo diálogo com os sujeitos e os saberes locais. “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (Freire, 2020, p. 93)

Autores como Oliveira e Candau (2010) avançam nessa discussão ao demonstrar que, mesmo após o fim do colonialismo formal, as estruturas de dominação persistem sob a forma da colonialidade do saber, do ser e do poder, incorporadas às práticas pedagógicas, aos currículos e às dinâmicas escolares cotidianas. A proposta de uma pedagogia decolonial ultrapassa, assim, a ideia de “incluir temas” no currículo, trata-se de uma práxis insurgente, voltada à reinvenção da própria lógica que estrutura o ensino.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. (Oliveira, Candau, 2010, p.23)

Essa reflexão se apoia nas contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, que denuncia a colonialidade como fundamento constitutivo da modernidade. No campo educacional, isso se manifesta na epistemologia monocultural que ainda marginaliza saberes africanos, indígenas e populares.

O desafio, portanto, vai além da aplicação normativa dessas leis. Trata-se de uma disputa epistemológica profunda que exige dos(as) educadores(as) um giro decolonial — uma transformação paradigmática capaz de enfrentar o racismo epistêmico e reconfigurar os currículos.

Nesse horizonte, a interculturalidade crítica, como lembra Walsh (2009, p. 78), “não é um projeto étnico, nem da diferença em si. É um projeto de existência, de vida”. Essa visão amplia o foco para além do reconhecimento da diversidade e propõe a ruptura com a monocultura do saber e do ser. Ela exige que a escola seja um espaço de confronto e

negociação epistêmica, como apontam Oliveira e Candau (2010), abrindo o currículo à centralidade de saberes afrodiaspóricos e indígenas na reinvenção do conhecimento.

A discussão sobre decolonialidade, quando levada a sério, impõe não apenas uma revisão dos conteúdos escolares, mas uma reestruturação das bases epistemológicas da própria universidade e da escola. Nelson Maldonado-Torres (2007) aponta que os espaços interdisciplinares muitas vezes operam dentro das estruturas coloniais do conhecimento, sem efetivamente romper com elas. Para o autor, somente uma abordagem transdisciplinar decolonial pode enfrentar o racismo epistêmico estrutural das ciências humanas ocidentais.

Essa proposta é reforçada por Tavares e Gomes (2018), ao discutirem como a escola ainda atua como reprodutora de um “racismo ontológico e epistemológico” que subalterniza sujeitos e conhecimentos. Eles alertam para os riscos do multiculturalismo conservador, que reconhece a diferença apenas superficialmente. A interculturalidade crítica, por outro lado, se constitui como prática insurgente que valoriza o dissenso e propõe o conflito como motor de transformação pedagógica.

Assistimos, por isso, a uma colonização expressa, por vezes sutil, que reprime todas as formas e modos de produção do conhecimento, irredutíveis ao paradigma dominante, de etiologia e caráter eurocêntricos e que sedimenta, na mente dos povos colonizados, um imaginário colonial. À subalternização epistemológica corresponde uma subalternidade ontológica, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens, afinal, como não-existent. (Gomes, Tavares, 2018, p.48)

Walsh (2019) afirma que a interculturalidade não pode ser dissociada do projeto decolonial, pois ela atua nas dimensões mais profundas das subjetividades, das linguagens e dos modos de conhecimento, desafiando as estruturas que sustentam o colonialismo epistemológico. Mignolo (2003), por sua vez, amplia essa perspectiva com a ideia do pensamento de fronteira, que ocupa os espaços entre saberes e práticas, articulando múltiplas epistemologias para desconstruir a hierarquia colonial que organiza o conhecimento.

No contexto escolar, essa visão exige uma transformação radical do currículo, dos métodos de ensino e da própria concepção de autoria do conhecimento. Trata-se de abandonar a ideia do outro como mero objeto de estudo e reconhecê-lo como sujeito epistêmico, cuja sabedoria e vivências são fundamentais para a construção do conhecimento. Como ressaltam Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade crítica requer práticas pedagógicas que compreendam o(a) professor(a) como um agente político, cuja missão é promover a justiça, desafiando as desigualdades de saberes.

Essa abordagem dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), mas avança ao propor um novo projeto de mundo —

um mundo onde a diversidade não seja apenas reconhecida, mas integre de forma estruturante as formas de viver, aprender e se relacionar.

Ao final, compreendemos que a decolonialidade não é apenas uma crítica ao passado colonial, mas uma intervenção ativa sobre o presente. A interculturalidade, nesse contexto, é um chamado à insurgência: ela confronta o racismo epistêmico, rompe com a monocultura do saber e propõe formas outras de ensinar, aprender e existir.

CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS NA COLEÇÃO “HISTÓRIA.DOC”

A representação dos povos originários nos livros didáticos de História não é uma escolha neutra: trata-se de uma construção visual e discursiva que influencia diretamente a maneira como esses sujeitos são percebidos no contexto escolar. No campo da cultura visual, essas imagens atuam como dispositivos de memória, de poder e de pedagogia, moldando o olhar dos estudantes sobre o passado e sobre o lugar que os povos indígenas ocupam na história do Brasil. Quando submetidas a uma leitura crítica, revelam tanto a permanência de um imaginário colonial quanto os indícios de deslocamentos rumo a narrativas mais plurais, inclusivas e emancipatórias.

Este capítulo propõe uma análise das imagens que representam os povos originários na coleção *História.doc*, organizada por Ronaldo Vainfas e seus colaboradores, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ciclo 2024–2027. A coleção, destinada ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), tem ampla circulação nas redes públicas de ensino, o que justifica sua escolha como objeto empírico central desta pesquisa. A investigação articula os estudos da cultura visual (Mauad, 2014; Pesavento, 2005; Aumont, 1993), os debates sobre livro didático e cultura escolar (Bittencourt, 1993, 2008, 2003) e os aportes da crítica decolonial (Walsh, 2009, 2019; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2016, 2007), a fim de compreender os sentidos, as ausências e as disputas simbólicas presentes nas visualidades escolares.

O capítulo inicia com a seção *A Imagem como Construção Histórica nos Livros Didáticos*, que discute a imagem como fonte e linguagem da História, destacando seu papel enquanto produto social e histórico situado, marcado por intencionalidades e regimes de visibilidade. Em seguida, a seção *O Papel das Imagens na Construção do Saber Histórico*, analisa como as imagens contribuem (ou não) para a formação da consciência histórica dos estudantes, funcionando como vetores de transmissão de valores, identidades e representações.

Na sequência, propõe-se a análise crítica das imagens selecionadas na seção *Representações Visuais dos Povos Originários na Coleção História.doc*, com base em seis categorias analíticas: presença e visibilidade, contextualização histórica, estereótipos visuais, agência e protagonismo indígena, interações com outros sujeitos históricos e elementos materiais e simbólicos. Essas categorias possibilitam uma leitura aprofundada das imagens e seus desdobramentos pedagógicos e políticos.

Por fim, a seção *O Papel das Imagens na Educação Decolonial*, articula os achados da análise à perspectiva pedagógica, refletindo sobre como a leitura crítica das visualidades pode

contribuir para práticas educativas interculturais. Essa parte se encerra com o tópico *Propostas de Reinterpretação: Descolonizar o Olhar Escolar*, na qual são apresentadas sugestões metodológicas para a mediação das imagens em sala de aula, com foco na construção de um olhar mais sensível à diversidade e à pluralidade epistemológica dos povos indígenas.

3.1 A Imagem como Construção Histórica nos Livros Didáticos

No ensino de História, as imagens ocupam um papel cada vez mais relevante, não apenas como ilustrações, mas como documentos históricos que comunicam ideias, valores e interpretações sobre o passado. A compreensão crítica desses recursos visuais exige uma abordagem que vá além da superfície estética, considerando seus contextos de produção, circulação e recepção. Circe Bittencourt (1993) destaca que os livros didáticos são construções culturais que integram disputas ideológicas, sendo suas imagens fundamentais para a formação do saber escolar.

Por sua vez, Peter Burke (2004) propõe que as imagens sejam tratadas como fontes históricas legítimas, defendendo o desenvolvimento de uma metodologia específica para sua análise no campo da historiografia. Assim, discutir o uso das imagens no ensino de História é refletir sobre os modos de representação do passado e sobre os processos pelos quais se forma a consciência histórica dos estudantes.

As imagens contidas nos livros didáticos de História não desempenham uma função meramente decorativa ou de ilustração complementar ao texto. Elas são construções simbólicas que condensam visões de mundo, ideologias e projetos de identidade social. Como destaca Circe Bittencourt (1993), o livro didático é um veículo de saber escolar institucionalizado, onde o conteúdo visual integra-se à narrativa textual na formação da memória coletiva e da identidade nacional. Assim, as imagens selecionadas para compor os conteúdos didáticos contribuem para definir quem é representado como sujeito histórico e quem é excluído ou marginalizado, influenciando diretamente a percepção dos estudantes sobre seu lugar na história.

A construção visual presente nos livros didáticos está longe de ser neutra; ela é atravessada por escolhas narrativas, enquadramentos simbólicos e hierarquizações de valor que, muitas vezes, reforçam a lógica da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Longe de ser apenas um recurso auxiliar, a imagem didática atua como um dispositivo pedagógico e político, operando silenciosamente na formação de percepções sobre o mundo.

Ao selecionar o que mostrar e, sobretudo, o que omitir, essas imagens ensinam a ver sob

determinados ângulos, consolidando visões hegemônicas da história e obscurecendo experiências, sujeitos e perspectivas dissidentes. Compreender esse funcionamento é essencial para que o ensino de História não apenas reproduza representações dominantes, mas abra espaço para a crítica, o estranhamento e a reimaginação do passado a partir de múltiplas vozes e olhares.

Walter Mignolo (2018) discute como a lógica colonial da modernidade se manifesta não apenas por meio da dominação econômica e política, mas também pela forma como os saberes e culturas dos povos colonizados são representados e apropriados. Um exemplo contundente disso é o que ele chama de “museificação”, ou seja, o processo pelo qual essas culturas são tratadas como relíquias do passado, fixadas em um tempo morto, desprovidas de agência histórica no presente. Ao serem expostas em museus, livros didáticos, como “exóticas”, “originais” ou “ancestrais”, essas culturas são deslocadas para fora da modernidade. Elas não são reconhecidas como produtoras de conhecimento ou como sujeitos políticos atuais, mas como objetos a serem estudados, classificados e conservados – tal qual fósseis.

Esse processo de museificação é um exemplo claro da colonialidade do saber e do ser. Os povos são desumanizados simbolicamente e seus saberes, deslegitimados enquanto formas válidas de conhecer o mundo. Para Mignolo, romper com essa lógica exige o que ele chama de “desobediência epistêmica e estética que abre e coloca sobre a mesa a opção descolonial”, uma insurgência que não apenas denuncia o epistemicídio, mas também reivindica outras formas de existência e conhecimento como contemporâneas, ativas e legítimas. (Mignolo, 2018, p. 322).

Portanto, analisar as imagens da coleção *História.doc* exige atenção para os seguintes aspectos, a temporalidade atribuída aos povos originários eles são mostrados como agentes históricos contínuos ou confinados ao passado? A diversidade interna desses povos há reconhecimento da multiplicidade de culturas, territórios e experiências, ou prevalece uma visão homogeneizante? A agência representada os indígenas aparecem como sujeitos históricos ativos ou como objetos de ação alheia?

Como aponta Didi-Huberman (2013), toda imagem carrega ausências tanto quanto presenças — aquilo que se escolhe não mostrar é tão significativo quanto aquilo que se exhibe. Assim, a análise crítica das imagens dos povos indígenas precisa considerar também o que permanece fora de quadro, seus saberes, suas lutas contemporâneas, suas cosmologias.

Além disso, é necessário tensionar a função pedagógica atribuída às imagens no ensino de História. Ensinar História não se resume à transmissão de informações sobre o passado,

mas implica formar visões de mundo, valores e pertencimentos. Quando as imagens didáticas continuam a reproduzir narrativas coloniais, silenciam sujeitos historicamente subalternizados e reforçam estruturas de desigualdade epistêmica. Nessa perspectiva, a escola corre o risco de perpetuar a colonialidade do saber, tornando-se um espaço de legitimação de um olhar único sobre a história. Em contrapartida, se mobilizadas de forma crítica e reflexiva, as imagens podem operar como instrumentos de descolonização do imaginário, abrindo espaço para outras memórias, outras vozes e outras possibilidades de se pensar o passado e o presente.

Diante disso, impõe-se uma pergunta crucial: as imagens nos livros didáticos desafiam ou reforçam a colonialidade visual? Elas possibilitam a emergência de leituras insurgentes da história ou apenas reiteram antigas hierarquias e exclusões? Essas indagações constituem o eixo central deste capítulo e orientam a análise crítica das imagens presentes na coleção *História.doc*, buscando compreender em que medida tais representações contribuem para a ampliação do horizonte epistêmico ou, ao contrário, para a manutenção de um imaginário histórico colonizado.

3.2 Panorama da Coleção “História.doc”

A coleção *História.doc*, organizada por Ronaldo Vainfas, Jorge Luiz Ferreira, Sheila Siqueira de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, publicada pela Editora Saraiva em 2022, é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e tem sido amplamente adotada em escolas públicas em todo o país. Estruturada com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a obra propõe uma abordagem cronológica tradicional, intercalada por temas transversais e recursos visuais variados — como fotografias, mapas, reproduções artísticas e infográficos — que buscam dialogar com os conteúdos apresentados. Apesar do apelo visual, a coleção poderia apresentar uma linguagem mais acessível e é possível identificar, em muitos momentos, representações estereotipadas de sujeitos históricos como os povos indígenas e negros, restringindo sua presença a certos períodos ou papéis específicos, muitas vezes desprovidos de agência e voz.

Essa observação nos conduz à reflexão sobre a escolha dos livros didáticos nas escolas, um processo que, embora regulado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nem sempre é acompanhado de um debate pedagógico profundo sobre os critérios de seleção. Na prática, muitos docentes optam por obras com base na familiaridade com a editora, no material complementar oferecido ou na estrutura visual. Ao analisar uma obra como *História.doc*, torna-se evidente que a escolha do livro didático não é uma decisão neutra, ela

implica optar por determinadas narrativas, representações e silenciamentos. Por isso, pensar criticamente sobre esse processo é também uma forma de disputar os sentidos da história ensinada nas salas de aula e de construir um ensino comprometido com a justiça cognitiva e a valorização das múltiplas vozes que compõem a trajetória do país.

A organização da coleção *História.doc* revela uma clara intenção pedagógica de tornar o conteúdo mais acessível, dinâmico e alinhado às competências da BNCC. As diversas seções e boxes — como “Abertura da unidade”, “Pergunta motivadora”, “Ler documentos”, “História &...”, “Você já ouviu falar?” e “A História no seu lugar” — funcionam como estratégias didáticas para ampliar o engajamento dos estudantes, diversificar fontes e promover a interdisciplinaridade.

Embora a coleção *História.doc* adote um formato inovador e uma estrutura fragmentada que oferece múltiplas entradas de leitura, a presença desses recursos formais não assegura, por si só, uma abordagem crítica e plural da história. Com frequência, tais seções acabam por reiterar uma narrativa tradicional e eurocentrada, oferecendo pouco espaço para vozes dissidentes ou epistemologias contra-hegemônicas. Diante disso, torna-se essencial investigar não apenas os modos de apresentação do conteúdo, mas, sobretudo, as representações que são mobilizadas — em especial no que se refere às imagens e à visibilidade (ou invisibilidade) dos sujeitos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, cuja presença muitas vezes é estetizada, essencializada ou silenciada.

No ensino de História, as imagens presentes nos livros didáticos não cumprem apenas uma função ilustrativa, elas atuam como mediadoras na construção de sentidos sobre o passado, moldando visões de mundo, identidades e valores. Como aponta Circe Bittencourt (2008), essas imagens são intencionalmente selecionadas e organizadas para transmitir conteúdos específicos e reforçar determinadas narrativas históricas, muitas vezes alinhadas a discursos hegemônicos.

Na coleção *História.doc*, por exemplo, observa-se a recorrente representação dos povos indígenas a partir de um olhar distante e folclorizado — predominam cenas do “descobrimento”, da catequese e de aldeamentos idealizados, quase sempre sem protagonismo indígena, sem referência às suas lutas contemporâneas ou às suas cosmologias. Essas imagens reforçam a ideia de um indígena preso ao passado, cristalizado no tempo da colônia, o que colabora para uma leitura limitada e essencialista dessas populações. Em outros casos, a presença indígena é quase invisível, ou então aparece de forma estigmatizada, como obstáculo à expansão territorial no período colonial. Assim, a análise crítica dessas imagens exige atenção não apenas ao que é mostrado, mas também ao que é silenciado — revelando os

limites e as possibilidades de uma educação histórica verdadeiramente intercultural e comprometida com a pluralidade de saberes e sujeitos.

No contexto dos livros didáticos, as imagens exercem uma dupla função pedagógica, por um lado, auxiliam na apreensão de conceitos e processos históricos por meio de recursos visuais; por outro, atuam como dispositivos ideológicos, carregando silenciosamente valores, hierarquias e visões de mundo que moldam as consciências dos estudantes. Essa função se torna ainda mais sensível ao representar povos originários. Quando as imagens reforçam estereótipos de inferioridade, primitivismo ou desaparecimento, elas não apenas distorcem a compreensão do passado — produzem e legitimam uma ordem simbólica em que certos sujeitos são sistematicamente desvalorizados.

Por isso, analisar a função pedagógica das imagens no ensino de História requer algumas perguntas críticas. Como as imagens organizam o tempo histórico? Passado congelado ou história em fluxo? Como elas constroem relações de poder entre os sujeitos representados? Que afetos elas mobilizam no olhar do estudante? Compaixão, superioridade, identificação, rejeição? Que papéis atribuem aos povos originários? Agentes, vítimas, obstáculos ao progresso?

Na perspectiva decolonial, defendida por autores como Catherine Walsh (2013), a imagem pode (e deve) ser ressignificada como ferramenta de insurgência epistêmica. Em vez de fixar sujeitos em lugares subalternos, ela pode revelar outras formas de historicidade, outros modos de ser, resistir e existir. Para isso, é fundamental que o trabalho com imagens vá além da descrição superficial e promova práticas pedagógicas que problematize os códigos visuais coloniais; valorizem a diversidade de formas de representação indígena (produzidas, inclusive, pelos próprios povos indígenas); incentivem a leitura crítica das visualidades hegemônicas, desnaturalizando-as; favoreçam a criação de novas narrativas visuais que afirmem a reexistência e a pluralidade dos povos originários.

Em resumo, as imagens não devem ser tratadas como decoração do texto, mas como campo de disputa de sentidos históricos. Uma educação histórica decolonial exige romper com o consumo passivo da visualidade escolar e formar olhares críticos capazes de tensionar as narrativas estabelecidas — e de imaginar futuros outros.

3.3 O Papel das Imagens na Construção do Saber Histórico

As imagens presentes no ensino de História não devem ser compreendidas como meras ilustrações ou “complementos visuais” ao texto escrito. Elas são, como destaca Ana Maria

Mauad (2015), práticas discursivas que participam da construção do sentido histórico, articulando narrativas e moldando percepções sobre o passado. Funcionam como dispositivos de poder e memória, condensam representações, ocultam tensões, legitimam versões e silenciam contradições. “No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função: sua utilização não se limita somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal.” (Mauad, 2015, p. 83)

No contexto da educação escolar, essas imagens contribuem decisivamente para a fixação de determinadas interpretações históricas, frequentemente reproduzindo hierarquias epistêmicas alinhadas à lógica colonial. Assim, mais do que decorar o material didático, as imagens operam na formação do olhar e na produção de saberes sobre quem pertence à história e quem permanece à margem dela.

Compreender a imagem como documento histórico, conforme propõe Ana Maria Mauad, implica reconhecer que ela não apenas representa o passado, mas participa ativamente de sua produção simbólica. As imagens são construções sociais e culturais que resultam de escolhas, enquadramentos e mediações, devendo ser interrogadas como fontes que expressam disputas de sentido, marcas de poder e intencionalidades políticas.

Essa abordagem exige do ensino de História um deslocamento metodológico, é necessário ensinar os estudantes a “ler” as imagens historicamente, identificando não só o que mostram, mas o que ocultam, o que naturalizam e a quem servem. Trata-se, portanto, de integrar a análise visual ao trabalho historiográfico escolar, promovendo a formação de um olhar crítico capaz de desestabilizar leituras hegemônicas e ampliar os horizontes interpretativos sobre o passado.

No ensino de História, as imagens assumem um papel fundamental na construção do saber histórico, não apenas como elementos de ilustração, mas como dispositivos de produção de sentidos, memória e identidade. Como destaca Circe Bittencourt (2008), os livros didáticos utilizam imagens de forma intencional e ideologicamente orientada, o que exige uma leitura crítica por parte dos educadores e estudantes. Essa leitura precisa ir além da superfície, considerando a imagem como uma narrativa visual carregada de escolhas, omissões e discursos.

O historiador Paulo Knauss, em seu artigo “O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual (2006), propõe uma revalorização crítica das imagens como fontes legítimas para a construção do saber histórico, rompendo com a hegemonia da escrita na tradição historiográfica. Ele argumenta que o desprezo pelas imagens, consolidado a partir do século XIX com o avanço da história científica, desconsidera não apenas a antiguidade e a

diversidade dessas representações, mas também sua potência como expressão das múltiplas experiências sociais.

Com base nos estudos visuais e na noção de cultura visual, Knauss defende que as imagens devem ser entendidas como construções culturais, historicamente situadas, que participam ativamente da produção de sentidos, disputas simbólicas e representações sociais. Ao aproximar história da arte e história da imagem, o autor propõe uma abordagem interdisciplinar e crítica, que desnaturaliza o olhar e o estatuto da arte, abrindo espaço para novas formas de narrar, ver e ensinar a História.

O estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única. Essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. (Knauss, 2006, p. 100).

Nessa mesma direção, Peter Burke (2004) propõe que as imagens sejam tratadas como fontes históricas legítimas, passíveis de análise crítica, tal como os documentos escritos.

A adoção de uma abordagem crítica para o uso de imagens no ensino de História exige práticas pedagógicas que estimulem a leitura contextualizada, comparativa e interpretativa dos conteúdos visuais. Atividades que envolvem a análise de diferentes representações sobre um mesmo evento, a identificação de ausências e silêncios visuais, ou ainda a produção de narrativas alternativas a partir de imagens invisibilizadas, promovem o engajamento dos estudantes com o passado de forma mais ativa e reflexiva. Como aponta Schmidt (2004), tais estratégias contribuem para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, permitindo que os alunos compreendam a história como uma construção social em disputa e reconheçam seu papel como agentes na produção de novos significados sobre o passado.

Georges Didi-Huberman (2013) aprofunda essa discussão ao lembrar que toda imagem carrega tanto presenças quanto ausências, sendo relevante “abrir as imagens”, ou melhor, rasgá-las simbolicamente para ver o que há dentro, por trás, nos silêncios e nas contradições. O que uma imagem mostra é tão relevante quanto o que ela silencia. Nesse sentido, a presença das imagens nos materiais escolares não é neutra, ela atua na formação de uma visão de mundo, molda percepções históricas e pode tanto reproduzir estereótipos quanto abrir brechas para práticas pedagógicas de resistência e reflexão crítica.

