

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 23, ano 2026 | ISSN: 2675-5432
Editor-chefe: **Dr. Ademar Bogo**

Povos indígenas e imaginário social: experiências no ensino de história a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Alex Conceição Costa

Instituto Federal da Bahia (Ifba).

ORCID <https://orcid.org/0009-0000-0225-6542>

Thamiles Lessa dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

ORCID <https://orcid.org/0009-0007-0738-7884>



Recebido em: 08/11/2025
Aprovado em: 12/02/2026
Publicado em: 12/06/2026

Declaração de uso da inteligência artificial

Durante a redação deste artigo, não foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial em nenhuma etapa do processo. Todas as ideias, análises e interpretações são de autoria dos(as) pesquisadores(as), que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo. Esta prática está em conformidade com os princípios de integridade acadêmica e das boas práticas editoriais.

Povos indígenas e imaginário social: experiências no ensino de história a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Alex Conceição Costa¹
Thamiles Lessa dos Santos²

Resumo

Este artigo apresenta uma análise, a partir da observação de aulas de história realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Ifba) – campus Ilhéus, sobre a construção e desconstrução do imaginário social acerca dos povos indígenas. As aulas observadas abordaram a diversidade cultural, linguística e histórica dos povos indígenas antes da colonização, avançando até o

¹ Professor de história efetivo do (Ifba), no campus de Ilhéus. Possui graduação em história pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) (2013); especialização em história: política, cultura e sociedade, também pela Uesb (2017). Mestrado no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-Uesb) (2024), com a dissertação *O romance Torto arado na sala de aula: aprendizagem histórica e relações étnico-raciais*; integra o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (Lapeh) desde 2022; é coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ifba), campus Ilhéus; integra o Núcleo de Arte e Cultura (NAC-Ifba) campus Ilhéus; é supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-História) da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

² Graduanda em história pela Uesc, bolsista do Pibid (Capes) com atuação no Ifba, campus Ilhéus.

confronto com imagens contemporâneas que evidenciam a pluralidade indígena atual. Verificou-se que estudantes, ao se depararem com tais imagens, manifestaram dificuldades de reconhecer a presença indígena, por não corresponder às representações estereotipadas internalizadas. A mediação docente promoveu a reflexão sobre identidade, agência e permanência desses povos, culminando em uma autoavaliação da unidade em que os alunos reconheceram lacunas formativas e a relevância da abordagem crítica para a construção de uma percepção histórica mais diversificada.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Estereótipos; Ensino de história; Pibid; Ensino decolonial.

Abstract

This article presents an analysis, based on observations of History classes conducted within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) at IFBA – Ilhéus Campus, on the construction and deconstruction of the social imaginary regarding indigenous peoples. The observed classes addressed the cultural, linguistic, and historical diversity of indigenous peoples before colonization, progressing to a confrontation with contemporary images that highlight the current indigenous plurality. It was found that students, when faced with such images, showed difficulty in recognizing the indigenous presence because it did not correspond to internalized stereotypical representations. The teacher's mediation promoted reflection on the identity, agency, and permanence of these peoples, culminating in a self-evaluation of the Unit in which students recognized formative gaps and the relevance of a critical approach for the construction of a more diversified historical perception.

KEYWORDS: Indigenous peoples; stereotypes; History teaching; PIBID; decolonial education.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem por finalidade legalmente estabelecida estimular a iniciação à docência, com vistas a aperfeiçoar a formação de licenciandos e otimizar a qualidade da educação básica pública. Na prática, o programa aproxima os estudantes de licenciaturas da cultura escolar, possibilitando observações, planejamentos, intervenções e resoluções de questões atinentes ao cotidiano do professor em seu ambiente de trabalho. Além de agregar à formação para uma futura prática docente, as experiências vivenciadas possibilitam o desenvolvimento de reflexões científicas, que estabelecem um diálogo entre as teorias construídas nos espaços do ensino superior e a realidade concreta do espaço do ensino básico, com nuances que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos programáticos.

O texto que ora apresentamos resulta dessa atividade reflexiva e objetiva pensar, especificamente, a prática do ensino de história e as suas potencialidades para a construção e desconstrução de estereótipos sobre a história dos povos indígenas no Brasil, ainda recorrentes no nosso imaginário coletivo.