[Uma primeira aproximação para renunciar ao esquematismo da história da arte: a rasgadura. Abrir a imagem, abrir a lógica] Abrir? Portanto romper alguma coisa. Pelo menos fazer uma incisão, rasgar. Do que se trata exatamente? De debater-se nas malhas que todo conhecimento impõe e de buscar dar ao gesto mesmo desse debate — gesto em seu fundo doloroso, sem fim — uma espécie de valor intempestivo, ou melhor, incisivo. Que pelo menos a simples indagação tenha

adquirido, em algum momento, esse valor incisivo e crítico: tal seria o primeiro anseio. (Didi-Huberman, 2013, p.184).

Segundo Burke (2004), o visual na História funciona como um arquivo cultural que organiza o mundo em categorias de visibilidade e invisibilidade. O que é mostrado (e como é mostrado) define tanto o que é considerado relevante no passado quanto os sujeitos dignos de memória. Assim, quando as imagens didáticas apresentam povos originários apenas como figuras do passado remoto, reforçam a ideia de que a modernidade é sinônimo da superação dos modos de vida indígenas — uma narrativa típica da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007).

Além disso, ao representar determinados sujeitos de maneira exótica, folclórica ou congelada no tempo, as imagens perpetuam uma divisão racializada do conhecimento. De um lado, o sujeito eurocentrado, ativo, civilizador; de outro, o sujeito indígena, passivo, à margem da História “universal”. Essa divisão não é neutra: ela educa o olhar para naturalizar a desigualdade, legitimar a exclusão e manter intactas as bases coloniais da produção de saber.

Como pontua Dussel (1993), a modernidade se construiu a partir da negação e subjugação do “Outro”, especialmente dos povos indígenas das Américas. Dussel argumenta que a modernidade europeia nasce não como um processo emancipatório universal, mas como um projeto de dominação que encobre e marginaliza outras culturas e saberes.

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. (Dussel, 1993, p. 8)

Portanto, pensar o papel das imagens na construção do saber histórico é reconhecer que elas não apenas mostram algo: elas nos formam, nos moldam. Nos ensinam a ver, e a nos ver. São agentes de subjetivação, capazes tanto de reforçar domínios quanto de abrir caminhos para a emancipação. Por isso, manter uma crítica séria às imagens escolares é fundamental para qualquer projeto de educação que seja democrática e decolonial.

Romper com o consumo passivo dessas imagens em sala de aula exige mais do que analisá-las superficialmente, é preciso interrogar seus contextos de produção. Cabe ao trabalho do professor conduzir a problematização instigando os estudantes com perguntas que desnaturalizam o olhar: quem produziu essa imagem? Para quem ela foi feita? O que ela enfatiza? O que silencia? Que relações de poder estão implícitas em sua construção? Esse processo é fundamental para transformar a imagem em objeto de reflexão e não apenas de contemplação.

Abrir espaço para outras visualidades — indígenas, afrodescendentes, populares — significa desafiar o monopólio eurocêntrico que historicamente moldou a forma de representar o mundo. É afirmar que há outras formas de ver, de lembrar e de existir. Em última instância, quem controla a imagem, controla a memória — e, portanto, o futuro. Disputar esse campo é disputar o direito de existir com dignidade, de contar a própria história, e de imaginar outros mundos possíveis.

3.4 Representações dos Povos Originários: Análise por Série

A forma como os povos originários são representados nos livros didáticos revela muito mais do que conteúdos históricos: ela expressa visões de mundo, disputas de memória e hierarquias simbólicas que atravessam o material didático. Neste tópico, propõe-se uma análise das imagens presentes nos livros didáticos da coleção *História.doc*, organizadas a partir das séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O objetivo é identificar continuidades, recorrências visuais e possíveis rupturas na representação dos indígenas, compreendendo como essas imagens participam da construção — ou da desconstrução — de uma determinada narrativa sobre esses sujeitos históricos.

Trata-se de uma abordagem diacrônica que permite observar como se articula, ao longo da formação escolar, uma determinada imagem do indígena: ora como figura do passado e da natureza, ora como resistência presente e agente de sua própria história. A investigação será guiada por seis categorias analíticas: (1) presença e visibilidade; (2) contexto histórico abordado; (3) estereótipos e enquadramentos visuais; (4) atores e agência; (5) interações com outros grupos; e (6) aspectos materiais e simbólicos. Essas categorias buscam revelar tanto o conteúdo quanto a estrutura simbólica que organiza o olhar sobre os povos originários nos livros didáticos.

A partir dessa matriz analítica, será possível avaliar se as imagens seguem um padrão de apagamento, exotização e silenciamento, ou se há, ainda que de forma pontual, movimentos de contestação da colonialidade visual. Os exemplos concretos retirados da coleção *História.doc* serão articulados com o referencial teórico anteriormente discutido, especialmente no que diz respeito à crítica da colonialidade do saber e do ser, contribuindo para uma reflexão sobre o papel das imagens na formação da consciência histórica de estudantes.

3.4.1 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 6º Ano do Ensino Fundamental.

A análise das imagens presentes no livro *História.doc – 6º ano* (Saraiva Educação, 2022) revela como os materiais didáticos constroem visualmente a presença — ou a ausência — dos povos indígenas no processo de ensino-aprendizagem da História. Considerando que as imagens não são elementos neutros, mas dispositivos pedagógicos e ideológicos que operam na formação da consciência histórica dos estudantes, é fundamental compreender como os sujeitos indígenas são representados ao longo da narrativa escolar.

Este segmento do trabalho propõe uma leitura crítica das representações visuais dos povos originários no livro do 6º ano, observando suas características iconográficas, a temporalidade sugerida pelas imagens e os enquadramentos simbólicos que orientam o olhar do estudante. Através de uma tabela síntese, são apresentadas as imagens identificadas no livro, com destaque para sua localização, tipo de representação e observações pedagógicas. A seguir, será realizada uma análise comparativa dessas imagens, com o objetivo de avaliar se elas reforçam estereótipos coloniais ou se apontam para rupturas na forma tradicional de narrar a história indígena no contexto escolar.

A análise do livro *História.doc – 6º ano* (Saraiva, 2022) permite identificar um total de **23 registros visuais relacionados aos povos indígenas**. Dentre esses, apenas um — localizado na página 15 — apresenta indígenas em um contexto contemporâneo, retratando estudantes da etnia Guató em uma cena de aprendizagem escolar, o que rompe parcialmente com os estereótipos tradicionais. As demais imagens concentram-se em contextos históricos e arqueológicos: três representam artefatos ou vestígios materiais (págs. 24 e 41), uma está inserida em um mapa ilustrado sobre as migrações humanas (p. 38) e as outras 19 imagens estão distribuídas ao longo do Capítulo 12, abordando civilizações pré-colombianas como maias, astecas e incas, por meio de ilustrações, mapas, fotografias, desenhos e artefatos gráficos.

Esse padrão iconográfico revela uma tendência dominante nos livros didáticos de situar os povos originários em uma temporalidade estática, ancestral ou mítica, reforçando a percepção de que pertencem a um passado concluído, anterior à história nacional, o que contribui para invisibilizar sua presença ativa, plural e transformadora no tempo presente.

Tabela 1: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc – 6º Ano* (Saraiva, 2022)

Página	Tipo de Imagem	Total de registro visual	Descrição	Tipo de Representação	Observações
15	Fotografia	1	Estudantes Guató	Contemporânea /	Representa indígenas

	contemporânea		em aula em aldeia no MS	Documental	como sujeitos atuais; valoriza práticas educacionais próprias.
24	Fotografia de objeto cultural	1	Cerâmica com motivos indígenas de região brasileira	Arqueológica / Cultural	Demonstra produção material ancestral de povos originários no Brasil.
38	Mapa ilustrado	1	Migração e povoamento da América	Iconográfica / Abstrata	Representa indígenas como parte de movimentos migratórios ancestrais.
41	Fotografia de sítio arqueológico	1	Restos de ocupações humanas pré-históricas	Indireta / Arqueológica	Sugere presença indígena antiga, mas sem representação direta.
202–217	Ilustrações, mapas, fotografias e artefatos	20	Civilizações asteca, maia e inca	Simbólica / Histórica	Representações de rituais, arquitetura, vida cotidiana, artefatos e mapas; todas situadas no passado.

A comparação entre as imagens de povos indígenas ao longo do livro *História.doc – 6º ano* revela tensões importantes entre propostas de ruptura e permanências simbólicas que ainda limitam a representação dos sujeitos originários. A única imagem que representa indígenas em contexto atual (p. 15) é emblemática por retratar estudantes Guató participando de uma atividade escolar, sinalizando a existência de experiências educativas próprias e a resistência cultural desses povos no presente. Essa imagem rompe, ainda que isoladamente, com os estereótipos visuais que costumam associar os indígenas exclusivamente ao passado ou à natureza.

Em contrapartida, as demais imagens reforçam uma abordagem cronologicamente distanciada dos povos originários. Os indígenas aparecem vinculados a movimentos migratórios primitivos, civilizações extintas ou práticas arqueológicas. A ausência de representações que tratem os indígenas como sujeitos políticos contemporâneos reforça a lógica da “ancestralização”, um mecanismo visual que, conforme discutido por Maldonado-Torres (2007), contribui para a reprodução da colonialidade do ser ao excluir esses grupos do tempo histórico do “agora”.

Além disso, as representações, embora pontualmente valorativas (como no caso das civilizações maia, asteca e inca), seguem ancoradas em uma estética do passado, como se o

protagonismo indígena tivesse se encerrado antes da colonização. Não há presença de indígenas em contextos urbanos, em situações de resistência política, ou como interlocutores na formação da sociedade brasileira atual.



Estudantes da etnia indígena Guató uniformizados em aula ao ar livre em aldeia localizada às margens do rio Paraguai, no Pantanal. Corumbá, Mato Grosso do Sul. Nas escolas indígenas, além dos componentes curriculares comuns, os estudantes também têm contato com conhecimentos da etnia à qual pertencem. Isso é importante para o fortalecimento de sua cultura. Fotografia de 2017.



Imagem 1

A imagem presente na **página 15** apresenta os estudantes da etnia Guató em aula ao ar livre revela, de forma positiva, a presença e visibilidade dos povos indígenas na contemporaneidade, rompendo com a lógica que os confina ao passado. Ela evidencia que esses sujeitos históricos estão vivos, organizados e inseridos em práticas educativas que articulam os saberes escolares com os conhecimentos tradicionais. No entanto, o contexto histórico da imagem não é aprofundado: não há referência às lutas por direitos educacionais ou à legislação que garante a educação escolar indígena, como a Constituição de 1988 ou a Lei 11.645/08. Quanto aos estereótipos e enquadramentos visuais, a imagem foge de clichês como o exotismo ou o folclore, ao mostrar crianças uniformizadas em ambiente escolar, embora o cenário natural — às margens do rio Paraguai — ainda possa sutilmente reforçar uma associação entre indígena e “natureza”, típica de uma visão romantizada.

A agência dos sujeitos retratados é limitada: eles aparecem de forma passiva, sentados e atentos, sem participação ativa, sem fala ou ação crítica. A ausência de interações explícitas com outros grupos — como professores ou agentes do Estado — reforça uma ideia de isolamento, o que dificulta a leitura da educação indígena como campo de relações interculturais. Por fim, no que diz respeito aos aspectos materiais e simbólicos, não se observam grafismos, línguas, artefatos ou elementos culturais visíveis da etnia Guató, o que reduz a potência simbólica da imagem. Embora a legenda destaque a importância do

fortalecimento da cultura indígena, esse aspecto não se concretiza visualmente, deixando a cultura como algo referido, mas não representado. Assim, a imagem avança na visibilidade, mas ainda limita a agência, o diálogo e a expressividade cultural dos povos originários.

Do ponto de vista pedagógico, a imagem dialoga com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial com a habilidade EF06HI01, que propõe a análise de diferentes temporalidades e marcos de memória na construção histórica. Ela amplia o horizonte do estudante, ao mostrar que os povos indígenas não apenas fazem parte do passado, mas seguem constituindo experiências históricas vivas e plurais. No entanto, apesar de seu potencial crítico, a imagem carece de maior articulação reflexiva no corpo do texto, o que enfraquece sua força disruptiva dentro da lógica narrativa do livro. Trata-se, portanto, de uma exceção positiva, mas isolada, em um conjunto iconográfico que ainda tende a reproduzir enquadramentos coloniais e silenciamentos simbólicos.

Entre os registros visuais do *História.doc – 6º ano* que representam povos indígenas, destacam-se três imagens de artefatos ou vestígios materiais (págs. 24, 40 e 74) e uma inserida em um mapa ilustrado sobre as migrações humanas (p. 37). Essas representações, embora não apresentem diretamente sujeitos indígenas, são fundamentais para a construção de uma narrativa visual sobre a ancestralidade e a presença originária no território americano.



Cerâmica marajoara datada de 400 a 1400 a.C., exposta no Museu de Marajó. Cachoeira do Arari, Pará. Podemos conhecer a cultura material das sociedades indígenas pela análise de seus artefatos, como uma urna funerária, recipiente próprio para armazenar as cinzas de um morto ou seus restos mortais. Fotografia de 2019.

Imagem 2

Na **página 24**, a imagem da cerâmica marajoara exposta no Museu de Marajó, no Pará, datada entre 400 e 1400 a.C., insere os povos indígenas como produtores de uma cultura material sofisticada e milenar, reforçando sua presença histórica profunda no território que

hoje chamamos de Brasil. Sua visibilidade, nesse caso, é vinculada ao passado arqueológico, sem conexão explícita com descendentes contemporâneos dessa tradição cultural. O contexto histórico abordado é limitado à antiguidade indígena, reforçando a ideia de que os indígenas “verdadeiros” pertencem a um tempo remoto e encerrado. Em termos de estereótipos e enquadramentos visuais, a imagem evita exotismos, mas o foco museológico e a ausência de mediação crítica podem consolidar uma perspectiva de povos indígenas como civilizações extintas, cristalizadas em vitrines.

A agência dos sujeitos representados é ausente, já que se trata de um objeto inanimado interpretado por olhares externos – arqueólogos, curadores, historiadores – e não por indígenas atuais. Também não há representação de interações com outros grupos: a peça aparece isolada, descontextualizada de usos, funções sociais ou relações vividas. Por fim, embora o artefato seja rico em aspectos materiais e simbólicos — como forma, decoração e função ritual —, tais elementos não são explorados com profundidade na legenda, o que compromete o reconhecimento da cerâmica como expressão cosmológica ou espiritual de um povo. A imagem, portanto, valoriza a cultura material ancestral indígena, mas a apresenta sob uma ótica que ainda distancia os povos originários do presente e silencia suas vozes sobre si mesmos.

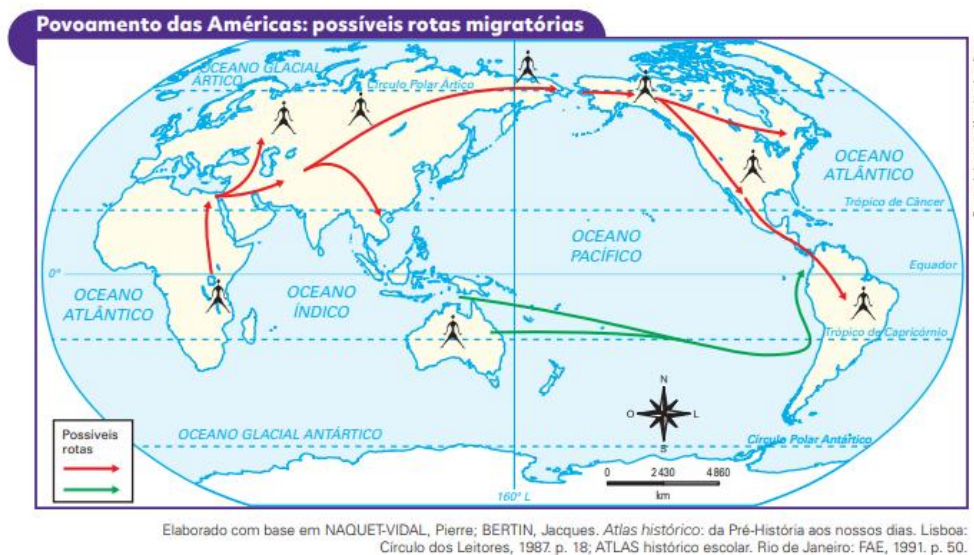


Imagem 3

Na **página 38**, O mapa das rotas migratórias para o povoamento das Américas, elaborado com base em Naquet-Vidal e Bertin, apresenta uma visão geográfica e cronológica dos deslocamentos humanos em direção ao continente americano, destacando hipóteses como a travessia pelo Estreito de Bering, rotas pela Polinésia e, em menor grau, a travessia atlântica.

Embora contribua para a presença dos povos originários na narrativa da história humana, essa visibilidade é impessoal e desprovida de identidade cultural, reduzindo os sujeitos indígenas a fluxos migratórios abstratos. O contexto histórico abordado está restrito à pré-história, descolando os povos indígenas de qualquer continuidade temporal ou protagonismo histórico.

O enquadramento visual reforça uma lógica evolucionista e naturalizante, omitindo as dimensões simbólicas, sociais e políticas desses grupos. A agência indígena é anulada: os indivíduos não são mostrados como sujeitos com intenções ou estratégias, mas como massas em movimento. Também não há representação de interações com outros grupos, nem evidências de trocas, conflitos ou alianças, o que empobrece a compreensão da complexidade dos processos históricos. Por fim, os aspectos materiais e simbólicos das culturas originárias não estão presentes — o mapa opera sob uma lógica técnico-científica que silencia as cosmologias, línguas, espiritualidades e expressões culturais indígenas. Assim, embora funcional como instrumento didático inicial, essa imagem requer mediação crítica para evitar que a narrativa sobre os povos originários se resuma a um passado genérico e biologizado, sem voz nem continuidade.



Sambaqui Garopaba do Sul, em Jaguaruna (SC). Sítio arqueológico de cerca de 5 mil anos de idade, é considerado o maior do Brasil. Fotografia de 2021.

Imagem 4



Imagem 5

Na **página 41**, as imagens do Sambaqui de Garopaba do Sul, em Jaguaruna (SC), e das pinturas rupestres do Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI), evidenciam a profundidade histórica da presença indígena no território brasileiro, ao retratarem vestígios arqueológicos com cerca de 5 mil anos de idade. Do ponto de vista da presença e visibilidade, essas imagens reafirmam a ocupação milenar dos povos originários, mas o fazem por meio de uma abordagem arqueologizante, que os coloca como sujeitos do passado, ausentes do presente. O contexto histórico é restrito às sociedades caçadoras-coletoras e aos primeiros grupos sedentários, sem articulação com a continuidade histórica e cultural de seus descendentes.

Em termos de estereótipos e enquadramentos visuais, apesar de não recorrerem a imagens caricatas, reforçam uma estética da “origem” e do “primitivo”, que pode alimentar a ideia de que os povos indígenas pertencem à pré-história e não à contemporaneidade. Atores e agência são completamente apagados: os indígenas são reduzidos a marcas no solo e nas rochas, interpretadas por arqueólogos, sem voz nem protagonismo. Também não se apresentam interações com outros grupos humanos, o que reforça uma noção de isolamento e atemporalidade. Os aspectos materiais e simbólicos, embora sugeridos pelas formas dos sambaquis e pelas representações nas paredes rochosas, não são aprofundados nas legendas, desperdiçando a oportunidade de explorar os sentidos cosmológicos, espirituais ou sociais dessas expressões. Assim, essas imagens são importantes para atestar a ancestralidade

indígena no Brasil, mas precisam ser acompanhadas de uma leitura crítica que recupere a agência, a continuidade e os significados atribuídos pelos próprios povos originários a esses vestígios.



Sistema de irrigação: técnica agrícola de fornecimento de água para as plantas, em quantidade suficiente e nos momentos certos.

Representação do deus asteca Tezcatlipoca no Codex Cospi, c. 1500. Em nauatle, a língua falada pelos astecas, Tezcatlipoca é o mesmo que "espelho fumegante". Observe que, nesta representação, o deus carrega um espelho, ao qual eram atribuídas propriedades mágicas: nele, Tezcatlipoca seria capaz de ver toda a humanidade.

202

Imagem 6



Uma sociedade guerreira

O soberano asteca era chamado de *tlatoani*, que, na língua nauatle, significa "aquele que fala", ou seja, quem comanda. Ele era eleito pelo conselho dos chefes das aldeias astecas entre os principais guerreiros da capital.

Os astecas consideravam a guerra algo sagrado e essa função de comando militar era tida como divina. O *tlatoani* não era visto como um deus, mas seu poder, sim, era considerado sagrado.

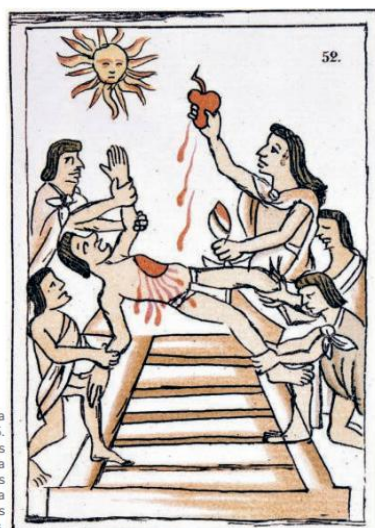
Representação do *tlatoani* Nezahualpilli, Codex Ixtlixochitl, fôlio 108, 1582.

205

Imagem 7

na cerimônia de sacrifício, o prisioneiro era levado ao alto de uma pirâmide. Cinco sacerdotes atuavam no ritual: quatro seguravam suas mãos e seus pés e um, o principal, introduzia no peito da vítima uma faca de **obsidiana**. O coração inteiro do prisioneiro logo era arrancado e levantado em glória ao deus Sol.

Para os prisioneiros, era considerado uma honra morrer em sacrifício ao deus Sol, pois acreditavam que um guerreiro sacrificado voltaria à Terra na forma de um colibri, um tipo de beija-flor.



Sacrifício humano asteca ilustrado para o *Códice Florentino*, publicado em 1585. Para os astecas, o sacrifício de prisioneiros de guerra era garantia de que o Sol nunca os abandonaria. Por esse motivo, os astecas faziam guerras somente para capturar prisioneiros; eram as chamadas guerras floridas.



Imagem 8

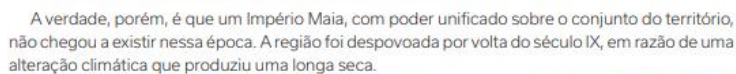


Representação dos *pochtecas* presente no *Códice Florentino*, publicado em 1585. Além de facilitar o comércio entre diferentes cidades e aldeias, viajando por todo o território dominado pelos astecas, os *pochtecas* garantiam a comunicação dentro e além das fronteiras do império.

Imagem 9

Abeto: árvore conífera comum na América do Norte e na Europa.

Imagem 10



A large, stepped Mayan pyramid, known as the Temple of the Sun, stands prominently in the center of the image. The pyramid is constructed from dark, weathered stone blocks and features a series of wide, flat terraces that create a stepped appearance. At the very top, there is a small, dark rectangular opening. The pyramid is surrounded by a well-maintained green lawn. In the background, a dense forest of lush green trees and foliage frames the structure. The sky above is a vibrant blue, dotted with fluffy white clouds. To the left of the main pyramid, there are some smaller, partially visible stone structures and a paved walkway. The overall scene is bright and sunny, suggesting a clear day.



Ruínas de Mayapán, na península de Iucatã, México. A cidade maia foi destruída em 1441, após uma revolta de cidades rivais. Fotografia de 2020.



Imagem 12

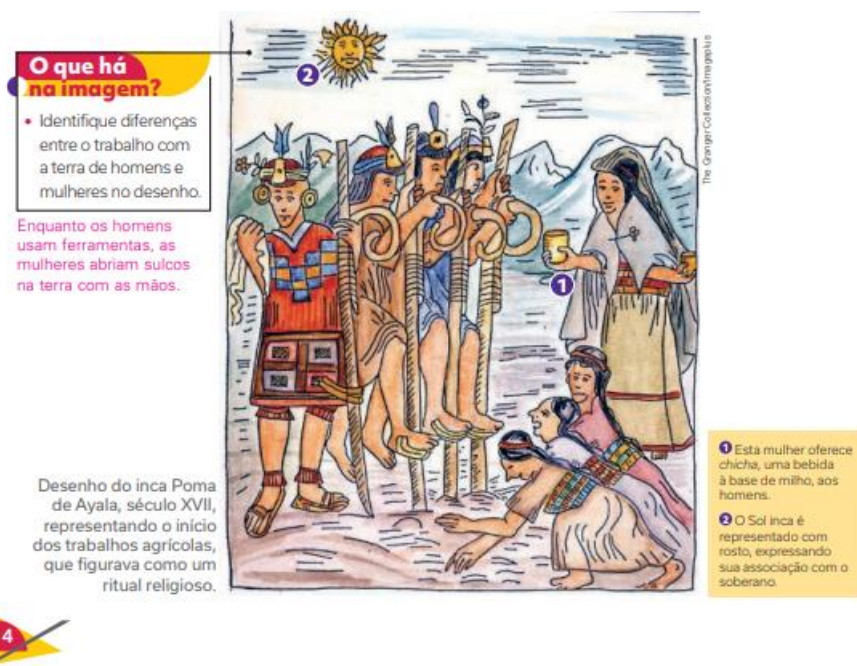


Imagem 13

O Capítulo 12 (Os impérios ameríndios) do *História.doc* – 6º ano concentra o maior número de imagens relacionadas aos povos indígenas, totalizando 19 registros visuais, **entre as páginas 202-217**. Essas imagens estão distribuídas em diversos formatos: ilustrações, mapas, fotografias e artefatos que retratam aspectos da vida cotidiana, organização social,

arquitetura, práticas religiosas e culturais das civilizações maia, asteca e inca. O conjunto iconográfico mobilizado oferece ao leitor uma visão ampla da sofisticação cultural dessas sociedades, destacando sua complexidade técnica, artística e simbólica.

As ilustrações são predominantes e frequentemente apresentam cenas de rituais religiosos, construções monumentais e práticas agrícolas. Essas representações visam tornar visível a dinâmica interna dessas civilizações, muitas vezes oculta nas narrativas eurocentradas da história. Mapas ajudam a localizar territorialmente essas culturas, reforçando a noção de que ocupavam grandes e diversos espaços geográficos com sistemas políticos organizados. As fotografias de ruínas e artefatos arqueológicos, por sua vez, buscam validar visualmente a existência histórica desses povos, atribuindo-lhes valor patrimonial. A seguir apresentamos algumas representações visuais.



Feira livre em Salvador, Bahia. Fotografia de 2021. A mandioca é um cultivo presente em diversas regiões do atual território brasileiro.

Imagem 14

Na **página 215** do *História.doc – 6º ano*, encontra-se uma fotografia contemporânea de uma feira livre em Salvador, datada de 2021, representa um momento cotidiano da vida urbana brasileira, tendo como destaque a mandioca, alimento ancestral cultivado por povos originários muito antes da colonização. Em termos de presença e visibilidade, a imagem sugere, de forma indireta, a permanência da contribuição indígena na cultura alimentar do Brasil atual, embora os sujeitos indígenas não estejam visivelmente retratados. O contexto histórico abordado é contemporâneo, mas a relação com as origens indígenas da mandioca não é explicitada visualmente, exigindo do espectador conhecimento prévio para compreender sua dimensão histórica.

O enquadramento visual evita estereótipos, mas também dilui a referência indígena ao apresentar o alimento como parte do cotidiano urbano genérico, sem marca étnica ou cultural. Atores e agência indígena estão ausentes — o protagonismo está na mercadoria (a mandioca) e nos consumidores urbanos, e não nos povos que historicamente a cultivaram e a domesticaram. Não há interação visível entre grupos culturais distintos, o que esvazia a imagem como espaço de interculturalidade. Por fim, o aspecto simbólico é pouco explorado: embora a mandioca carregue significados profundos para diversas cosmologias indígenas, como alimento sagrado e símbolo de resistência cultural, a fotografia a apresenta como produto de feira, desprovida de contexto simbólico. Assim, apesar de sugerir uma herança indígena viva no plano material, a imagem carece de elementos visuais e narrativos que reconheçam e valorizem essa origem, o que reforça a invisibilização simbólica dos povos originários no imaginário urbano brasileiro.



Imagem



Inti Raymi, também conhecido como Festival do Sol, Cuzco, Peru. Fotografia de 2018. Nesse festival, a população de Cuzco recria uma festividade inca.

Imagem 16

A **página 217** oferece uma composição visual duplamente significativa: de um lado, a reprodução de um desenho histórico elaborado por Poma de Ayala, cronista indígena andino do século XVI; de outro, uma fotografia recente da celebração do Inti Raymi, que reencena os antigos rituais incas em homenagem ao deus Sol. O desenho reforça a cosmovisão inca, que unificava o poder político e o religioso na figura do imperador — considerado filho do Sol. A fotografia, por sua vez, mostra o resgate dessa memória na forma de um ritual folclórico contemporâneo.

Do ponto de vista da representação simbólica e histórica, essas imagens constroem uma narrativa que valoriza a cultura inca enquanto civilização sofisticada, espiritualizada e ancestral. Há um esforço didático em associar elementos do passado a manifestações culturais do presente, evidenciando o papel da memória coletiva e da tradição. Contudo, essa idealização também apaga certos conflitos históricos — como o autoritarismo do império incaico ou sua base militar expansionista — que são apenas mencionados de modo crítico no manual do professor.

A inserção da imagem no livro didático tem potencial formativo, pois permite discutir os usos públicos da história e as disputas de memória. No entanto, a forma como é apresentada aos estudantes carece de problematização mais direta: a relação entre passado e presente aparece mediada pela festa e pela estética, mas não por uma análise crítica dos processos históricos de dominação, resistência e transformação cultural.

Essas imagens, apesar de contribuírem para a valorização da cultura material e da presença indígena na história, revelam os desafios de romper com a lógica de ancestralização

e de ampliar o espaço para narrativas que reconheçam os povos originários como sujeitos históricos ativos, tanto no passado quanto no presente.

3.4.2 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 7º Ano do Ensino Fundamental.

A análise das representações visuais dos povos indígenas no livro *História.doc – 7º ano* (Saraiva, 2022) revela a permanência de padrões iconográficos já observados no volume anterior, com ênfase em uma abordagem que ancora os sujeitos indígenas majoritariamente no contexto da colonização. As imagens identificadas neste volume estão concentradas em cenas de contato, catequese, conflito ou como elementos de uma paisagem histórica subordinada à lógica da expansão europeia.

Ainda que haja registros que sinalizem a resistência indígena, como na representação do embate com bandeirantes, a maioria das imagens reforça uma perspectiva eurocentrada, onde os indígenas aparecem como coadjuvantes de uma narrativa sobre a “conquista do território”. Esta análise busca compreender como essas visualidades contribuem para a construção de sentidos históricos e quais silenciamentos ou estereótipos persistem na formação visual oferecida aos estudantes.

Tabela 2: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc – 7º Ano* (Saraiva, 2022)

Página	Tipo de Imagem	Total de registro visual	Descrição	Tipo de Representação	Observações
25	Gravura histórica	1	Primeiro desembarque de Colombo, de Theodore de Bry	Eurocêntrica / Simbólica	Indígenas em postura submissa, narrativa visual de domínio europeu
30	Gravura histórica	1	Representação de Cunhambebe, líder tamoio	Simbólica / Histórica	Mostra protagonismo típico, mas em contexto de canibalismo
31	Mapa ilustrado	1	Distribuição de povos tupis e tapuias no litoral	Iconográfica / Histórica	Didático, com indicação linguística e territorial dos grupos
32	Pintura histórica	1	Dança Tapuia por Eckhout, século XVII	Eurocêntrica / Exótica	Representação europeia marcada por estereótipos culturais
33	Xilogravura	1	Produção de	Histórica /	Reflete o cotidiano e

			cauim pelas mulheres Tupinambá	Cultural	os saberes femininos tradicionais
34	Gravura histórica	1	Aldeia fortificada e malocas, de Theodore de Bry	Eurocêntrica / Descritiva	Enfatiza estruturas habitacionais sem protagonismo direto
35	Fotografia contemporânea	1	Kamaiurás pintados para ritual no Xingu	Contemporânea / Cultural	Representa continuidade cultural, mas sem exploração textual crítica
36	Gravura histórica	1	Ritual antropofágico tupi, seg. Hans Staden	Eurocêntrica / Estigmatizante	Reflete visão europeia pejorativa e exótica dos rituais
37	Gravura histórica	1	Combate náutico entre Tamoio e Temiminó	Histórica / Conflitual	Mostra habilidade militar dos grupos, mas sem contexto político claro
38	Pintura moderna	1	Retrato de Tibiriçá, século XX	Heroica / Comemorativa	Apresenta Tibiriçá como nobre aliado da colonização
39	Pintura moderna	1	Cena da captura de europeu por Tupinambá	Histórica / Simbólica	Com base em Hans Staden, reforça visão do "perigo índio"
40	Gravura histórica	1	Batalha naval entre portugueses e franceses	Conflitual / Histórica	Indígenas aparecem como forças auxiliares
41	Gravura e texto	1	Ataque dos Tupiniquim a Ubatuba	Histórica / Militar	Enfatiza o uso dos grupos na guerra litorânea colonial
42	Gravura histórica	1	Cena de epidemia entre Tupinambá	Histórica / Trágica	Representa sofrimento coletivo, mas sem contextualização cultural interna
43	Mapa etnográfico	1	Etnocartografia do Parque Indígena do Xingu	Contemporânea / Autoral	Produzido por professores indígenas; expressa saberes territoriais próprios

A análise do *História.doc* – 7º ano resultou na identificação de 36 registros visuais relacionados aos povos indígenas. Dentre essas imagens, apenas uma — uma fotografia contemporânea — apresenta sujeitos indígenas no presente, ainda assim com baixa exploração crítica no corpo do texto. As demais representações estão majoritariamente concentradas no campo simbólico e histórico, com forte predominância de cenas coloniais, gravuras e ilustrações de caráter eurocêntrico. Apenas duas representações destacam iniciativas visuais indígenas ou aproximam-se de uma perspectiva crítica mais atualizada, como o mapa etnográfico da página 43. A presença de indígenas como agentes históricos é pontual,

aparecendo de forma mais evidente em cenas de resistência ou conflito, mas raramente em posições de protagonismo narrativo. A tendência predominante, portanto, é a de fixar os povos originários em uma temporalidade encerrada no passado colonial, com raras exceções que tentam conectar esses sujeitos às lutas e presenças do presente.



Representação do primeiro desembarque de Cristóvão Colombo, em outubro de 1492. Gravura de Theodore de Bry, 1596.

Imagem 17

Na **página 25**, a gravura histórica *Primeiro desembarque de Colombo na América*, de Theodore de Bry, ocupa posição de destaque ao introduzir o tema da chegada europeia ao continente. A presença indígena é visível, mas visualmente subordinada: os indígenas aparecem em segundo plano, em posturas subalternas ou curiosas diante da cena centralizada no conquistador europeu. O contexto histórico abordado é o “descobrimento” das Américas, apresentado sob a ótica de um marco civilizatório. O enquadramento visual reforça o estereótipo da passividade indígena diante da colonização, exaltando o gesto heroico europeu. Os indígenas, aqui, não são apresentados como atores históricos com agência própria, mas como pano de fundo da expansão colonial. Não há representações de interações simétricas com outros grupos, apenas a imposição da presença europeia. Também não se evidenciam aspectos culturais ou simbólicos dos povos originários; a cena é centrada na autoridade cristã e militar. Assim, a imagem funciona como uma narrativa visual que legitima a colonialidade do poder e do saber, silenciando os sujeitos indígenas e suas cosmologias.

eu os Tupiniquim, que viviam no alto de Piratininga, e derrotou Temiminó, que viviam na baía de anabara antes que ali se fixassem Tamoio. Enfrentou também os tuguenses colonizadores e aprendeu a usar armas de fogo. Chegou a acionar, como troféus, uma espada e seis canhões tomados dos portugueses em batalha.

Gravura representando Cunhambebe feita por André Thevet na obra *Singularidades da França Antártica*, a que outros chamam de *América*, século XVI. Cunhambebe dizia ter comido mais de 10 mil inimigos.



Imagem 18

Na **página 30**, a gravura histórica apresenta **Cunhambebe**, líder da Confederação dos Tamoios, em uma cena ligada ao ritual antropofágico. A visibilidade indígena é marcante, pois Cunhambebe ocupa o centro da imagem, mas essa visibilidade está mediada por um enquadramento exótico e estigmatizante. O contexto histórico abordado é a resistência indígena à colonização portuguesa, embora a ênfase visual recaia mais sobre o ritual canibal do que sobre a atuação política do personagem. O enquadramento reforça estereótipos clássicos da narrativa colonial, que associam os indígenas à barbárie, ao instinto e à violência ritualizada. Cunhambebe é um ator com potencial de agência histórica, mas é representado sob uma ótica que enfraquece sua atuação como líder político. As interações com outros grupos não aparecem de forma direta na imagem, e os aspectos materiais ou simbólicos são limitados à ritualística, sem aprofundamento na lógica cultural que a sustenta. A imagem acaba, assim, por reiterar um imaginário colonial que reduz a diversidade indígena a práticas incompreendidas e marginalizadas, mesmo quando aborda uma figura de resistência.

Observe, no mapa, os nomes atribuídos aos grupos indígenas que habitavam o litoral brasileiro. Trata-se de um mapa que nomeia os principais grupos de nosso litoral no início do século XVI. No entanto, como a maioria dos mapas sobre a população indígena, ele distingue os Tupi dos Tapuia, embora indique o nome específico de cada subgrupo.

Trata-se de um mapa que nomeia os principais grupos de nosso litoral no início do século XVI. No entanto, como a maioria dos mapas sobre a população indígena, ele distingue os Tupi dos Tapuia, embora indique o nome específico de cada subgrupo.

Elaborado com base em BETHELL, Leslie. *História da América Latina*. São Paulo: Edusp, 1998. v. 1, p. 103; ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de; REIS, Arthur César Ferreira; CARVALHO, Carlos Delgado de. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: Fename, 1978. p. 10.



Arquivo de Imagens/Arquivo da Editora

Na página 31, o recurso visual é um **mapa ilustrado** que apresenta a distribuição dos povos **tupis e tapuias** no litoral e interior da América portuguesa. A presença dos povos indígenas é clara no conteúdo textual e visual, embora não sejam retratados como indivíduos ou coletivos com rosto ou expressão própria — aparecem como categorias linguístico-territoriais. O contexto histórico é o da ocupação do território pelos povos originários antes da consolidação da colonização europeia, e o mapa se propõe a situar esses grupos como elementos geográficos e culturais anteriores à chegada dos portugueses. No entanto, o enquadramento visual reduz a complexidade e a diversidade indígena a dois grandes blocos (tupis e tapuias), o que contribui para uma simplificação estereotipada. Atores indígenas não aparecem como sujeitos com agência histórica; são retratados como ocupantes do espaço, sem destaque para suas dinâmicas sociais ou políticas. Também não há representação direta de interações com outros grupos, como europeus ou outros povos originários, o que limita a compreensão da complexidade das relações interétnicas. Por fim, aspectos materiais e simbólicos das culturas retratadas são ausentes — não há indicação de práticas, crenças ou expressões culturais. O mapa, portanto, funciona como um instrumento de localização, mas pouco contribui para desconstruir o apagamento histórico e simbólico que frequentemente recai sobre os povos indígenas no ensino de História.



Dança tapuia, óleo sobre tela do holandês Albert Eckhout, 1641. Além de documentos escritos, viajantes europeus pintaram imagens dos indígenas, incluindo os chamados Tapuia.



Imagem 20

Na página 32, o recurso visual é uma **pintura histórica** intitulada *Dança Tapuia*, do pintor holandês Albert Eckhout, produzida no século XVII. A presença indígena é central, com uma figura feminina retratada em trajes cerimoniais e em posição de dança, ocupando o primeiro plano da composição. O contexto histórico abordado é o do Brasil holandês, especificamente o interesse europeu pela documentação das culturas indígenas durante a ocupação de Maurício de Nassau. Apesar da visibilidade destacada da personagem indígena, o enquadramento visual é marcado por uma forte estética exótica e eurocêntrica. A mulher indígena é representada como objeto de contemplação, com traços idealizados segundo o olhar europeu, reforçando a erotização e a alteridade dos povos originários.

No que diz respeito à agência, a personagem é passiva; ela não atua em uma narrativa histórica, mas serve como ilustração de um tipo humano e cultural. As interações com outros grupos estão ausentes da imagem, e a relação do corpo retratado com o espectador é mediada pela objetificação estética, não pelo diálogo intercultural. Os aspectos materiais e simbólicos aparecem de forma parcial — a vestimenta e a postura ritualística indicam práticas culturais, mas sem contextualização ou explicação no corpo do texto. Assim, apesar de sua qualidade estética e documental, a imagem contribui mais para a construção de um imaginário do “outro exótico” do que para a valorização da cultura indígena em sua complexidade. Sem mediação crítica, o risco é que a imagem reforce estereótipos coloniais sobre o corpo e a cultura dos povos originários.



Mulheres preparando a bebida. Xilogravura incluída na obra *Duas viagens ao Brasil*, de Hans Staden, 1557. Hans Staden foi capturado pelos Tupinambá e conviveu com eles por alguns meses, observando um pouco do cotidiano desses indígenas.

Imagem 21

A imagem da **página 33** apresenta uma **xilogravura histórica** que retrata a **produção de cauim pelas mulheres Tupinambá**, bebida tradicional obtida a partir da mandioca fermentada. A presença dos povos indígenas é clara e valorizada na cena, com foco específico nas mulheres como protagonistas de uma prática cotidiana e cultural. O contexto histórico abordado é o da vida social e produtiva dos povos do litoral brasileiro durante o período pré-colonial e colonial inicial. Diferentemente de outras imagens do volume, esta representação não foca no conflito ou na submissão, mas sim em uma atividade própria, enraizada em saberes e práticas tradicionais.

No entanto, o enquadramento visual ainda carrega marcas de uma estética descritiva e distanciada, construída a partir do olhar europeu. As mulheres aparecem como figuras trabalhadoras, mas há pouca individualização ou expressão subjetiva. Ainda assim, a imagem apresenta os indígenas como atores com agência, articulados em uma dinâmica de saber e prática que lhes pertence. Não há interações explícitas com outros grupos, mas a ausência de colonizadores na imagem pode ser lida positivamente como um gesto de afirmação da autonomia cultural indígena. Do ponto de vista simbólico, o cauim carrega uma rica carga cultural e ritual, associada à sociabilidade e à espiritualidade indígena, embora isso não seja aprofundado no material textual. A imagem, portanto, tem potencial pedagógico relevante, especialmente se for trabalhada com mediação crítica que destaque o protagonismo feminino indígena e a centralidade dos saberes alimentares tradicionais na vida coletiva dos povos originários.



Aldeia indígena fortificada. Detalhe de ilustração de Theodore de Bry, c. 1591.

34

Imagem 22

Na **página 34**, a gravura histórica de Theodore de Bry retrata uma **aldeia fortificada com malocas indígenas**, compondo uma vista panorâmica das estruturas habitacionais dos povos do Brasil no período colonial. A presença dos povos indígenas é notável em termos de espaço físico e arquitetura, mas os sujeitos aparecem apenas como pequenas figuras genéricas, sem destaque individual. O contexto histórico abordado é o da organização espacial das aldeias indígenas, utilizado no livro para ilustrar modos de vida autóctones. Apesar disso, o enquadramento visual é tipicamente eurocêntrico e descritivo, elaborado a partir do olhar estrangeiro, interessado mais em catalogar do que compreender.

Em relação à agência, os indígenas não são retratados como sujeitos históricos ativos — sua presença se limita a compor o cenário. A imagem não apresenta interações diretas com colonizadores ou outros grupos, focando exclusivamente na estrutura da aldeia, o que pode ser positivo ao evitar uma ótica de dominação, mas também limita a complexidade social representada. No campo simbólico, a imagem registra elementos materiais — como as malocas, paliçadas e utensílios — que indicam modos de vida coletivos, organização territorial e sistemas defensivos próprios. No entanto, a ausência de explicitação desses significados no texto do livro restringe o potencial formativo da imagem. Assim, a gravura acaba funcionando mais como um documento visual etnográfico do que como uma

representação crítica das culturas indígenas, necessitando de mediação para revelar a riqueza social e política implícita na cena.



Imagem 23

A imagem da **página 35** é uma **fotografia contemporânea** que retrata homens da etnia Kamaiurá pintados para um ritual tradicional no Parque Indígena do Xingu. A presença indígena é nítida e central, com os sujeitos ocupando o foco da imagem e expressando visualmente elementos da cultura ritualística. O contexto histórico é o do presente, embora a fotografia seja inserida em uma narrativa que ainda os associa à ancestralidade e à tradição, sem explicitação de sua atuação política atual ou das transformações vividas pelos grupos indígenas no século XXI.

O enquadramento visual valoriza aspectos simbólicos e estéticos da cultura indígena, especialmente os padrões corporais e as vestimentas cerimoniais, mas o texto que acompanha a imagem carece de uma análise crítica que explore o significado do ritual ou a complexidade do modo de vida Kamaiurá. Há uma valorização da imagem como expressão cultural, mas limitada a uma abordagem contemplativa. Quanto à agência, os indígenas aparecem como sujeitos ativos no âmbito de sua tradição, mas não como agentes históricos no cenário contemporâneo mais amplo. A imagem não apresenta interações com outros grupos, o que pode reforçar a ideia de isolamento ou de existência “fora do tempo moderno”. Por fim, os aspectos simbólicos são fortes no plano visual, mas esvaziados no plano discursivo, o que reduz o potencial crítico e pedagógico da fotografia. Para que cumpra uma função mais transformadora, a imagem exigiria uma abordagem que conectasse os rituais à resistência cultural e à afirmação identitária dos povos indígenas hoje.



Imagem 24

Na **página 36**, o livro apresenta uma gravura histórica baseada nos relatos de Hans Staden, representando um **ritual antropofágico dos povos tupinambá**. A presença indígena é central, mas construída a partir do olhar europeu, com foco na prática do canibalismo. O contexto histórico abordado é o contato inicial entre europeus e povos do litoral brasileiro no século XVI, enfatizando as percepções coloniais sobre as práticas culturais indígenas. O enquadramento visual segue uma lógica estigmatizante e exotizante, marcada pela dramatização da violência ritual como espetáculo para o espectador europeu.

Do ponto de vista da agência, os indígenas são retratados como protagonistas da ação, mas não como sujeitos históricos complexos: sua agência é reduzida à prática ritualística interpretada como sinal de barbárie. A imagem não apresenta interações horizontais com outros grupos — os europeus estão ausentes ou apenas sugeridos como vítimas ou observadores. Já os aspectos materiais e simbólicos da cena (como a pintura corporal, os utensílios e a disposição espacial) são retratados com detalhamento visual, mas sem explicitação de seus sentidos culturais no texto. A ausência de uma mediação crítica que problematize a origem e o viés da imagem reforça sua função como reprodutora de um imaginário colonial, que associa a diferença cultural à selvageria. Assim, a imagem pode perpetuar estereótipos que historicamente foram usados para justificar a dominação dos povos indígenas, a menos que seja resignificada em sala de aula por uma abordagem crítica e decolonial.



Usando canoas, tamoios e temiminós combatem na Guanabara. Gravura de Theodore de Bry, de 1564.

Imagem 25

Na página 37, a imagem é uma **gravura histórica** que retrata um **combate náutico entre os grupos indígenas Tamoio e Temiminó**, no contexto dos conflitos intertribais e da aliança de alguns grupos com os colonizadores europeus. A presença indígena é destacada na cena, com os protagonistas sendo exclusivamente povos originários, o que contrasta com muitas outras imagens do livro em que a centralidade é dada aos europeus. O contexto histórico abordado é o das guerras intertribais durante o século XVI, com foco na utilização dos indígenas como aliados ou inimigos estratégicos na disputa pelo território da América portuguesa.

O enquadramento visual é predominantemente conflitual e simbólico, destacando a dimensão bélica das sociedades indígenas, mas sem abordar suas estruturas sociais, cosmologias ou estratégias diplomáticas. Os indígenas são retratados como guerreiros habilidosos, o que reforça sua agência em um campo restrito — o da guerra. Apesar disso, a imagem pouco contribui para a compreensão das razões políticas ou culturais por trás desses enfrentamentos. As interações com outros grupos (especialmente os europeus) são apenas sugeridas no texto e ausentes na imagem, o que reduz a complexidade do cenário colonial. Os aspectos materiais aparecem de forma indireta, nas embarcações e armas utilizadas, mas os elementos simbólicos são negligenciados.

Assim, embora a imagem represente os indígenas em ação e com protagonismo, ela permanece presa a um modelo narrativo que os associa ao conflito e à violência, sem explorar a riqueza sociocultural dos povos envolvidos. Com uma mediação crítica, a gravura poderia ajudar a discutir as alianças estratégicas dos povos originários, mas, tal como apresentada,

corre o risco de reforçar a imagem do indígena guerreiro e tribalizado como essência única.

de Arvore” J.

viu os portugueses porque viu a chance de derrotar os antigos ugar. Uniu-se a Caiubi contra Picendo a guerra. Venceu outras ra os Carijó e os Guaianá. Ajudou a começar a economia açucã, vendendo seus prisioneiros portugueses, para que trabalhassem escravizados. Tudo em troca de fogo, pólvora, espadas e machados. Tibiriçá apoiou, ainda, os padres na fundação do Colégio de São Paulo.

Retrato de Tibiriçá e seu neto, óleo sobre tela de José Wasth Rodrigues, século XX. Por sua aliança com os colonizadores, Tibiriçá foi premiado pela Coroa portuguesa com um título de nobreza e uma pensão anual.



Imagem 26

Na **página 38**, a imagem é uma **pintura moderna** que representa **Tibiriçá**, cacique guaianá convertido ao cristianismo e aliado dos colonizadores portugueses no século XVI. A presença indígena é destacada de maneira individualizada, com Tibiriçá posicionado como figura central da composição. O contexto histórico abordado é o da colonização do planalto de Piratininga e a participação de lideranças indígenas nos processos de aliança e resistência durante os primeiros contatos com os jesuítas. O enquadramento visual é **heroico e comemorativo**, projetando Tibiriçá como um sujeito nobre, racional e cristianizado, de modo a adequá-lo à lógica da história oficial.

A imagem sugere agência indígena, ao apresentar Tibiriçá como mediador entre culturas e figura de liderança reconhecida. No entanto, essa agência é moldada dentro de um enquadramento conciliador, que valoriza a adaptação ao projeto colonizador em detrimento das resistências. Não há representação direta de interações com outros grupos na imagem, mas o contexto narrativo a que ela pertence alude à aliança com os portugueses e aos confrontos com outros grupos indígenas. Os aspectos simbólicos são perceptíveis na postura digna e no traje que mistura elementos europeus e indígenas, sinalizando uma assimilação cultural.

Embora positiva em sua intenção de valorizar um personagem indígena com papel histórico relevante, a imagem corre o risco de reforçar a ideia de que a valorização dos povos originários só se concretiza quando eles aderem ao projeto europeu. Para que cumpra um

papel pedagógico crítico, seria necessário problematizar essa perspectiva e apresentar Tibiriçá como sujeito de escolhas estratégicas em um contexto de dominação, e não apenas como modelo de “indígena civilizado”.



Imagem 27

Na **página 39**, a imagem apresenta um **manto Tupinambá**, artefato ritual confeccionado com penas vermelhas de guarás, utilizado por povos do tronco Tupi no contexto de cerimônias de prestígio, liderança ou espiritualidade. A presença indígena é indireta, mas poderosa: o objeto evidencia uma sofisticada produção material e simbólica, revelando aspectos estéticos e espirituais das sociedades indígenas. O contexto histórico abordado é o da cultura material indígena na América portuguesa, anterior e durante os primeiros contatos coloniais.

O enquadramento visual é respeitoso e documental, mas a ausência de sujeitos indígenas associados ao uso do manto reforça uma lógica arqueológica e musealizante, que dissocia o objeto de seus significados vivos. A agência dos povos indígenas aparece implícita na elaboração do artefato, mas não há representação dos corpos ou contextos em que o manto era utilizado. As interações com outros grupos não são abordadas visualmente, embora se saiba que mantos como este foram levados à Europa como objetos de coleções coloniais.

Do ponto de vista simbólico, o manto carrega uma riqueza inestimável — remete à cosmologia, à organização social e ao estatuto político entre os Tupinambá. Contudo, o livro não aprofunda essas camadas interpretativas, o que limita seu valor pedagógico. Sem mediação crítica, a imagem pode ser lida apenas como uma peça de museu, reforçando a ideia

de que as culturas indígenas pertencem exclusivamente ao passado, em vez de reconhecer sua continuidade e reinvenção contemporânea.



Imagem 28

A imagem da **página 40** retrata uma **gravura histórica** representando uma **batalha naval entre portugueses e franceses**, com a participação de grupos indígenas como forças auxiliares nos conflitos do século XVI. A presença dos povos originários está inserida na cena, mas de forma secundária e pouco individualizada — os indígenas aparecem misturados aos soldados europeus, sem destaque específico. O contexto histórico abordado é o das disputas coloniais pelo controle do território brasileiro, especialmente durante o período da França Antártica.

O enquadramento visual é histórico e conflitual, com foco nas tensões militares entre potências europeias. Os indígenas são representados como agentes subordinados ao conflito europeu, e sua agência aparece reduzida ao papel de aliados ou instrumentos bélicos nas mãos dos colonizadores. Não há espaço para compreender suas motivações, estratégias próprias ou autonomia política. As interações com outros grupos são representadas apenas em termos de aliança militar, reforçando uma lógica de instrumentalização da presença indígena no território. Os aspectos materiais aparecem em detalhes das armas, embarcações e adereços corporais, mas não são interpretados como expressões culturais próprias — servem apenas como ilustração do cenário de combate.

A imagem reforça uma narrativa que marginaliza o protagonismo indígena ao vinculá-lo à atuação em conflitos europeus, sem apresentar as resistências autônomas, negociações ou visões de mundo indígenas sobre a guerra e o território. Para que cumpra uma função crítica,

essa representação exigiria uma mediação que problematizasse a forma como os povos originários foram historicamente cooptados, mas também como resistiram e atuaram conforme seus próprios interesses.



Imagem 29

Na **página 41**, a imagem é uma **gravura histórica acompanhada de texto explicativo**, retratando o **ataque dos Tupiniquim à vila de Ubatuba**, durante os conflitos do período colonial. A presença indígena é clara e ativa na cena: os Tupiniquim aparecem como protagonistas da ação militar, ainda que representados a partir de um olhar externo e generalizante. O contexto histórico abordado é o das alianças e resistências indígenas frente à colonização portuguesa, especialmente os embates interétnicos mediados por alianças com diferentes potências europeias.

O enquadramento visual é militar e simbólico, com ênfase na ação de ataque, fogo e destruição. Embora os indígenas sejam agentes do movimento, sua agência é lida através da ótica do conflito e da violência. A imagem tende a reforçar a representação do indígena como guerreiro tribalizado, frequentemente associado ao caos e à ameaça às estruturas coloniais. As interações com outros grupos estão presentes na narrativa do texto, mas pouco visíveis no plano visual: os europeus são mencionados como aliados ou alvos, mas sem expressão individualizada. Os aspectos simbólicos da cultura indígena (como vestuário, táticas, organização militar) são sugeridos graficamente, mas não aprofundados em termos interpretativos.

Apesar de representar um momento de resistência indígena, a imagem permanece dentro de um registro que valoriza o olhar colonial — focalizando o ataque como ameaça à ordem,

sem explorar os motivos, estratégias e legitimidade das ações dos Tupiniquim. Uma leitura crítica dessa imagem poderia ser uma oportunidade pedagógica importante para discutir a resistência indígena como ação política consciente, e não como desordem primitiva.

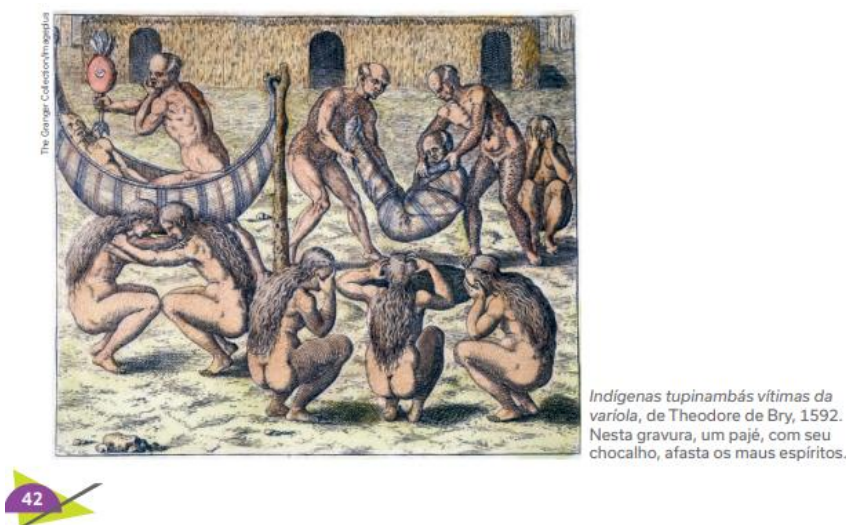


Imagem 30

Na **página 42**, a imagem é uma **gravura histórica** que retrata uma **cena de epidemia entre os Tupinambá**, abordando os efeitos das doenças trazidas pelos europeus sobre as populações indígenas. A presença indígena é central, mas representada em um estado de sofrimento coletivo, com figuras de corpos deitados ou agonizantes em uma paisagem desoladora. O contexto histórico é o impacto demográfico das doenças — como varíola e sarampo — durante os séculos XVI e XVII, que dizimaram comunidades inteiras.

O enquadramento visual é fortemente trágico e passivo, focalizando a dor e a morte dos indígenas como algo quase naturalizado. Embora destaque um dos episódios mais cruéis da colonização, a imagem reforça um olhar vitimizado sobre os povos originários, ausente de agência ou resistência. Os indígenas são representados como corpos afetados, mas não como sujeitos históricos conscientes da violência biológica e simbólica sofrida. As interações com outros grupos estão implícitas, pois a presença das epidemias é consequência do contato europeu, mas os europeus não aparecem na cena, o que esvazia a responsabilização histórica. Os aspectos materiais e simbólicos são quase inexistentes — não há traços de cultura, práticas, nem organização social, apenas a devastação.

A imagem, apesar de ilustrar um tema relevante e historicamente significativo, corre o risco de desumanizar os povos indígenas ao apresentá-los exclusivamente pela lente do sofrimento e da morte. Para que tenha uma função pedagógica crítica, a representação precisaria ser acompanhada de uma reflexão sobre a responsabilidade colonial e sobre como

os povos indígenas resistiram, se reorganizaram e continuam vivos, apesar das múltiplas violências enfrentadas.

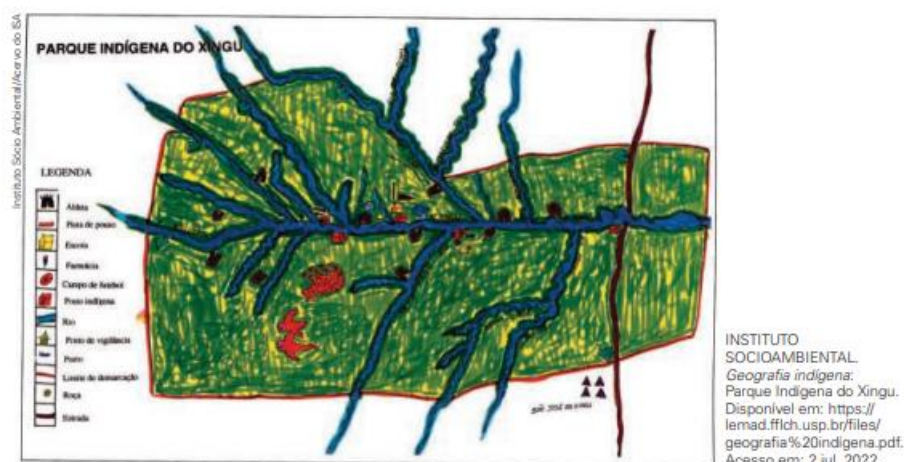


Imagem 31

Na **página 43**, é apresentada uma imagem singular em relação ao conjunto iconográfico do livro: trata-se de um **mapa etnocartográfico do Parque Indígena do Xingu**, elaborado por professores indígenas. A presença indígena aqui é ao mesmo tempo territorial e autoral — os povos não apenas aparecem como tema, mas como produtores de conhecimento visual. O contexto histórico é o das territorialidades indígenas contemporâneas e da luta por reconhecimento e demarcação dos seus espaços. Diferentemente das representações tradicionais, este mapa rompe com a lógica cartográfica eurocêntrica ao expressar a cosmovisão indígena e sua relação simbólica com o território.

O enquadramento visual é contemporâneo e afirmativo, valorizando a agência dos povos originários na produção e organização de seus próprios espaços. Os indígenas não são apenas retratados, mas atuam como sujeitos criadores da imagem. As interações com outros grupos estão subentendidas na luta por políticas públicas e reconhecimento estatal, mas o foco do mapa é a perspectiva interna dos povos do Xingu. Os aspectos materiais e simbólicos são expressos por meio da forma como o território é representado: não como um espaço neutro, mas como um lugar vivido, habitado por histórias, mitos, trajetos e relações sociais complexas.

Esta imagem representa uma ruptura importante na visualidade predominante do livro, pois desloca o olhar sobre os povos indígenas da passividade ou da resistência reativa para a produção ativa de saber e memória. Seu valor pedagógico é imenso, desde que o professor a trate como uma oportunidade de trabalhar epistemologias indígenas e formas alternativas de representar o mundo — algo ainda muito raro no material didático tradicional.



Menina indígena da etnia guarani com a irmã no colo, do núcleo Cachoeira da Aldeia Rio Silveira, em Bertioga (SP). Fotografia de 2021.

Imagem 32

Na **página 44**, temos uma **fotografia contemporânea** de uma menina indígena da etnia Guarani segurando sua irmã no colo, registrada em 2021 no Núcleo Cachoeira da Aldeia Rio Silveira, em Bertioga (SP). A imagem representa uma das raras aparições de indígenas em contexto atual no material didático, rompendo parcialmente com a tendência predominante de ancestralizar os povos originários. A presença indígena é direta e humanizada, com foco em um momento de intimidade, cuidado e cotidiano.

O contexto histórico abordado é o da presença indígena no Brasil contemporâneo, embora o livro não aprofunde essa discussão no corpo do texto. O enquadramento visual é documental e afetivo, o que permite uma leitura sensível da continuidade das comunidades indígenas no tempo presente. As crianças aparecem como sujeitos reais, não idealizados, mas também não inseridos em um discurso de protagonismo histórico — a agência é sugerida, mas não desenvolvida.

As interações com outros grupos não estão presentes na imagem, que se concentra exclusivamente no universo interno da aldeia. Os aspectos materiais e simbólicos são discretos, mas perceptíveis: a vestimenta, o ambiente e a composição revelam aspectos da identidade e da organização comunitária guarani. No entanto, o livro não explora essas dimensões, o que limita o potencial crítico e formativo da imagem.

Apesar disso, a fotografia tem alto valor pedagógico por quebrar com os estereótipos visuais do indígena do passado ou vinculado exclusivamente ao conflito. Com uma mediação apropriada, pode ser um ponto de partida poderoso para discutir diversidade, infância indígena, resistência cultural e o direito à existência digna no Brasil de hoje.

Imagens contam a história

Os holandeses tiveram forte presença em parte do Nordeste brasileiro, no século XVII. Nessa época, vários pintores holandeses retrataram a paisagem, a natureza e a gente da terra.

- Descreva a imagem a seguir e discuta, em grupo, a seguinte questão: A colonização alterou a cultura tupi? Justifique com elementos da imagem.

É possível perceber costumes tradicionais, como a moringa de barro, o cesto de palha, a mulher com os seios à mostra e o indiozinho nu. Por sua vez, ao fundo, vê-se uma construção em alvenaria, embora com teto de palha. Além disso, a indígena veste uma saia, ao contrário do período pré-colonial, quando andavam nuas.

- Não é possível dizer que nada mudou. A Constituição de 1988 assegurou a propriedade da terra para os milhares de povos indígenas que ainda vivem no Brasil. Muitas extensões de terra foram demarcadas, ainda que a questão traga conflitos de interesse a ser resolvidos pela justiça. Além disso, nas últimas décadas, as tradições indígenas têm sido mais valorizadas pela educação brasileira.

A história indígena é, assim como a dos povos africanos, matéria obrigatória nos livros didáticos.

Mulher tupinambá em Pernambuco. Óleo sobre tela de Albert Eckhout, c. 1641.



O passado presente

Em 6 de junho de 2013, lideranças do povo Munduruku se reuniram com o ministro da Secretaria-Geral da Presidência, em Brasília. O objetivo era discutir a suspensão de empreendimentos energéticos na Amazônia.

No período colonial, os colonizadores tomaram as terras dos indígenas e escravizaram muitos deles para trabalharem na lavoura de cana-de-açúcar. Várias aldeias se revoltaram e muitos chefes se queixaram às autoridades portuguesas. Em pleno século XXI, outra vez, os indígenas têm motivo de queixa junto às autoridades brasileiras.

- Com base no capítulo e no texto anterior, discutam, em grupos, esta questão: É possível dizer que nada mudou para os indígenas do Brasil?



Reunião dos Munduruku com o governo, em Brasília (DF). Fotografia de 2013.

Imagem 33

A **página 45** apresenta duas imagens contrastantes que, juntas, oferecem uma rica oportunidade de análise crítica. A primeira é uma **pintura histórica** de Albert Eckhout, datada de cerca de 1641, que retrata uma **mulher tupinambá em Pernambuco**. A segunda é uma **fotografia de 2013** mostrando uma **reunião de lideranças Munduruku com representantes do governo brasileiro em Brasília**. Ambas abordam a presença indígena, mas sob enquadramentos, temporalidades e intenções visuais muito distintas.

Na pintura de Eckhout, a mulher indígena aparece em posição frontal, com adornos e objetos cerimoniais, representada com uma estética que mescla observação etnográfica e exotização. O contexto histórico é o do Brasil holandês, e a imagem cumpre função

documental e decorativa, construída para públicos europeus. A presença indígena é destacada, mas sua agência é neutralizada pela forma como é enquadrada: estática, isolada e esteticamente emoldurada como peça exótica. Não há interação visível com outros grupos nem indicação da complexidade cultural que a cerca — o foco é visual e descritivo, não contextual.

Já a fotografia da reunião dos Munduruku rompe com essa lógica. A presença indígena é contemporânea, coletiva e politicamente ativa. A imagem registra um momento de articulação política, com indígenas reunidos em um espaço institucional do Estado. O enquadramento é documental, e embora a fotografia seja de caráter jornalístico, ela traz à tona uma visão afirmativa da agência indígena, em que os sujeitos são visivelmente parte de um processo de negociação e resistência. As interações com outros grupos são explícitas — trata-se de um encontro formal com representantes do governo — e os aspectos simbólicos aparecem nas expressões corporais, faixas e trajes de alguns dos participantes.

A justaposição dessas duas imagens permite uma leitura crítica sobre a transformação das visualidades indígenas ao longo do tempo: de objetos de observação a sujeitos políticos. No entanto, o livro não explora esse contraste de forma analítica, perdendo a oportunidade de aprofundar o debate sobre a continuidade e o reposicionamento dos povos indígenas na história e na política do Brasil.



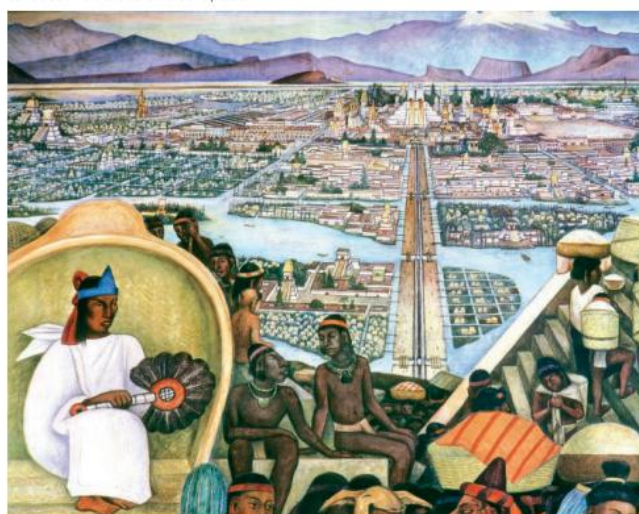
Imagem 34

Na **página 46**, a imagem é uma **pintura histórica** que representa uma cena de **ritual cerimonial indígena com dança e música**, baseada em relatos visuais de viajantes europeus do período colonial. A presença indígena é o centro da composição, com diversos personagens envolvidos em práticas corporais e musicais tradicionais. O contexto histórico é o da vida

cultural e espiritual dos povos originários, porém retratado por meio de um olhar externo — frequentemente impregnado de exotismo e de incompreensão quanto ao significado profundo dessas práticas.

O enquadramento visual é ritualístico e exótico, destacando o movimento e os ornamentos, mas sem acessar a dimensão simbólica interna dos rituais. Os indígenas são retratados com *agency* visual — estão em ação, organizados, performando práticas próprias —, mas essa agência é esvaziada ao ser interpretada apenas como espetáculo para o espectador europeu. As interações com outros grupos não estão presentes na cena, que foca exclusivamente nos indígenas em seu próprio ambiente. Os aspectos materiais e simbólicos são ricos visualmente (trajes, instrumentos, disposição espacial), mas a ausência de uma contextualização crítica impede que esses elementos sejam compreendidos em sua profundidade.

A imagem tem potencial pedagógico importante se for usada para discutir como os povos indígenas desenvolveram complexos sistemas religiosos, festivos e artísticos. No entanto, sem mediação, corre o risco de reforçar uma visão folclorizada e distante da cultura indígena, associando-a a uma temporalidade fechada e à mera curiosidade estética. É essencial que o educador complemente essa representação com narrativas que explicitem os sentidos cosmológicos desses rituais, mostrando sua continuidade em muitas comunidades indígenas contemporâneas.



Tenochtitlán, mural de Diego Rivera, 1945. Palácio Nacional Cidade do México, México. O nome da capital do Império Asteca, Tenochtitlán, significa "serpente do vento". No mural, Rivera representou como teria sido a grandiosidade da cidade no tempo dos astecas.



Imagem 35

Na **página 47**, a imagem apresentada é um trecho do **mural de Diego Rivera**, pintado em 1945, localizado no Palácio Nacional da Cidade do México. A obra retrata a antiga capital

do Império Asteca, Tenochtitlán, em sua grandiosidade urbanística, política e cultural. A presença indígena é celebrada de forma ampla e afirmativa: os sujeitos aparecem em atividades cotidianas, comerciais e religiosas, compondo um cenário vibrante e complexo. O contexto histórico abordado é o do florescimento das civilizações mesoamericanas antes da chegada dos europeus, com foco na centralidade dos astecas no século XV e início do XVI.

O enquadramento visual é simbólico, histórico e monumental, projetando os povos indígenas como construtores de uma civilização organizada, com sistemas de irrigação, mercados, arquitetura avançada e relações políticas estruturadas. Os atores indígenas são representados com plena agência: constroem, vendem, planejam, governam. A interação com outros grupos aparece na diversidade de papéis e relações internas à cidade, ainda que o contato com europeus ainda não faça parte da cena — o foco é a autonomia do império asteca. Os aspectos materiais e simbólicos são ricos: vestimentas, arquitetura, produtos agrícolas, hierarquias sociais e referências religiosas são visualmente destacados, convidando à valorização do legado indígena como parte constitutiva da história da América.

Diferente da maior parte das imagens do livro, essa representação rompe com a lógica da inferiorização indígena e propõe uma narrativa de sofisticação, protagonismo e ancestralidade digna. Seu valor pedagógico é expressivo, sobretudo se utilizada como contraponto às imagens que reduzem os povos originários a estereótipos de primitivismo ou submissão. Para ser plenamente aproveitada, deve ser acompanhada por uma discussão sobre a memória dos impérios indígenas e as formas como sua grandeza foi apagada ou distorcida pelas narrativas coloniais.

Colombo, quando chegou às Antilhas, acreditou ter chegado às Índias. Tudo aquilo que diziam existir no Oriente, os conquistadores achavam que também haveria nesse Novo Mundo. Assim, pós a viagem de Colombo, os exploradores espanhóis tinham o objetivo de encontrar todo tipo de riqueza: ouro, pedras preciosas, pérolas.

Entre os conquistadores, que depois ganharam fama e títulos de nobreza, quase não havia nobres de origem. Eles eram soldados e marinheiros de profissão, e também sapateiros, açougueiros, alcaides, pequenos mercadores. Os poucos nobres presentes nas expedições estavam falidos ou eram jovens sem herança. O que havia em comum entre esses navegadores que chegaram às terras que seriam depois a América? O espírito de aventura e o desejo de subir na escala social.

Representação, produzida por Poma de Ayala, século XVII, do primeiro encontro entre o conquistador espanhol Francisco Pizarro e o imperador inca Atahualpa.



Imagem 36

Na **página 48**, a imagem é uma **ilustração histórica** produzida por **Felipe Guamán Poma de Ayala**, cronista indígena andino do século XVII, retratando o primeiro encontro entre o conquistador espanhol Francisco Pizarro e o imperador inca Atahualpa. A presença

indígena é central, com Atahualpa em posição de destaque frente à chegada dos europeus, compondo uma narrativa visual de confronto e desigualdade. O contexto histórico abordado é a invasão espanhola do Império Inca, um marco do processo de colonização da América do Sul e da destruição das grandes civilizações indígenas.

O enquadramento visual é simbólico e crítico: embora a imagem tenha sido feita no estilo das crônicas coloniais, ela expressa uma denúncia da violência e da humilhação sofridas pelos povos andinos. Poma de Ayala, sendo indígena, imprime na imagem uma perspectiva alternativa à visão europeia. Atores indígenas aparecem com clara agência histórica — Atahualpa está em posição de interlocução e autoridade, ainda que prestes a ser subjugado. As interações com os conquistadores são o ponto central da cena, e a tensão entre poder simbólico indígena e poder militar europeu é visível. Os aspectos materiais e simbólicos estão presentes na vestimenta do imperador, no gesto cerimonial e nos objetos que compõem a cena, sugerindo uma hierarquia e cosmovisão própria.

Diferente das representações produzidas por europeus da época, essa imagem oferece um olhar que revela o choque cultural e a injustiça do encontro, ainda que operando dentro de uma estética híbrida. Seu valor pedagógico é significativo: permite discutir a colonialidade não apenas como dominação, mas como narrativa — e a imagem, nesse caso, como resistência visual e memória crítica dos vencidos.



Imagem 37

Na **página 52**, a imagem é uma **ilustração histórica** que apresenta a estrutura do **exército inca**, com destaque para a diferenciação de postos por meio da vestimenta: soldado comum, capitão do povo do litoral e general. A presença indígena é direta e representada com clareza, com três figuras masculinas uniformizadas em pé, caracterizando sua posição no aparato militar do império. O contexto histórico é o da organização sociopolítica e militar do

Estado Inca, destacando sua capacidade administrativa, mobilização popular e disciplina hierárquica.

O enquadramento visual é didático e simbólico, valorizando a sofisticação da estrutura estatal inca, em contraste com a visão ainda dominante que associa povos indígenas exclusivamente à espontaneidade tribal. Os sujeitos retratados aparecem com agência coletiva: são parte ativa do aparato de defesa e controle imperial. A imagem não representa interações com outros grupos diretamente, mas seu conteúdo remete à relação entre Estado e comunidade no mundo andino. Os aspectos materiais e simbólicos são fortemente destacados nas vestimentas, nos cocares, nas cores e nos adereços corporais, indicando uma cultura política e militar altamente organizada.

Essa imagem tem importante valor pedagógico por desconstruir o estereótipo do indígena desorganizado ou isolado, mostrando a complexidade e o planejamento de uma civilização que mobilizava milhares de pessoas de forma sistemática. Para aprofundar seu potencial crítico, é essencial que o professor discuta com os alunos como os Incas construíram uma rede de poder que articulava guerra, agricultura, religião e território — revelando os povos originários como construtores de impérios, e não apenas como vítimas da colonização.



Imagem 38

A **página 53** reúne duas imagens que abordam diferentes perspectivas da **conquista do México**. A primeira é uma **ilustração de Donn P. Crane**, produzida em 1949, representando a invasão espanhola com destaque para o contraste entre a tecnologia bélica dos europeus

(arcabuzes) e as flechas utilizadas pelos indígenas. A segunda é um **detalhe do Lienzo de Tlaxcala**, datado de cerca de 1550, em que conquistadores espanhóis e seus aliados indígenas de Tlaxcala atacam a cidade de Michuaca.

Na primeira imagem, a presença indígena é marcada por oposição: os nativos aparecem em menor número, resistindo com arcos e flechas frente à superioridade armamentista dos europeus. O contexto histórico é o da conquista do Império Asteca, apresentado com ênfase no desequilíbrio entre as forças tecnológicas. O enquadramento visual é militar e desigual, com pouca agência atribuída aos povos originários, que são mostrados mais como alvos da conquista do que como sujeitos organizados. Não há destaque para aspectos simbólicos ou culturais indígenas, apenas o contraste armamentista — o que pode reforçar a ideia de inferioridade inevitável.

Já o Lienzo de Tlaxcala apresenta uma narrativa visual mais complexa e ambígua. Trata-se de uma representação indígena que registra os feitos da aliança entre os tlaxcaltecas e os espanhóis contra os mexicas. Aqui, a presença indígena é dupla: como combatentes ao lado dos europeus e como habitantes da cidade atacada. O contexto histórico é o das alianças políticas entre grupos indígenas e conquistadores, um aspecto frequentemente silenciado nas narrativas simplificadas da conquista. A agência indígena é evidente no Lienzo — os aliados indígenas atuam como parte estratégica da campanha militar. As interações entre grupos são centrais, e os aspectos simbólicos aparecem nos trajes, estandartes e disposições hierárquicas.

A justaposição dessas imagens permite uma leitura mais complexa da conquista, mas essa complexidade não está totalmente explorada no corpo do livro. Para que tenham pleno valor pedagógico, é necessário discutir com os estudantes que a conquista não foi um confronto binário entre europeus e indígenas, mas um processo cheio de alianças, divisões internas e estratégias de sobrevivência — nas quais muitos povos originários tiveram papel decisivo.



A tomada do templo de Teocalli por Cortés e suas tropas, óleo sobre tela de Emanuel Leutze, 1849. A tela representa eventos que teriam acontecido na invasão de Tenochtitlán, em 1520.

Imagem 39

Na **página 54**, a imagem é uma **ilustração histórica** que representa o **massacre de indígenas no templo de Tenochtitlán** pelas forças espanholas, durante a celebração de um ritual religioso. A presença indígena é explícita e central, com dezenas de corpos representados em meio ao caos da violência colonial. O contexto histórico abordado é um dos momentos mais brutais da conquista do Império Asteca, quando os soldados de Hernán Cortés atacaram sacerdotes e civis desarmados durante uma cerimônia.

O enquadramento visual é trágico e denunciatório, expondo com crueza a desproporção entre as forças e a brutalidade da ação europeia. Os indígenas são representados como vítimas, mas também como sujeitos que estavam em pleno exercício de sua religiosidade e cultura antes da interrupção violenta. A agência é limitada — há pouca reação ou resistência visível na cena —, mas a dignidade do momento interrompido sugere a importância das práticas espirituais indígenas. As interações com os espanhóis são representadas em termos de dominação e extermínio, sem qualquer negociação ou mediação. Os aspectos simbólicos são intensos: os altares, instrumentos cerimoniais e trajes rituais revelam a sofisticação espiritual e cultural do povo asteca.

Esta imagem tem forte potencial pedagógico ao colocar em evidência a violência colonial de forma explícita, sem romantizações. No entanto, é essencial que o educador a contextualize, destacando que a destruição dos sistemas religiosos indígenas não foi apenas

física, mas também simbólica — e que muitos desses saberes resistem até hoje. Ao fazer isso, a imagem pode contribuir para a construção de uma memória crítica da colonização e para o reconhecimento das cosmologias originárias como formas legítimas de conhecimento e existência.



A conquista de Tenochtitlan, de autoria desconhecida, século XVII. Hernán Cortés, do lado direito, em primeiro plano, é representado a cavalo, liderando o exército espanhol no cerco de Tenochtitlán.

Imagem 40

Na **página 55**, a imagem apresenta a pintura histórica *A conquista de Tenochtitlán*, produzida no século XVII por autor desconhecido. Nela, o conquistador **Hernán Cortés** aparece montado a cavalo em posição de comando, liderando o exército espanhol no cerco e ataque à capital do Império Asteca. A presença indígena é notável, mas distribuída em dois papéis: como combatentes defensores de Tenochtitlán e como aliados indígenas dos espanhóis (possivelmente tlaxcaltecas), que também participam da invasão. O contexto histórico é o da queda de Tenochtitlán em 1521, evento que marcou o fim da soberania mexica e o início da colonização espanhola da Mesoamérica.

O enquadramento visual é militar e eurocêntrico: Cortés está em posição de destaque, elevado e isolado como líder, enquanto os indígenas — tanto aliados quanto inimigos — estão em combate no plano inferior, compondo o pano de fundo da cena. A agência indígena é visível em termos de ação (há confronto, resistência e presença armada), mas subordinada narrativamente ao comando espanhol. As interações entre grupos são complexas e historicamente significativas, mas a imagem as representa de forma assimétrica, enfatizando a vitória espanhola mais do que as alianças e divisões indígenas.

Os aspectos materiais e simbólicos aparecem nos trajes de guerra, nas armas, na arquitetura destruída e na ambientação urbana da cidade. No entanto, a imagem reforça uma lógica de conquista como superioridade inevitável e quase heroica, com Cortés como protagonista central. Para que cumpra uma função pedagógica crítica, é essencial que o educador destaque a diversidade de alianças indígenas, o papel central dos tlaxcaltecas na derrota dos mexicas, e que questione a representação glorificada da violência colonial. Isso permite desconstruir a narrativa tradicional da conquista como simples “proeza militar” e reconhecê-la como um processo de rupturas, traições e resistência.



Detalhe de *Lienzo de Tlaxcala*, século XVI, no qual está representada Malinche, ao lado de Cortés, exercendo a função de intérprete diante de um grupo asteca. Pinturas sugerem que os nativos perceberam muito bem o papel decisivo de Malinche na conquista do México.

Imagem 41

Na **página 56**, a imagem é um **detalhe do Lienzo de Tlaxcala**, uma representação indígena do século XVI, que retrata **Malinche** (ou Malintzin) ao lado de Hernán Cortés, exercendo a função de intérprete durante uma audiência com um grupo de líderes astecas. A presença indígena é ampla e multifacetada: os tlaxcaltecas como autores da imagem, os astecas como interlocutores e Malinche como figura-chave na mediação entre os mundos europeu e indígena. O contexto histórico abordado é a conquista do México e o papel central das alianças indígenas e da tradução cultural nesse processo.

O enquadramento visual é político e simbólico. Malinche aparece ao lado de Cortés, não como subordinada, mas como figura com papel essencial no diálogo e na negociação — o que denota agência indígena feminina rara nas representações coloniais. Sua postura e posicionamento revelam que os próprios cronistas indígenas reconheciam sua importância estratégica. A agência dos indígenas, nesse caso, vai além do combate: eles aparecem como

sujeitos mediadores, tradutores e articuladores, o que amplia a compreensão das formas de atuação política durante a conquista.

As interações entre os grupos são o núcleo da cena: espanhóis, tlaxcaltecas e astecas em comunicação ativa, com Malinche como ponte. Os aspectos materiais aparecem nas vestimentas e nos gestos cerimoniais, enquanto os simbólicos estão no reconhecimento de Malinche como personagem-chave — sinalizado por sua posição e representação no mural.

Essa imagem tem enorme valor pedagógico, pois permite romper com a narrativa binária da conquista (europeus versus indígenas) e introduz a complexidade das alianças, mediações e negociações. Também convida à reflexão crítica sobre a figura de Malinche, que por séculos foi alvo de julgamentos contraditórios, mas que hoje pode ser ressignificada como símbolo de agência feminina e de sobrevivência em contextos coloniais. Com a mediação certa, a imagem pode abrir discussões sobre gênero, poder e tradução cultural na história.



Detalhe de *Lienzo de Tlaxcala*, representando o batismo de líderes indígenas, meados do século XV. O catolicismo foi um poderoso instrumento de dominação colonial.

Imagem 42



O sonho de Malinche, pintura do artista mexicano Antonio Ruiz, 1939.

Imagem 43

Na **página 59**, o livro reúne duas imagens que contrastam simbolicamente duas dimensões da contexto colonial. A **Lienzo de Tlaxcala**, **líderes indígenas** cristianização na Nova catolicismo foi forma de dominação.



Reprodução/Manuscrito de Felipe Guaman Poma de Ayala, 1615. Biblioteca Real Dinamarquesa, Copenhague, Dinamarca

experiência indígena no primeira é um **detalhe do** representando o **batismo de** durante o processo de Espanha, indicando como o instrumentalizado como

A segunda é a **Malinche**, de Antonio uma releitura subjetiva e retratada dormindo, com imaginário da conquista

pintura moderna **O sonho de** Ruiz (1939), que propõe crítica da figura de Malinche, o território mexicano e o projetados sobre seu corpo.

Ambas as imagens apresentam a presença indígena de formas distintas: a primeira enfatiza a submissão ritual e simbólica diante da fé cristã, enquanto a segunda sugere um papel mais ambíguo e reflexivo, atribuindo à figura feminina indígena um lugar central na construção do México moderno.

O contexto histórico da primeira imagem é o da imposição religiosa e da reorganização do poder político indígena sob moldes coloniais; o enquadramento visual é cerimonial e eurocêntrico, com os indígenas retratados em posição de recepção passiva da fé. Já a obra de Antonio Ruiz é profundamente simbólica e crítica, desafiando o espectador a repensar a história a partir do corpo e da memória de Malinche, fundindo passado e presente. A agência indígena na primeira imagem é anulada; na segunda, é reconstruída sob uma chave onírica e interpretativa. As interações com outros grupos são visíveis em ambas, mas enquanto no Lienzo há submissão, em Ruiz há assimilação crítica.

Os elementos materiais e simbólicos são intensos nas duas obras — cruzeiros, vestes cerimoniais, o corpo feminino como território — e podem ser mobilizados para discutir colonialidade, gênero, identidade e memória. Em conjunto, essas imagens oferecem um poderoso contraste entre dominação e resignificação, exigindo leitura atenta e mediação crítica para que não se perca seu potencial pedagógico e político.

Imagem 44



1. Não, ao contrário, o impacto no plano demográfico. Mas os espanhóis aproveitaram muito para erigir a economia colonial.

Mulheres Qero preparam alimentos de carne de alpaca em habitação na cordilheira de Cinajara, no Peru. Fotografia de 2018.

Imagem 45

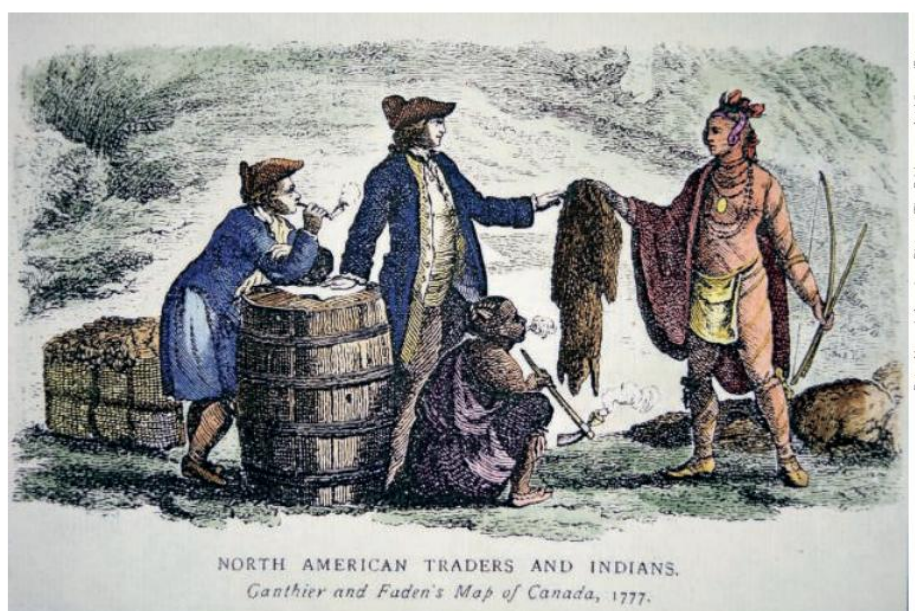
Na **página 61**, duas imagens contrastam formas de ver e narrar os povos indígenas andinos ao longo do tempo. A primeira é uma **xilogravura produzida por Felipe Guamán Poma de Ayala**, cronista indígena que, em 1615, escreveu e ilustrou o livro *Nova crônica e bom governo*, onde denuncia os abusos do domínio espanhol e documenta a organização sociocultural dos povos andinos. A imagem, de autoria indígena, representa de forma crítica os efeitos da colonização, com destaque para as hierarquias impostas e a injustiça social.

A segunda imagem é uma **fotografia de 2018**, que mostra **mulheres Qero** preparando alimentos à base de carne de alpaca em uma habitação tradicional na cordilheira de Cinajara, no Peru. Essa cena atual demonstra a continuidade cultural, a resistência alimentar e a vivência comunitária dos povos indígenas nos Andes. Ambas as imagens apresentam forte presença indígena: a primeira com enfoque histórico e político; a segunda com ênfase no cotidiano e na persistência cultural.

O contexto histórico de Guamán Poma é o da denúncia e da resistência escrita frente ao

poder colonial; a fotografia inscreve-se na temporalidade do presente, revelando práticas ancestrais vivas. Em termos de agência, ambas são expressões ativas da visão indígena: uma através da palavra e do traço; outra, pela prática diária que preserva modos de vida. As interações com outros grupos são criticadas na xilogravura, enquanto a imagem fotográfica não aborda diretamente essas relações.

Os aspectos materiais e simbólicos estão fortemente presentes nas duas: trajés, instrumentos, linguagem visual e práticas alimentares são pistas da complexidade e profundidade da vida indígena. Em conjunto, essas imagens articulam um arco de longa duração entre denúncia e permanência, entre crítica e celebração, e possuem grande valor pedagógico se forem lidas como expressões autênticas de memória, identidade e continuidade dos povos originários.



Nativos americanos comercializam peles com mercadores franceses, gravura de William Faden, 1777.

Imagem 46

Na página 121, a imagem apresentada é uma **gravura histórica** de **William Faden**, datada de 1777, que retrata um **momento de troca comercial entre nativos americanos e mercadores franceses**, no contexto da colonização do norte da América. A presença indígena é destacada em interação direta com os europeus, compondo uma cena de negociação que foge da clássica lógica da violência ou da submissão. O contexto histórico é o do comércio de peles, atividade que articulou relações diplomáticas, econômicas e culturais entre diversos povos originários e colonizadores, especialmente no território que hoje corresponde ao Canadá e norte dos Estados Unidos.

O enquadramento visual é diplomático e comercial, oferecendo uma narrativa menos marcada por conflito e mais voltada à convivência e troca, embora sob uma hierarquia implícita. A agência indígena aparece de forma significativa: os nativos estão de pé, envolvidos na negociação, com postura ativa no processo. As interações com outros grupos são o núcleo da imagem — indígenas e franceses estão frente a frente, sugerindo uma relação de interesse mútuo, ainda que assimétrica em termos de poder. Os aspectos materiais são visíveis nos trajes, peles, embarcações e armas; os simbólicos aparecem nos gestos e na mise-en-scène da negociação, que indicam estratégias de adaptação e resistência.

Essa imagem oferece uma rara oportunidade de mostrar aos estudantes que os povos indígenas não foram apenas vítimas, mas também agentes diplomáticos e comerciais nas múltiplas frentes da colonização. Para isso, é essencial que a gravura seja acompanhada de uma reflexão crítica sobre os limites e as tensões dessas relações, bem como sobre as consequências ecológicas, sociais e políticas do comércio de peles para os povos originários.



Chefe Pontiac, gravura de John Mix Stanley, século XIX.

Imagem 47

Na página 122, a imagem é uma **gravura do século XIX** de autoria de **John Mix Stanley**, que retrata o **Chefe Pontiac**, importante líder da resistência indígena contra a expansão britânica na região dos Grandes Lagos, na América do Norte, durante o século XVIII. A presença indígena é direta e individualizada: Pontiac é representado em postura firme e digna, com adereços cerimoniais e expressão altiva. O contexto histórico abordado é o da resistência armada e diplomática dos povos originários frente ao avanço colonial,

especialmente após a Guerra dos Sete Anos, quando os britânicos passaram a controlar territórios antes ocupados pelos franceses.

O enquadramento visual é heroico e memorial, típico das representações do romantismo do século XIX, que exaltavam figuras indígenas como “nobres selvagens” — ao mesmo tempo reconhecendo sua bravura e projetando-os como relíquias de um passado em extinção. A agência de Pontiac é claramente afirmada: ele aparece como sujeito político e guerreiro, símbolo de liderança e resistência. As interações com outros grupos são evocadas por sua figura histórica, embora não estejam visíveis na imagem. Os aspectos materiais e simbólicos são fortes: cocar, pinturas corporais, postura e expressão remetem à identidade cultural e ao estatuto político do personagem.

Essa imagem possui grande valor pedagógico se utilizada para destacar o protagonismo indígena nas lutas anticoloniais nas Américas, permitindo uma leitura que vá além da visão de passividade ou assimilação. No entanto, também é necessário problematizar o fato de que tais representações — apesar de afirmativas — muitas vezes enquadram os indígenas como figuras do passado glorioso, reforçando sua “museificação”. Com a mediação crítica adequada, a gravura pode servir como ponto de partida para discutir tanto a resistência indígena quanto os mecanismos simbólicos que a historiografia e a arte utilizaram para limitar sua presença ao passado.



Imagem 48

Na página 125, é apresentada uma **charge contemporânea de Geoff Thompson**, sem data especificada, que tematiza criticamente a relação entre colonizadores europeus e povos

indígenas das Américas. A presença indígena é explícita e central à ironia da cena: geralmente, charges desse tipo invertem ou expõem o cinismo histórico presente no discurso colonizador, por exemplo, ao retratar o “descobrimento” sob a ótica do desrespeito à soberania e cultura originária. O contexto histórico abordado é o do encontro colonial, mas relido sob uma chave crítica e atual, que convida à revisão das narrativas tradicionais.

O enquadramento visual é sarcástico e subversivo, típico do gênero da charge, utilizando a linguagem da sátira para desmontar mitos históricos como o da “missão civilizadora”. Os indígenas são representados em cena, muitas vezes com expressões de espanto, ironia ou resistência, e sua agência é construída por meio da crítica implícita ao comportamento colonial. As interações com os europeus são o foco da imagem — frequentemente tensas ou contraditórias — e revelam uma assimetria de poder que é posta em evidência para ser questionada. Os aspectos simbólicos são ativados por meio dos gestos, falas (se houver balões de texto), expressões e contrastes visuais entre os personagens.

O valor pedagógico dessa charge é elevado, pois permite trabalhar a interpretação crítica de imagens, o humor como ferramenta política, e a desconstrução das visões glorificadas da colonização. Para que cumpra plenamente seu papel formativo, a mediação docente deve explicitar o alvo da crítica, contextualizar historicamente a cena e relacioná-la com debates contemporâneos sobre racismo, colonialidade e memória histórica.



Detalhe de mapa elaborado por Giovanni Battista Ramusio, em 1557, representando a extração de pau-brasil pelos indígenas.

Imagem 49

Na página 159, a imagem apresentada é um **detalhe de mapa elaborado por Giovanni Battista Ramusio em 1557**, que representa a extração de pau-brasil realizada por indígenas

no litoral brasileiro. A presença indígena é visualmente destacada como parte da paisagem produtiva: os corpos nativos aparecem em ação, cortando árvores, carregando toras ou interagindo com o produto extraído. O contexto histórico abordado é o do comércio do pau-brasil nos primeiros anos da colonização portuguesa, quando os povos originários foram envolvidos como força de trabalho em um sistema de escambo imposto e progressivamente explorador.

O enquadramento visual é colonial e utilitário, com os indígenas inseridos na cena como parte da natureza e do recurso econômico. A agência é ambígua: embora estejam em movimento e em prática produtiva, sua atuação aparece condicionada ao interesse europeu, sem expressão de autonomia ou vontade própria. As interações com outros grupos — especialmente com os portugueses — são sugeridas de forma implícita, muitas vezes com europeus à margem da cena, recebendo a madeira ou observando o processo. Os aspectos materiais e simbólicos são reduzidos à prática econômica: não há representação de cultura, espiritualidade ou complexidade social — o indígena é figura funcional.

Apesar de seu valor documental como uma das primeiras cartografias coloniais, a imagem contribui para a construção de um imaginário em que o indígena é relegado à função de mão de obra naturalizada, apagando sua subjetividade, cultura e resistência. Seu uso em sala de aula deve ser acompanhado de uma crítica à maneira como os mapas europeus produziram visualmente o “novo mundo” como um espaço de recursos e corpos disponíveis à exploração. Dessa forma, é possível revelar como as imagens também participaram ativamente da construção do colonialismo.



Delfim Martins/Pulsar Imagens

Vista da aldeia Aihã, da etnia Kalapalo, localizada na Terra Indígena do Xingu, em Mato Grosso. Fotografia de 2018.

Imagem 50

Na **página 170**, é apresentada uma **fotografia contemporânea** que mostra uma **vista panorâmica da aldeia Aihã, da etnia Kalapalo**, localizada na Terra Indígena do Xingu, em

Mato Grosso, e registrada em 2018. A presença indígena é fortemente afirmada no espaço, mesmo que não apareçam pessoas individualizadas: a organização da aldeia, sua arquitetura circular e a vegetação ao redor comunicam a permanência, autonomia e cosmovisão territorial do povo Kalapalo. O contexto histórico é o da existência indígena contemporânea, com foco na territorialidade e nas formas de vida que persistem em meio às pressões externas.

O enquadramento visual é documental e afirmativo, apresentando a aldeia como um espaço funcional, organizado e simbólico, em oposição à representação estereotipada do “indígena isolado” ou do “tempo congelado”. Ainda que não haja sujeitos visíveis na cena, a agência está implícita na autoria coletiva do espaço — a aldeia é expressão concreta da cultura, da organização social e da resistência política dos Kalapalo. As interações com outros grupos não estão representadas diretamente, mas a localização na Terra Indígena do Xingu sugere uma longa trajetória de articulação entre povos e com o Estado brasileiro.

Os aspectos materiais e simbólicos são numerosos: a disposição das casas, a ausência de muros, a relação com a natureza, tudo aponta para uma visão de mundo relacional, em que o território é tanto um espaço físico quanto espiritual. A imagem tem alto valor pedagógico, pois rompe com a narrativa da extinção ou do passado encerrado e afirma a vivacidade e complexidade das sociedades indígenas atuais. Para alcançar esse potencial, é fundamental que o professor explore com os alunos os modos de vida, as cosmologias e as lutas políticas dos povos do Xingu, reforçando o protagonismo indígena no presente.

A leitura crítica das imagens presentes no livro *História.doc – 7º ano* evidencia como os recursos visuais seguem desempenhando papel fundamental na construção das narrativas sobre os povos indígenas. Ao longo da obra, observa-se a prevalência de representações históricas marcadas por um olhar eurocêntrico, nas quais os povos originários são frequentemente situados em uma temporalidade encerrada, retratados como figuras coletivas, passivas ou submetidas à lógica da conquista. Essas imagens tendem a reforçar estereótipos e cristalizações, sobretudo quando desvinculadas de uma mediação textual que explicita seus contextos e sentidos históricos.

No entanto, o livro também incorpora registros que tensionam esse padrão. Imagens contemporâneas e produções de autoria indígena — como o mapa etnocartográfico do Xingu ou a fotografia da aldeia Kalapalo — apontam para um esforço, ainda incipiente, de reposicionar os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, inseridos no presente e na luta por seus territórios, direitos e formas próprias de existência.

3.4.3 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 8º Ano do Ensino Fundamental.

No volume referente ao 8º ano do Ensino Fundamental, o livro *História.doc* propõe uma abordagem da história do Brasil que percorre momentos decisivos, como a colonização, o império e a formação do Estado nacional. Nesse percurso, as imagens desempenham um papel pedagógico fundamental, contribuindo para construir sentidos sobre os sujeitos históricos, suas lutas e apagamentos. A análise das **seis representações visuais** dos povos indígenas presentes neste volume revela, ao mesmo tempo, a permanência de estereótipos coloniais e o surgimento de iniciativas que buscam afirmar a presença indígena na contemporaneidade.

As imagens selecionadas apresentam diferentes enfoques: há desde representações simbólicas e alegóricas — como indígenas legitimando o poder imperial — até cenas cotidianas do século XIX, marcadas por um olhar etnográfico europeu. Por outro lado, o livro também traz registros contemporâneos, como a presença de jovens indígenas em redes digitais ou no cotidiano das aldeias, o que contribui para deslocar os povos originários da narrativa de um passado concluído. Esses contrastes revelam as disputas visuais sobre quem pertence à história e como ela é narrada.

Diante disso, este tópico propõe uma análise crítica das imagens que representam os povos indígenas ao longo da obra, utilizando como base seis categorias: presença e visibilidade, contexto histórico abordado, estereótipos e enquadramentos visuais, agência, interações com outros grupos e aspectos materiais e simbólicos. O objetivo é investigar se essas representações confirmam a lógica da colonialidade do olhar ou se oferecem aberturas para um imaginário descolonial, mais plural e comprometido com a justiça histórica.

Tabela 3: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc* – 8º Ano
(Saraiva, 2022)

Página	Tipo de Imagem	Descrição	Tipo de Representação	Observações
66	Ilustração histórica	Execução de Túpac Amaru. Autoria e data desconhecidas.	Histórica / Política	Representa indígena como símbolo de resistência contra a dominação colonial
126	Litogravura histórica	D. Pedro sagrado por indígenas e divindades. Autoria desconhecida, c. 1840	Histórica / Alegórica	Representação simbólica; indígenas como elementos legitimadores do poder
137	Aquarela etnográfica	Os puris na floresta, de Giulio Ferrario, baseada em Wied-Neuwied.	Cultural / Etnográfica	Registro de práticas cotidianas; visão europeia e

		Gravura de Fumagalli, 1821		distanciada
138	Litografia histórica	Aldeia de tapuios, de Johann Moritz Rugendas, 1835	Histórica Cotidiana /	Aldeamento como espaço de controle e apagamento da autonomia indígena
242	Fotografia contemporânea	Cristian Wariu, comunicador digital Xavante, em encontro de lideranças indígenas, 2021	Contemporânea / Política	Protagonismo indígena na mídia digital; agência comunicativa
247	Fotografia contemporânea	Jovens Mbyá Guarani utilizando celulares durante capinação na aldeia Tekoá Porã (RS), 2021	Contemporânea / Cotidiana	Rompe com estereótipos; articulação entre tradição e tecnologia



A execução de Tupac Amaru. Autoria e data desconhecidas.

Imagem 51

Na **página 66**, o livro apresenta uma **ilustração histórica da execução de Túpac Amaru II**, líder da grande revolta indígena contra o domínio colonial espanhol no vice-reinado do Peru, em 1780. A presença indígena é absolutamente central: Túpac Amaru é o protagonista da cena, representado no momento de sua execução pública, que teve impacto simbólico e político profundo nas lutas anticoloniais do continente. O contexto histórico é o da resistência indígena no final do século XVIII, marcada por tentativas de retomar o controle sobre territórios, costumes e estruturas políticas destruídas pela colonização.

O enquadramento visual é trágico e icônico — o corpo de Túpac Amaru é o foco, posicionado como mártir diante da força opressora. A imagem, mesmo que de autoria desconhecida, revela o modo como a violência colonial se perpetua por meio do espetáculo da punição. A agência indígena está fortemente presente: mesmo em uma cena de morte, Túpac é

figura de resistência, e seu gesto final representa a insubmissão diante da ordem imposta. As interações com os colonizadores são implícitas: soldados, juízes e espectadores brancos aparecem como instrumentos da dominação.

Do ponto de vista simbólico, a cena é carregada de significado: o corpo indígena punido em praça pública torna-se símbolo de poder e ameaça aos impérios europeus. É uma imagem que produz memória e alerta. Seu uso pedagógico é potente para discutir tanto as formas de repressão colonial quanto as redes de resistência que extrapolam os limites do território brasileiro. Para que cumpra sua função crítica, é fundamental que a imagem seja lida como registro da violência imperial, mas também como expressão da memória insurgente dos povos originários do continente.



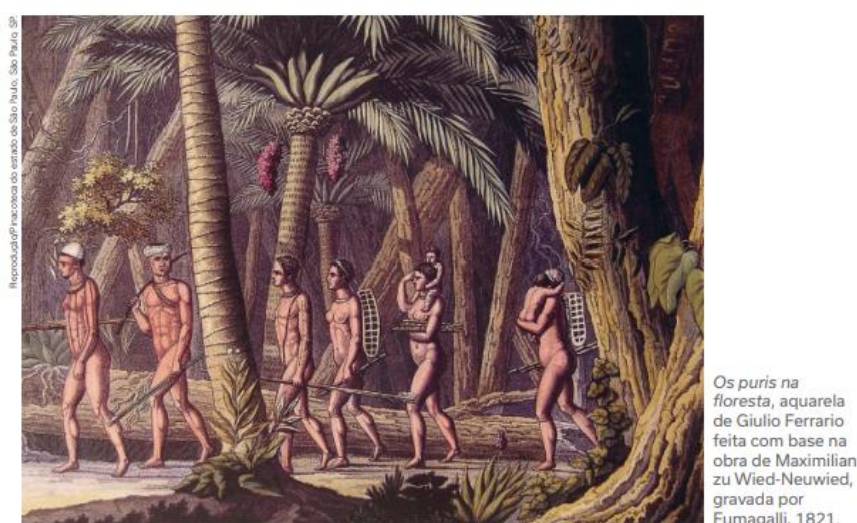
Imagem 52

Na **página 126**, é apresentada uma **litogravura histórica** de autoria desconhecida, datada por volta de 1840, que representa **D. Pedro sendo “sagrado” por indígenas e figuras mitológicas**. A cena é alegórica e carregada de simbolismo, evocando a consagração do imperador como figura legitimada por todas as forças da nação — incluindo os povos originários. A presença indígena é evidente, porém instrumental: indígenas são inseridos como personagens figurativos, desprovidos de voz, com a função de reforçar a autoridade imperial.

O contexto histórico é o da construção de uma identidade nacional no período imperial, em que o poder central buscava afirmar sua legitimidade associando-se a símbolos da terra, da natureza e da ancestralidade. O enquadramento visual é grandioso e cerimonial, estruturado para enaltecer o monarca. A agência indígena está ausente — os sujeitos aparecem como elementos decorativos, em uma composição idealizada que apaga os conflitos históricos entre o Estado imperial e os povos indígenas.

As interações com outros grupos são simbólicas: a imagem promove uma harmonia fictícia entre monarquia, natureza e culturas originárias, ignorando as violências, expulsões e políticas de assimilação promovidas pelo Império. Os aspectos materiais e simbólicos aparecem na indumentária dos indígenas, que remete a um “primitivismo clássico” estilizado — cocares, lanças, torsos nus —, descolado da realidade indígena do século XIX.

A imagem oferece uma excelente oportunidade para discutir com os estudantes como os povos indígenas foram apropriados como símbolos da “nação” enquanto, simultaneamente, eram perseguidos e desterritorializados. Ela explicita uma das estratégias mais comuns da colonialidade: utilizar o indígena como emblema do passado ou da natureza, negando sua presença ativa no projeto político do país.



Os puris na floresta, aquarela de Giulio Ferrario feita com base na obra de Maximilian zu Wied-Neuwied, gravada por Fumagalli, 1821.



Imagem 53

Na **página 137**, o livro apresenta a aquarela “**Os puris na floresta**”, produzida por **Giulio Ferrario** com base nas observações do naturalista **Maximilian zu Wied-Neuwied**, e gravada por **Fumagalli** em 1821. A imagem mostra um pequeno grupo da etnia Puri em meio à mata, em atividades cotidianas e em contato com elementos naturais. A presença indígena é clara, embora retratada de forma distanciada e generalizante, como parte do ambiente selvagem e exótico.

O contexto histórico refere-se às viagens científicas e naturalistas do século XIX, que buscavam catalogar os “tipos humanos” e os costumes dos povos não europeus, muitas vezes com pretensões etnográficas, mas fortemente marcadas por visões evolucionistas e hierarquizantes. O enquadramento visual é naturalista e contemplativo, focando nos corpos seminus, no ambiente e em gestos cotidianos, como carregar crianças ou manipular objetos.

A agência indígena é reduzida a ações básicas: sobrevivência, contato com a natureza, maternidade. Não há sinal de organização política, resistência ou historicidade. As interações com outros grupos estão ausentes, reforçando a ideia do indígena isolado e intocado pelo “progresso”. Os aspectos simbólicos e materiais são visualmente destacados — corpos, adornos, utensílios e vegetação são minuciosamente retratados —, mas tratados como objetos de curiosidade científica.

Essa imagem representa um exemplo clássico da produção do indígena como “objeto de observação”, reforçando a colonialidade do olhar que retira a historicidade desses povos e os posiciona como parte do cenário exótico do Brasil. Seu uso pedagógico deve ser acompanhado de uma crítica ao olhar europeu que constrói o outro como ser pré-moderno e alheio à história — um dos pilares da exclusão epistêmica indígena.



Imagem 54

Na **página 138**, encontramos a litografia “**Aldeia de tapuios**”, de **Johann Moritz Rugendas**, datada de 1835. A imagem representa um aldeamento indígena no Brasil central, mostrando indígenas em diversas atividades cotidianas, como cozinhar, carregar objetos e circular pela vila. A presença indígena é significativa, mas marcada por um enquadramento visual que evidencia a transformação dessas comunidades sob a lógica da domesticação e do controle colonial.

O contexto histórico é o dos aldeamentos implementados pelo Estado e pelas missões religiosas com o objetivo de sedentarizar, cristianizar e submeter os povos indígenas a normas de trabalho e disciplina ocidental. O enquadramento visual é panorâmico e sereno, com foco

na ordem e na harmonia aparente da vida aldeada. A agência indígena é representada apenas em nível funcional — como força de trabalho e figura exótica que se adapta às exigências do mundo colonial.

As interações com outros grupos são implícitas, pois o próprio conceito de aldeamento pressupõe a presença de autoridades coloniais, missionárias ou militares. O controle externo, no entanto, é apagado visualmente, dando lugar a uma cena aparentemente pacífica e autônoma. Os aspectos materiais e simbólicos aparecem na arquitetura das casas, na indumentária simplificada e na organização do espaço, mas não refletem a complexidade cultural das etnias envolvidas.

Essa imagem, apesar de valiosa como registro histórico, exige uma mediação crítica para revelar o que está silenciado: a perda de autonomia, a imposição de costumes, a dissolução de línguas e espiritualidades. O aldeamento, longe de ser um espaço de convivência harmoniosa, foi instrumento de controle e apagamento cultural — e a imagem de Rugendas contribui para naturalizar esse processo como progresso ou integração.



O comunicador digital Cristian Wariu, da etnia Xavante, em encontro de lideranças indígenas em São José do Xingu (MT), em 2021. Cristian tem um canal em uma plataforma de compartilhamento de vídeos no qual aborda temas como mudanças climáticas, demarcação de terras indígenas e a relação de grupos indígenas com ONGs.

Imagem 55

Na **página 242**, encontramos uma **fotografia contemporânea de Cristian Wariu**, jovem da etnia Xavante, registrada em 2021 durante um encontro de lideranças indígenas em São José do Xingu (MT). A imagem mostra Wariu utilizando um microfone e celular, como comunicador digital indígena, com expressão segura e concentrada. A presença indígena é

atual, afirmativa e individualizada — algo ainda pouco comum em livros didáticos.

O contexto histórico é o da participação ativa dos povos originários nas esferas públicas e digitais, com destaque para o uso das redes sociais como ferramenta de denúncia, organização política e afirmação identitária. O enquadramento visual é documental e empoderador: o jovem indígena está em destaque, no centro da imagem, em um cenário político e de fala, não de submissão ou contemplação.

A agência indígena é o eixo da representação: Cristian aparece como comunicador, produtor de conteúdo e agente político. As interações com outros grupos estão sugeridas pela natureza do evento — um encontro de lideranças — e pelo próprio uso de tecnologias que aproximam mundos distintos. Os aspectos materiais e simbólicos são discretos, mas significativos: o celular, o microfone, a expressão facial e o contexto do encontro revelam a articulação entre tradição e modernidade.

Essa imagem rompe com a lógica da colonialidade visual ao colocar o indígena como protagonista do presente, usuário crítico das tecnologias e mediador de saberes. Seu uso pedagógico é altamente recomendável para discutir a pluralidade das juventudes indígenas, o ativismo digital e a centralidade da voz indígena nas lutas contemporâneas por território, identidade e justiça.



Jovens da etnia Mbyá Guaraní utilizam o celular durante atividade de capinação no campo da aldeia Tekoá Porã, no município de Salto do Jacuí (RS). Fotografia de 2021.

Imagem 56

Na **página 247**, o livro apresenta uma **fotografia contemporânea de jovens da etnia Mbyá Guaraní** utilizando o celular durante uma atividade de capinação na aldeia Tekoá Porã, no município de Salto do Jacuí (RS), registrada em 2021. A presença indígena é direta, cotidiana e atual — representando os sujeitos em uma atividade comum, conectados à tecnologia e ao seu território.

O contexto histórico é o da vida nas aldeias no século XXI, marcada pela articulação entre práticas tradicionais (como o trabalho coletivo na terra) e o uso de tecnologias digitais, que já fazem parte do cotidiano indígena. O enquadramento visual é naturalista e não estigmatizante: os jovens aparecem no campo, em ação, mas com celular nas mãos — rompendo com o estereótipo do indígena “do passado” ou isolado da modernidade.

A agência indígena é implícita e poderosa: os jovens são sujeitos de sua experiência, vivendo de forma autônoma e integrando recursos contemporâneos à sua realidade cultural. As interações com outros grupos não aparecem diretamente, mas estão sugeridas pelo uso do celular e pelo contato com redes externas que esse uso pressupõe. Os aspectos materiais e simbólicos se expressam tanto nos elementos da paisagem rural quanto na presença do celular, que se torna símbolo de uma juventude indígena conectada, híbrida e crítica.

Essa imagem tem grande valor pedagógico por desconstruir representações cristalizadas e ampliar o repertório visual sobre o que é ser indígena no Brasil de hoje. Ela contribui para afirmar a pluralidade das formas de existência indígena e valoriza a continuidade histórica dos povos originários, que seguem reinventando suas práticas diante dos desafios e possibilidades do tempo presente.

A análise das imagens do livro *História.doc – 8º ano* evidencia um conjunto visual marcado por contrastes profundos entre representações tradicionais e contemporâneas dos povos indígenas. Ao todo, foram identificadas seis imagens com representações visuais dos indígenas, que variam entre litogravuras do século XIX, aquarelas etnográficas, ilustrações políticas e fotografias atuais. Essas imagens articulam diferentes modos de ver os indígenas: ora como sujeitos subordinados ou decorativos, ora como agentes políticos do presente.

As representações históricas — como nas litografias de Rugendas ou na alegoria de D. Pedro sagrado por indígenas — seguem reforçando o uso dos povos originários como instrumentos simbólicos da construção nacional ou objetos de observação colonial, frequentemente sem agência, voz ou individualização. A colonialidade do olhar ainda se manifesta nessas imagens que consolidam o indígena como parte do passado ou da natureza.

Por outro lado, os registros contemporâneos, como as fotografias de Cristian Wariu e dos jovens Mbyá Guarani, rompem com esse padrão. Neles, os povos indígenas aparecem como sujeitos do presente, conectados, atuantes, híbridos — reforçando a diversidade e a vitalidade de suas existências. Essas imagens atualizam o imaginário e contribuem para desconstruir estereótipos históricos, oferecendo novos sentidos pedagógicos e políticos às narrativas visuais.

Assim, o material didático revela uma tensão constante entre reprodução e ruptura da

colonialidade visual. Cabe ao trabalho pedagógico ativar as imagens como ferramentas críticas — não apenas ilustrativas —, capazes de provocar reflexões sobre memória, identidade, resistência e justiça histórica no ensino de História.

3.4.4 Representações visuais dos Povos Indígenas no Livro do 9º Ano do Ensino Fundamental.

No volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, o livro *História.doc* aborda o Brasil no século XX e início do XXI, com foco nas transformações sociais, políticas e culturais do período. Dentro desse recorte, as representações visuais dos povos indígenas ocupam um espaço relevante e revelador: ao todo, foram identificadas sete imagens com temáticas indígenas, que vão desde charges críticas publicadas ao longo do século até fotografias contemporâneas que registram a atuação política, o cotidiano e a resistência desses povos.

Diferentemente dos volumes anteriores, aqui há uma presença mais explícita de indígenas enquanto sujeitos políticos e históricos do presente. As imagens registram momentos emblemáticos, como a atuação de Mário Juruna no Congresso Nacional, a presença indígena em votações decisivas, o impacto das políticas de desenvolvimento sobre seus territórios, e até a reatividade às celebrações oficiais do “descobrimento”. Charges como a de 1922 e a de 2000 trazem um olhar crítico sobre a exclusão e a resistência, utilizando a linguagem visual para questionar os mitos fundacionais da nação.

A análise destas imagens será guiada por seis categorias: presença e visibilidade; contexto histórico; estereótipos e enquadramentos; agência; interações com outros grupos; e aspectos materiais e simbólicos. O objetivo é compreender de que maneira esses registros contribuem para romper com a lógica da invisibilidade e da colonialidade visual, ou se, ao contrário, ainda reproduzem formas sutis de silenciamento. Em um momento histórico de disputas intensas por território, memória e representação, essas imagens tornam-se não apenas fontes, mas também arenas de luta simbólica e política.

Tabela 4: Representações Visuais dos Povos Indígenas no Livro *História.doc* – 9º Ano
(Saraiva, 2022)

Página	Tipo de Imagem	Descrição	Tipo de Representação	Observações
63	Charge	Charge de 1922 na revista <i>D. Quixote</i> com crítica à exclusão	Satírica / Política	Denúncia da marginalização dos indígenas no

		indígena da “festa da nação”		centenário da independência
131	Fotografia histórica	Getúlio Vargas visita aldeia Karajá, Ilha do Bananal (TO), 1940	Histórica / Cerimonial	Imagem oficial que associa presença indígena à legitimação simbólica do Estado
202	Fotografia documental	Indígenas observam placa de rodovia durante construção	Documental / Impacto social	Representa os efeitos do desenvolvimento sobre o território indígena
215	Fotografia contemporânea	Crianças Kanoê com máscaras na pandemia de covid-19, Guajará-Mirim (RO), 2020	Contemporânea / Cotidiana	Visualiza a realidade indígena atual e a resposta à crise sanitária
252	Fotografia histórica	Mário Juruna em seu gabinete no Congresso Nacional, com gravador, 1986	Histórica / Política	Representação do protagonismo indígena institucional na Nova República
253	Fotografia documental	Indígenas acompanham votação sobre demarcação de terras na Câmara, Brasília, 1988	Contemporânea / Política	Representação da presença indígena em espaços de decisão estatal
261	Charge	Charge de Samuca, 2000, ironiza os 500 anos do “descobrimento” e o confronto indígena com o Estado	Satírica / Crítica	Alta potência crítica; representação de resistência e confronto simbólico



Imagem 57

Na **página 63**, o livro apresenta uma **charge publicada na revista *D. Quixote* em 1922**, ano do centenário da Independência do Brasil. Na cena, um personagem indígena,

representado como “filho da terra”, questiona sua exclusão da celebração nacional. A resposta, dada por uma figura caricata que representa o “Protocolo”, é irônica: os indígenas não participarão da festa, mas serão “expostos como tipos exóticos”. A presença indígena é direta, mas marcada pela crítica à forma como os povos originários são simbolicamente excluídos da narrativa oficial da nação.

O contexto histórico é o das comemorações do centenário da independência, em um Brasil que buscava projetar uma identidade nacional moderna, mas que, ao fazê-lo, marginalizava sistematicamente os povos indígenas. O enquadramento visual é satírico e contundente: a charge desvela o racismo institucional e a instrumentalização dos indígenas como ornamento folclórico, não como sujeitos históricos. A agência indígena aparece na fala — ele interpela o sistema —, mas é também limitada pela representação visual que reforça traços caricaturais.

As interações com outros grupos são encenadas como relação de exclusão simbólica: o indígena é confrontado com o aparato institucional que decide sobre sua visibilidade. Os aspectos materiais e simbólicos são essenciais à crítica: a linguagem do protocolo, a vestimenta e os termos utilizados evidenciam a burocracia que transforma os povos originários em espetáculo, não em cidadãos.

Essa imagem é poderosa como ferramenta pedagógica para discutir a exclusão simbólica dos indígenas nos mitos de fundação nacional e as formas sutis de apagamento cultural e político. Ao resgatar a charge, o livro abre espaço para uma leitura crítica das celebrações oficiais e da construção da identidade brasileira.



Getúlio Vargas em visita a aldeia dos indígenas Karajá, na ilha do Bananal, localizada no atual Parque Nacional do Araguaia, Tocantins. Fotografia de 1940.

Imagem 58

Na **página 131**, o livro apresenta uma **fotografia histórica de 1940** que mostra **Getúlio**

Vargas em visita à aldeia Karajá, localizada na Ilha do Bananal (atual Parque Nacional do Araguaia, TO). A imagem insere os povos indígenas em um contexto de exibição pública e aproximação simbólica com o Estado. A presença indígena é direta, mas silenciosa e cerimonial, enquanto Vargas ocupa o centro da cena como figura dominante.

O contexto histórico é o do Estado Novo (1937–1945), período em que Vargas buscou consolidar sua imagem como líder nacional, promovendo uma identidade brasileira integradora, ainda que autoritária. A fotografia integra o discurso do indigenismo estatal, que via os indígenas como parte da “família nacional”, mas a serem tutelados e assimilados. O enquadramento visual é hierárquico e protocolar: Vargas está em posição de autoridade, cercado por indígenas e autoridades.

A agência indígena é praticamente nula: os Karajá estão representados como receptores da visita, e não como sujeitos do encontro. As interações com outros grupos são moldadas pela assimetria entre Estado e povos originários, encenada na própria organização da cena. Os aspectos materiais e simbólicos reforçam esse contraste — os trajes típicos indígenas são exibidos como elemento cultural, enquanto o terno de Vargas e a disposição da comitiva reforçam a autoridade estatal.

Essa imagem é exemplar da forma como o indigenismo oficial se utilizava da presença indígena como ferramenta de propaganda e legitimação política, sem efetiva inclusão dos povos como protagonistas. Seu uso pedagógico pode fomentar reflexões sobre o papel do Estado na produção de imagens de integração e sobre os limites dessa integração enquanto forma de controle.



Indígenas observam placa indicativa das distâncias até Rio Branco e Brasília, à beira do canteiro de obras da rodovia Acre-Brasília, em Vilhena, Rondônia. Fotografia de 1960.

Imagem 59

Na **página 202**, o livro apresenta uma **fotografia documental** que mostra **indígenas**

observando uma placa de sinalização rodoviária, indicando as distâncias até Rio Branco e Brasília. A cena ocorre à beira de um canteiro de obras, no contexto da construção de uma rodovia. A presença indígena é direta, com os sujeitos em atitude de observação, posicionados lateralmente à estrada — literalmente à margem do processo representado.

O contexto histórico é o da expansão das obras de infraestrutura no interior do Brasil, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970, quando o regime militar promoveu uma política de integração territorial que impactou profundamente os povos indígenas. O enquadramento visual é simbólico e silencioso: a estrada representa o “progresso”, enquanto os indígenas aparecem como observadores, não como participantes ou beneficiários.

A agência indígena é ambígua — eles estão presentes e atentos, mas não intervêm. A cena transmite um contraste entre o mundo tecnológico e o território indígena, agora atravessado por estruturas de mobilidade e controle. As interações com outros grupos são implícitas, representadas pela presença da obra, dos equipamentos e da sinalização — evidências do Estado e da lógica desenvolvimentista.

Os aspectos simbólicos são poderosos: a estrada corta o território, a placa aponta para a capital e para a cidade distante, enquanto os indígenas permanecem estáticos, numa imagem de deslocamento forçado e descontinuidade cultural. Essa imagem é crucial para discutir os efeitos do “progresso” sobre os territórios originários e os modos de vida tradicionais, destacando como as políticas de ocupação do território frequentemente ignoraram — ou atacaram — os direitos e a existência autônoma dos povos indígenas.



Imagem 60

Na **página 215**, o livro apresenta uma **fotografia contemporânea de 2020** que retrata **crianças do povo indígena Kanoê usando máscaras** como proteção contra a covid-19, na aldeia Ricardo Franco, Terra Indígena Rio Guaporé, Guajará-Mirim (RO). A imagem insere os povos indígenas de forma direta no contexto pandêmico global, revelando suas formas de enfrentamento da crise sanitária. A presença indígena é atual, concreta e humanizada, com foco na infância, na saúde e no cuidado.

O contexto histórico é o da pandemia de covid-19, que atingiu duramente as comunidades indígenas do Brasil, muitas das quais foram negligenciadas pelas políticas públicas. A fotografia destaca a resposta local e coletiva à emergência sanitária, mostrando a incorporação de medidas de proteção. O enquadramento visual é horizontal e respeitoso, focando nas expressões e nos corpos das crianças, em ambiente comunitário.

A agência indígena é manifesta no gesto de proteção, que revela consciência e ação diante do risco. Apesar da pouca idade dos sujeitos, a cena remete a uma coletividade organizada e resiliente. As interações com outros grupos são indiretas: não há presença do Estado ou de agentes externos na imagem, o que reforça a autonomia da resposta comunitária. Os aspectos materiais e simbólicos aparecem nas máscaras, nos trajes e no espaço da aldeia — marcadores da articulação entre tradição e necessidade de adaptação.

Essa imagem é potente para refletir sobre a atualidade e a vulnerabilidade dos povos indígenas diante das crises, mas também sobre sua capacidade de organização, cuidado e resistência. Ao trazer uma cena cotidiana e afetuosa, a fotografia rompe com o exotismo e o distanciamento, aproximando os estudantes da realidade vivida por esses sujeitos no século XXI.



O então deputado Mário Juruna, em seu gabinete no Congresso Nacional, concedendo uma entrevista, acompanhado de seu gravador. Fotografia de 1986.

Na **página 252**, o livro apresenta uma **fotografia de 1986** de **Mário Juruna**, o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Câmara dos Deputados, registrada em seu gabinete no Congresso Nacional. Na imagem, ele aparece dando uma entrevista, com um gravador sobre a mesa — instrumento simbólico de sua atuação política. A presença indígena é direta e individualizada, com foco em uma figura pública de forte expressão política.

O contexto histórico é o da redemocratização do Brasil, período em que novos atores sociais conquistaram espaços institucionais, incluindo representantes indígenas. Mário Juruna foi deputado federal entre 1983 e 1987, pelo PDT do Rio de Janeiro, e sua atuação foi marcada pela denúncia das violações de direitos dos povos indígenas. O enquadramento visual é sóbrio, respeitoso e centrado na figura de Juruna, rompendo com estereótipos e situando o indígena em um espaço formal de poder.

A agência indígena é plena: Juruna é retratado como líder político, articulador e comunicador, com o gravador como extensão simbólica de sua voz e memória. As interações com outros grupos são implícitas, associadas ao ambiente institucional e ao enfrentamento do racismo estrutural e da negligência estatal. Os aspectos materiais e simbólicos estão no uso do terno, no ambiente do gabinete, no gravador e no contraste entre sua origem étnica e o espaço político ocupado.

Essa imagem tem altíssimo valor pedagógico, pois desmonta a noção de que o indígena pertence ao passado ou aos “limites da civilização”. Juruna representa uma virada na visualidade indígena no Brasil: ele não está sendo falado, mas falando — e gravando — para se fazer ouvir. Usar essa imagem em sala de aula é afirmar o protagonismo indígena na construção democrática e na luta por direitos constitucionais.



Indígenas do norte do Pará acompanham votação sobre demarcação de terras indígenas no plenário da Câmara dos Deputados, Brasília (DF). Fotografia de 1988.

Na **página 253**, o livro apresenta uma **fotografia documental de 1988** que mostra **indígenas do norte do Pará acompanhando uma votação no plenário da Câmara dos Deputados**, em Brasília. A imagem registra o envolvimento direto dos povos indígenas no processo de demarcação de terras indígenas, no contexto da Constituinte de 1987–1988. A presença indígena é destacada de forma coletiva, consciente e politicamente ativa.

O contexto histórico é o da formulação da Constituição Federal de 1988, que consolidou avanços significativos nos direitos dos povos indígenas, como o reconhecimento da posse originária das terras tradicionalmente ocupadas. O enquadramento visual é jornalístico e institucional, centrado na observação atenta dos indígenas posicionados na galeria do plenário — símbolo do acesso, ainda que limitado, aos espaços de deliberação nacional.

A agência indígena é evidente: o gesto de estar presente fisicamente no Congresso Nacional, vestindo trajes tradicionais em um espaço formal da política, expressa a força da mobilização e da reivindicação por direitos. As interações com outros grupos são evidenciadas no próprio espaço representado — indígenas e deputados dividem, ainda que de forma desigual, o ambiente decisório do Estado. Os aspectos materiais e simbólicos aparecem nos adornos corporais, nos cocares e na composição visual que contrasta a identidade indígena com a arquitetura fria e institucional do parlamento.

Essa imagem é valiosa por retratar um momento histórico de virada política, em que os povos indígenas se afirmam como sujeitos de direito e não mais como “protegidos” do Estado. Seu uso em sala de aula contribui para descolonizar a narrativa política e mostrar que a Constituição de 1988 foi resultado também da luta organizada e da presença ativa dos povos originários nos espaços de poder.



Na **página 261**, é apresentada uma **charge do cartunista Samuca**, publicada no ano 2000, em que se ironiza as **comemorações oficiais dos 500 anos da chegada dos portugueses** ao território brasileiro. A imagem representa o então presidente do Senado, Antônio Carlos Magalhães, vestido de terno e exaltando o evento, enquanto é confrontado por um manifestante indígena. A presença indígena é central à crítica visual: o indígena é o único personagem que rompe o discurso dominante.

O contexto histórico é o das comemorações dos 500 anos do “descobrimento”, amplamente criticadas por movimentos sociais, intelectuais e povos originários como uma celebração da invasão e da colonização. O enquadramento visual é satírico, com forte tensão entre os dois personagens: de um lado, o poder institucional e, de outro, a contestação indígena, que aparece em atitude de enfrentamento.

A agência indígena é explícita e afirmativa: o personagem não é passivo, mas ativo na crítica e na denúncia da violência simbólica e histórica das comemorações. As interações com outros grupos são mediadas por oposição — o indígena desafia o poder político e o discurso oficial. Os aspectos materiais e simbólicos aparecem tanto na vestimenta institucional de ACM quanto nos elementos tradicionais do manifestante, o que reforça o contraste entre os mundos representados.

Essa charge é um exemplo potente de resistência visual e de desnaturalização da narrativa colonial. Ela pode ser utilizada pedagogicamente para discutir como os povos indígenas continuam a se opor à marginalização histórica e à celebração de eventos que obscurecem a violência da colonização. Ao dar voz ao protesto indígena, a imagem rompe com o silenciamento e afirma a presença política e simbólica desses sujeitos na história recente do Brasil.

A análise das imagens do *História.doc – 9º ano* revela um significativo avanço na representação dos povos indígenas como sujeitos históricos ativos e politicamente relevantes. Ao longo da obra, foram identificadas sete imagens que registram desde críticas visuais à exclusão dos indígenas nas comemorações nacionais até cenas de protagonismo institucional e resistência contemporânea.

Diferentemente dos volumes anteriores, onde prevaleciam representações ligadas à ancestralidade ou à exotização, neste volume os indígenas aparecem em contextos políticos, urbanos e contemporâneos, como nas fotografias de Mário Juruna no Congresso, nas mobilizações durante a Constituinte de 1988 ou no enfrentamento da pandemia de covid-19. Há também espaço para a crítica histórica, como nas charges de 1922 e 2000, que denunciavam as estratégias de apagamento e folclorização dos povos originários nas narrativas oficiais.

Essas imagens operam como documentos e instrumentos de memória, capazes de desestabilizar visões cristalizadas da história do Brasil. A presença indígena não é mais decorativa ou restrita ao passado: é atual, crítica, organizada e visivelmente em disputa pelos espaços públicos e simbólicos. O uso dessas imagens em sala de aula oferece a oportunidade de trabalhar temas como a colonialidade do poder, a resistência indígena, a formação do Estado nacional e a construção de cidadania.

Em suma, o material visual do 9º ano aponta para uma abertura importante na forma como a história dos povos indígenas é narrada e vista. Quando articuladas a uma abordagem pedagógica crítica, essas imagens se tornam ferramentas potentes para promover a descolonização do olhar e o reconhecimento da centralidade indígena na história e no presente do Brasil.

3.5 O Papel das Imagens na Educação Decolonial

Pensar o papel das imagens na educação a partir da perspectiva decolonial implica reconhecer que a visualidade não é neutra, mas um campo atravessado por disputas de poder, saber e ser. As imagens utilizadas em contextos escolares, especialmente nos livros didáticos, são artefatos que podem tanto reforçar quanto desafiar a colonialidade presente nas estruturas curriculares. A pedagogia decolonial, conforme defendida por Catherine Walsh, exige práticas que rompam com a reprodução das hierarquias epistêmicas e ontológicas herdadas do projeto colonial moderno, propondo um deslocamento em direção à “interculturalidade crítica”, ou seja, uma construção de saberes situada nas histórias, lutas e cosmologias dos sujeitos subalternizados.

A imagem, no contexto da educação decolonial, deixa de ser um mero recurso ilustrativo e assume o papel de ferramenta crítica, capaz de desestabilizar narrativas hegemônicas e de propor novas formas de ver, pensar e ensinar a história. As imagens são portadoras de visões de mundo que moldam percepções sociais e históricas e, quando utilizadas de forma acrítica, tendem a reproduzir estereótipos, silenciamentos e exclusões simbólicas. Uma pedagogia decolonial, ao contrário, exige uma leitura insurgente das visualidades, que reconheça não apenas o que está representado, mas também o que foi sistematicamente omitido.

Nesse sentido, descolonizar o olhar escolar implica, entre outras ações, revisar profundamente a maneira como as populações indígenas têm sido representadas no currículo e nos materiais didáticos. Como destaca Bittencourt (2013), a história ensinada nas escolas brasileiras promove um apagamento persistente dessas populações, restringindo sua presença ao passado colonial e cristalizando-as em imagens folclorizadas e arcaicas. Esse esquecimento

é, na verdade, uma operação política que legitima uma memória nacional excludente. Para romper com essa lógica, é preciso adotar práticas pedagógicas que valorizem outras formas de representação e saber, incorporando fontes diversas — especialmente as narrativas visuais, orais e artísticas produzidas por indígenas — como estratégias de reexistência e resistência à colonialidade do ver. Nesse sentido, o uso das imagens na prática pedagógica deve estar alinhado a uma proposta de justiça cognitiva, que valorize saberes e memórias plurais e promova um “letramento visual crítico”, desafiando os marcos coloniais do currículo e ampliando os horizontes da aprendizagem histórica. “O ver é aprendido e ensinado dentro dos grupos sociais. Para compreendermos uma imagem temos que ter um arcabouço de códigos e noções, seja para entendermos sua esfera mais primaria até seu significado intrínseco”. (Lameirão, 2019, p.4)

3.5.1 Propostas de Reinterpretação: Descolonizar o Olhar Escolar

Embora o uso de imagens nos livros didáticos de História seja amplamente disseminado como recurso pedagógico, muitas dessas visualidades ainda operam sob uma lógica centrada na colonialidade, reforçando estereótipos e apagando a pluralidade epistêmica e ontológica dos sujeitos representados. Contudo, observa-se também o surgimento de iniciativas visuais que rompem com essa tradição hegemônica, propondo narrativas contra-hegemônicas e mais sensíveis à diversidade cultural e histórica.

Essa tensão evidencia um dos grandes desafios da educação contemporânea: como formar estudantes com um olhar crítico e decolonial se, ao lado de imagens transformadoras, ainda persiste um repertório iconográfico que naturaliza hierarquias raciais, culturais e históricas? Nesse cenário, o papel do educador é fundamental para contextualizar, problematizar e reorientar a leitura das imagens, promovendo práticas pedagógicas que potencializem sua dimensão crítica e emancipatória.

A problemática torna-se ainda mais aguda quando se observa que, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira, o repertório visual dos materiais didáticos permanece, em grande medida, preso a representações folclóricas, arcaizantes ou exotizantes dos povos originários e das populações negras.

Na perspectiva da educação decolonial, as imagens desempenham um papel crucial na reconfiguração dos modos de ensinar e aprender, pois rompem com o monopólio da palavra escrita e revelam outras formas de conhecimento, muitas vezes marginalizadas pelo saber

hegemônico ocidental. Catherine Walsh (2009, p. 13) enfatiza que o trabalho político-pedagógico e pedagógico-político no atual contexto latino-americano deve visibilizar a desordem absoluta da descolonização, o que implica questionar não apenas os conteúdos, mas também os modos de transmissão do saber. Ao articular visualidades, memórias e territórios, a imagem é compreendida como potência política e epistemológica, capaz de insurgir contra as formas de silenciamento impostas pela colonialidade do saber. Assim, as imagens não atuam apenas como suporte ilustrativo, mas constituem campos autônomos de produção de sentidos e de disputa de narrativas, fundamentais para práticas educativas.

Paulo Knauss (2006) reforça essa ideia ao afirmar que a história das imagens antecede a escrita e que, portanto, ignorar seu papel equivale a negligenciar parte expressiva da experiência humana e da diversidade cultural. No mesmo caminho, Marcos Silva (1992) critica a tradição historiográfica que relega as imagens ao papel secundário de ilustrações, defendendo sua centralidade como documentos históricos que revelam dimensões do social não capturadas pela escrita. A esse debate se soma Jacques Rancière (2012), que entende a imagem como espaço de dissenso, onde a arte perturba as evidências sensíveis e institui novas formas de ver e pensar.

Descolonizar o olhar escolar exige mais do que inserir novas imagens no currículo — trata-se de reeducar a própria forma de ver, reconhecendo que toda imagem é também um discurso visual carregado de poder. A partir da provocação de Georges Didi-Huberman em “O que vemos, o que nos olha”, é possível compreender que ver não é um ato neutro, ao observarmos uma imagem, ela também nos observa, nos interpela, nos desestabiliza. Esse gesto de “ser visto” convoca o sujeito a abandonar o conforto da leitura superficial e a confrontar os silêncios, as ausências e os sentidos impostos pelas visualidades coloniais.

O que vemos só vale - só vive - em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois. (Didi-Huberman, 1998, p. 29)

No contexto escolar, isso significa romper com o uso acrítico das imagens nos livros didáticos — onde povos indígenas, por exemplo, são frequentemente representados como figuras genéricas, estáticas e sem presente — e propor uma reinterpretação pedagógica que politize o olhar. A proposta de descolonização do olhar escolar, portanto, envolve formar estudantes capazes de questionar quem produz as imagens, a serviço de que narrativas, e com quais efeitos sobre os sujeitos representados.

Ao tratar do letramento visual, Tuanny Lameirão (2019) enfatiza que “o ver é uma prática social cotidiana”, defendendo a necessidade de integrar a leitura crítica de imagens ao ensino de História para formar sujeitos capazes de interpretar os códigos visuais que

permeiam a cultura. Já Francisco Santiago Júnior (2019) propõe, a partir da virada visual, o reconhecimento da alteridade das imagens e sua capacidade de reconfigurar a narrativa historiográfica, ao deslocar o foco da linguagem verbal para a visualidade como um campo autônomo de historicidade.

A partir da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh (2009), torna-se possível propor uma reinterpretação das imagens no contexto escolar que vá além da mera inclusão representacional. Trata-se de desafiar os dispositivos que historicamente estruturam a visibilidade e a invisibilidade, sustentando a colonialidade do olhar. Essa abordagem exige um deslocamento epistemológico, não basta perguntar quem está representado nas imagens, é preciso questionar como essas representações são construídas, sob quais lógicas de poder e com quais intencionalidades. É nesse ponto que a crítica visual de Ana Maria Mauad se mostra particularmente fecunda, ao afirmar que as imagens devem ser compreendidas como narrativas históricas e como campos de disputa simbólica, profundamente atravessadas por regimes de visualidade que moldam o que pode ser visto e o que permanece oculto (Mauad; Lopes, 2014, p. 284).

Assim, uma leitura crítica e decolonial das imagens escolares convoca o educador a atuar não apenas como mediador de conteúdos, mas como agente político na desconstrução das hierarquias visuais e epistemológicas presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Superar o uso da imagem como simples ilustração exige tratá-la como documento, monumento e agente de memória — uma operação que, segundo Mauad (2016), demanda desconfiar da aparente neutralidade da imagem e interrogá-la em sua trajetória histórica, social e política. Articulando essas perspectivas, descolonizar o olhar escolar é também descolonizar o modo como a própria visualidade é construída e ensinada, devolvendo à imagem sua potência de ruptura, memória e insurgência epistemológica.

Em *A Queda do Céu*, Davi Kopenawa, em parceria com Bruce Albert, nos oferece não apenas um relato etnográfico, mas um manifesto de resistência epistêmica e ontológica. Sua fala, enraizada na sabedoria xamânica Yanomami, denuncia a cegueira do pensamento ocidental, que destrói a floresta enquanto se gaba de sua ciência e tecnologia. Kopenawa afirma que os brancos “apesar de terem os olhos abertos, não enxergam nada”, pois perderam o vínculo com os espíritos da floresta e com os ciclos vitais do planeta. Ao posicionar-se como alguém que vê e ouve os xapiri — seres invisíveis que sustentam o mundo —, o autor reivindica uma cosmopolítica que desafia as bases da modernidade. A crítica não é apenas ambiental ou cultural, mas profundamente civilizatória, educar sem ouvir os povos originários

é sustentar uma pedagogia da destruição. Integrar essa visão no contexto escolar é romper com a lógica colonial do conhecimento e reconhecer que os povos indígenas não são vestígios do passado, mas guardiões de futuros possíveis. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 474)

Descolonizar o olhar escolar, portanto, não se limita à revisão de conteúdos, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas, metodologias e currículos, que historicamente têm reproduzido visões eurocêntricas e silenciado outras formas de ver e conhecer. Como argumenta Walsh (2019), é necessário construir práticas educativas que articulem saberes insurgentes e visualidades próprias de sujeitos historicamente marginalizados, valorizando suas narrativas e formas de expressão.

Nesse processo, as imagens deixam de ser meramente ilustrativas e assumem um papel epistêmico central, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção histórica e cultural. Knauss (2006) ressalta que o uso das imagens como fonte histórica amplia o espectro de leitura do passado, permitindo que múltiplas vozes e experiências se expressem no espaço escolar. Rancière (2012) também nos lembra que as imagens, ao perturbar a ordem sensível, podem deslocar os modos instituídos de ver e pensar, abrindo caminho para novas formas de subjetivação e reconhecimento.

Com isso, o ensino passa a incorporar práticas que envolvam não apenas a análise crítica de imagens históricas, mas também a criação de narrativas visuais por parte dos estudantes e a valorização de produções iconográficas de autoria indígena e afrodescendente, como forma de reverter processos de invisibilização e subalternização (Silva, 1992; Santiago Júnior, 2019).

Além das contribuições educacionais e epistêmicas já discutidas, a discussão de Eduardo Viveiros de Castro oferece uma chave teórica fundamental para ampliar a crítica à colonialidade do olhar nas imagens escolares. A abordagem de Eduardo Viveiros de Castro em *A Inconstância da Alma Selvagem* (2002) oferece uma perspectiva inovadora para repensar as representações indígenas no contexto educacional. Ao introduzir o conceito de “perspectivismo ameríndio”, Viveiros de Castro desafia a dicotomia ocidental entre natureza e cultura, propondo que diferentes seres — humanos e não humanos — possuem pontos de vista próprios, moldados por suas corporalidades e experiências.

Essa visão contrasta com a tendência dos materiais didáticos de retratar os povos indígenas de forma homogênea e estática, frequentemente reduzindo-os a estereótipos ou figuras do passado. Incorporar o perspectivismo ameríndio no currículo escolar implica reconhecer a multiplicidade de cosmologias e epistemologias indígenas, valorizando suas narrativas e modos de existência como contemporâneos e dinâmicos. Tal abordagem promove uma educação mais inclusiva e crítica, que respeita e integra as diversas formas de

conhecimento presentes na sociedade brasileira.

A escola, como espaço de formação de subjetividades e disputas de memória, precisa urgentemente revisar o modo como ensina a ver. Descolonizar o olhar escolar é, nesse sentido, um passo decisivo para formar uma consciência histórica mais plural, crítica e comprometida com os princípios de equidade e dignidade epistêmica. Segundo Catherine Walsh (2009), a interculturalidade crítica não se resume à inclusão superficial do outro nos processos educativos, mas constitui um projeto político-pedagógico que busca questionar e desestabilizar as estruturas que sustentam a colonialidade do saber, do poder e do ser.

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. (Walsh, 2009, p. 26)

A proposta de descolonizar o olhar escolar exige, entre outras ações, romper com a lógica visual hegemônica que estrutura os currículos e materiais didáticos, historicamente centrados em representações eurocentradas, masculinas e brancas. Nesse sentido, o trabalho de Gê Viana, artista maranhense e de origem indígena emerge como potente recurso pedagógico para uma educação visual crítica e decolonial. Como destacam Miranda, Chagas e Costa (2021), as colagens e fotomontagens de Gê Viana possibilitam uma pedagogia das visualidades que amplia repertórios simbólicos, ao subverter imagens coloniais e reinscrever narrativas a partir de corpos negros, indígenas, femininos e dissidentes de gênero.

As autoras apontam que essas imagens, ao serem inseridas em práticas escolares, promovem a reflexão sobre identidade, memória e pertencimento, fortalecendo a criticidade e autonomia dos estudantes. Nessa mesma linha, Gonçalves (2023) analisa como a artista, ao manipular imagens de arquivo, ativa uma fabulação crítica que conjura passados silenciados e projeta memórias de futuro, reescrevendo as marcas do trauma colonial. Para o autor, as fotomontagens de Gê Viana funcionam como “próteses de descolonização” (Gonçalves, 2023, p. 294), deslocando os regimes de visibilidade e sugerindo novas gramáticas visuais que podem ser incorporadas ao espaço escolar como práticas de resistência e reconstrução epistêmica.

Integrar obras como as de Gê Viana nas aulas, portanto, não é apenas uma escolha estética, mas uma decisão política que contribui para transformar o olhar escolar em direção à pluralidade cultural. Nesta perspectiva, o uso das imagens na educação deve ser reconfigurado como prática insurgente, capaz de romper com a monocultura visual eurocentrada e abrir espaço para visualidades outras — ancoradas em territorialidades, memórias e racionalidades que desafiam o olhar hegemônico. Assim, transformar as imagens em ferramentas de resistência visual significa ampliar o horizonte da pedagogia para incluir narrativas e estéticas

que emanam das lutas e experiências de povos historicamente silenciados.

A invisibilização dos saberes de matriz afro-indígena nas práticas escolares não se limita à ausência de conteúdo, mas revela um processo mais profundo de negação de sujeitos e de formas distintas de existência. Questionar o uso das imagens na educação, nesse sentido, é também uma forma de confrontar a colonialidade dos modos de ver, que naturalizam estereótipos e silenciam outras visualidades.

Como propõe Didi-Huberman (2013, p. 185), “abrir a imagem” é rasgar o véu do senso comum, provocando uma leitura que desestabiliza certezas e convoca a reflexão crítica. O olhar escolar precisa ser reeducado para perceber aquilo que foi historicamente ocultado — os corpos, saberes e memórias que não cabem nas molduras convencionais do ensino tradicional. Descolonizar a visualidade, portanto, é um gesto pedagógico e político que amplia as possibilidades de reconhecimento e de reexistência no espaço escolar.

Essa transformação exige uma formação docente comprometida com a leitura crítica das imagens enquanto construções ideológicas e políticas, e não apenas como ornamentos ilustrativos. Como afirmam Mauad e Lopes (2014), as imagens são produções culturais que carregam camadas de significados, devendo ser tratadas como documentos históricos, atravessados por disputas de sentido, e não como representações neutras do passado. Francisco Guimarães (2018) reforça essa concepção ao propor o conceito de *guerra das imagens*, apontando que as representações visuais consagradas operam como tecnologias de apagamento e controle simbólico, o que exige práticas pedagógicas que desestabilizem o olhar colonizado.

Esse processo de resignificação do olhar também se relaciona à crítica profunda trazida por Kopenawa e Albert (2015), que denunciam a cegueira dos “napẽ” (brancos), que mesmo com os olhos abertos, não enxergam a realidade dos povos da floresta. Reconhecer os povos originários como produtores legítimos de saberes exige reconfigurar a própria função da escola.

Como afirma Baniwa, “a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida” (Baniwa, 2006, p. 148).

Nessa perspectiva, o papel do professor transcende a mediação de conteúdos e se inscreve como agente de uma pedagogia insurgente, capaz de transformar o espaço escolar em um território de reexistência visual e epistêmica. Aqui, o ato de ver não se limita à percepção, mas se torna gesto político de resistência e de afirmação de outras cosmologias e existências

historicamente marginalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida nesta dissertação demonstrou que as imagens nos livros didáticos de História seguem operando como instrumentos de colonialidade, ao reiterarem narrativas que marginalizam ou estereotipam sujeitos indígenas e afrodescendentes. Ainda que a Lei 11.645/08 represente um marco legal importante, sua implementação efetiva nas práticas pedagógicas permanece insuficiente. Como mostram Miranda, Pastana e Ferro (2017), muitos professores desconhecem os fundamentos da legislação ou a aplicam de modo superficial, sem formação adequada nem apoio de materiais didáticos que sustentem uma abordagem crítica e transformadora.

Essa constatação evidencia que a mudança necessária no ensino de História não é apenas normativa, mas epistemológica. A interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh oferece um horizonte potente para essa transformação, ao deslocar o foco da inclusão simbólica para a subversão dos dispositivos eurocentrados que estruturam o saber escolar. Sua proposta, enraizada nos movimentos sociais indígenas, articula escuta, oralidade e saberes situados como práticas de reexistência e insurgência no campo educativo.

Em articulação a esse projeto, a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2007) ao “pensamento abissal” reforça a necessidade de romper com a lógica que separa saberes válidos de saberes inexistentes. A ecologia de saberes que ele propõe encontra eco na pedagogia da imagem ao demonstrar como o campo visual também é um território de exclusões e hierarquias: quem é visto, quem é invisibilizado, quem pode narrar e quem permanece apenas como objeto da narrativa.

A esse respeito, os trabalhos de Ana Mauad (2014; 2016) são fundamentais ao afirmarem que as imagens devem ser entendidas como artefatos históricos e culturais dotados de sentidos, silêncios e intencionalidades, que exigem uma leitura crítica. Incorporar a leitura visual ao ensino de História, como propõe a autora, não é apenas ampliar repertórios, mas desnaturalizar os enquadramentos visuais que moldam afetos e identidades.

Francisco Guimarães (2018) contribui para essa perspectiva ao apresentar o conceito de guerra das imagens, sugerindo que certas representações históricas — como “A Primeira Missa no Brasil” — atuam como dispositivos de construção afetiva da nação sob uma ótica

colonial. Sua proposta de uma bricolagem pedagógica aponta para práticas que desestabilizem o olhar domesticado e ativem leituras insurgentes do passado.

Essa urgência também se expressa na proposta de Marcos Tadeu da Silva (2021), que defende uma educação patrimonial decolonial, voltada ao reconhecimento dos saberes territoriais indígenas como patrimônio histórico e cultural. Ao propor o uso de objetos, narrativas e práticas locais como ponto de partida para o ensino, ele indica caminhos para uma docência historicamente situada e comprometida com a dignidade epistêmica dos povos originários.

O trabalho de autores indígenas, como Baniwa (2006), aprofunda essa crítica ao denunciar a persistência do “índio genérico” nos discursos escolares. Essa figura simbólica e despolitizada apaga a diversidade dos mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil, desprestigiando sua presença no tempo presente e nas lutas por direitos. De modo complementar, o artigo de Antonio Simplicio de Almeida Neto *Indígenas na história do Brasil: identidade e cultura* (2012), alerta para a forma como os materiais didáticos reforçam esse apagamento, ao retratar os indígenas como personagens do passado, sem agência histórica ou protagonismo atual.

A partir dos dados analisados e das contribuições teóricas mobilizadas, torna-se evidente que a escola ainda é um espaço tensionado entre práticas reprodutoras da colonialidade e experiências pedagógicas insurgentes. Os exemplos de uso crítico da imagem, especialmente os que propõem a valorização de narrativas visuais produzidas por artistas e coletivos indígenas e afro-brasileiros, revelam possibilidades concretas de deslocamento das lógicas eurocentradas que estruturam o ensino de História. Ao incorporar imagens como campo de leitura e criação, o ensino pode favorecer processos de subjetivação mais complexos, permitindo que estudantes se reconheçam como agentes históricos e epistêmicos.

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia visual decolonial não se resume a substituir representações, mas a instaurar um novo regime de visibilidade, no qual seja possível enxergar o mundo com outros olhos — olhos atentos às ausências, aos silêncios, às potências que a história oficial não contempla. A escola deve, portanto, assumir seu papel como território de disputa e invenção, onde o olhar deixa de ser instrumento de dominação e passa a ser prática de resistência, escuta e reinvenção.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AUMONT, Jacques. A imagem / Jacques Aumont; Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro – Campinas, SP: Papirus, 1993. – (Coleção Ofício de Arte e Forma).
- BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações / organizadora: Lucia Maria de Assunção Barbosa. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. Textos de história, vol. 11, n. 2, 2003.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos, OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva, MACHADO, Márcia. ‘Mas eles são índios de verdade’?: representações indígenas na sala de aula. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676388>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>.

- BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando o Ensino).
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt _ 2. ed. _ São Paulo: Cortez, 2008_ (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Severino, Selma Garrido Pimenta).
- BLANK, Thais. Estudos Históricos, volume 34, número 72, p. 1-233, jan.-abr. de 2021. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. Apologia da história, ou, O ofício de historiador / Marc Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica. Brasília: CNE, 2015. Disponível em:
[file:///C:/Users/monic/Downloads/Parecer%20CNE%20CEB%20n%C3%82%C2%BA%2014%202015,%20de%2011%20de%20novembro%20de%202015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/monic/Downloads/Parecer%20CNE%20CEB%20n%C3%82%C2%BA%2014%202015,%20de%2011%20de%20novembro%20de%202015%20(1).pdf). Acesso em: 16 maio 2025.
- BURKE. Peter, 1937 – Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica / Peter Burke; traduzido por Vera Xavier dos Santos. – São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- BURKE. Peter, Vendo e acreditando: história e imagens. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- BUSOLLI, Jonathan. LAROQUE. Luís Fernando da Silva. A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio. Revista Transversos. Rio de Janeiro. nº 13, MAI-AGO, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: cenários e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Lúcia de Fátima Padilha. Cultura visual e a educação através da imagem / Lúcia de Fátima Padilha Cardoso. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Design e Ergonomia, 2010.

CAPEL, HELOISA. Interpretar imagens: desafios para o(a) professor(a) [Ebook] / Heloisa Capel, Gabriel Fernandes, Tiago Machado. – Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). – Goiânia: CegrafUFG, 2023.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão historiográfica. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 31, n. 61, 2011.

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

DIDI-HUBERMAN, Georges, 1953 - Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte / Georges Didi-Huberman; tradução de Paulo Neves. — São Paulo: Editora 34, 2013 (1ª Edição).

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha / Georges Didi-Huberman; prefácio de Stéphane Huchet; tradução de Paulo Neves. - São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

DUSSEL, Enrique 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt / Enrique Dussel; tradução Jaime A. Clasen. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Aprendendo História: reflexão e ensino / Marieta de Moraes Ferreira, Renato Franco. – São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido / Paulo Freire. -72. Ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRONZA, Marcelo. As narrativas históricas visuais e as possibilidades a partir do conceito de significância histórica. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892.

- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intencionalidade negra descolonizando os currículos. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- GOMES, Sandra Rosa. TAVARES, Manuel. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.
- GONÇALVES, F. (2023). Corpo, memória e fabulação anticolonial nas colagens visuais de Gê Viana. *Revista Eco-Pós*, 26(2), 293–313. <https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i2.28069>
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global», *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008. p. 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016b.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni — Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- GUIMARÃES, Francisco Alfredo Moraes. Povos indígenas e a guerra das imagens no ensino de história: (des)educando o olhar com bricolagens para adiar o fim do mundo. In: _____. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, 2018. Disponível em: <https://www.endipe2018.com.br>. Acesso em: 10 maio 2025.
- HALL, Stuart. Cultura e representação / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica; Arthur Ituassu; Tradução; Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à descolonização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo, Tourinho, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM. 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Caçadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional/ Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte, Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KAYAPÓ, Edson, BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Caicó*, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami / Davi Kopenawa e Bruce Albert ; tradução de Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo / Ailton Krenak. – 2ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2020.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar. 1996.

LAMEIRÃO, T. D. Letramento visual e uso de imagens nas aulas de história. In: 30º Simpósio Nacional de História: História e o Futuro da Educação no Brasil, 2019, Recife. Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil., 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Nelson Maldonado-Torres. In. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel*. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. Imagem, História e Ciência. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 9, n. 2, p. 283-286, maio-ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-81222014000200002>

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *Hist. Educ.* [Online] Porto Alegre v. 19 n. 47 Set./dez., 2015 p. 81-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/47244>

MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História: um balanço de conceitos e perspectivas.

Revista Maracanan, vol. 12, n.14, p. 33-48, jan/jun 2016 ISSN-e: 2359-0092 DOI: 10.12957/revmar.2016.20858

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Walter D. Mignolo. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, 2008 .

MIGNOLO, Walter D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento fronteiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MIRANDA, Lisa Nascimento Gomes de; CHAGAS, Thamires Burlandy da Mota; COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. Ampliando repertórios e imaginários a partir da reflexão de uma abordagem pedagógica não hegemônica para o Ensino de Artes Visuais. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 3, 2022. DOI: 10.5965/24471267732021054. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21137>. Acesso em: 15 maio. 2025.

MIRANDA, Ana Paula A.; PASTANA, Ana Jéssica S.; FERRO, Simão P. A aplicabilidade da Lei 11.645/08 dentro das práticas pedagógicas. *Revista Multidisciplinar da UNIFLU*, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2359-6902.20170001>. Acesso em: 10 maio 2025.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745- 768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>

NETO. Antonio Simplicio de Almeida. Indígenas na história do Brasil: identidade e cultura. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 275-279 – 2012.

NORA, P., & Aun Khoury, T. Y. (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 10. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>.

OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

PAIVA, Eduardo França. História & Imagens. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. Narrativas, imagens e práticas sociais: percurso em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. Osmundo Pinho. In. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. -- 1. ed. -- Belo

Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

POMPA, Cristina. Presença e ausência dos indígenas na história do Brasil. In. Povos indígenas entre olhares / André Roberto de Arruda Machado; Valéria Macedo. – São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Editora Unifesp, 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REIS, Victoria Lopes, 1995- Visualidades encadernadas : um olhar sobre a cultura visual dos livros didáticos de arte / Victoria Lopes Reis. -- São Paulo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes », Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 78 | 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/753> ; DOI : 10.4000/rccs.753

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Dimensões historiográficas da virada visual ou o que pode fazer o historiador quando faz histórias com imagens? *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 402-444, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180311282019402>.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, M. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 107-129, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.3998>

SILVA, Marcos A. da. A construção do saber histórico: historiadores e imagens . **Revista de História**, São Paulo, n. 125-126, p. 117–134, 1992. DOI: [10.11606/issn.2316-9141.v0i125-126p117-134](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i125-126p117-134). Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18668>.. Acesso em: 15 maio. 2025.

SILVA, Marcos Tadeu Nascimento da. *Educação patrimonial: Arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon Açu (São Luís – MA)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de

valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012/ Washington Tourinho Júnior. – Assis: Universidade Estadual Paulista, 2015.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc: 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Livro eletrônico.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc: 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Livro eletrônico.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc: 8º ano*. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Livro eletrônico.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc: 9º ano*. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Livro eletrônico.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. Torto Arado. São Paulo: Todavia, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 13-30.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, v. 5, n. 1, p. 6-15, jan.-jul. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

WALSH, C., OLIVEIRA, L., F., & candau, v. m. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26 (83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WALSH, Catherine. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.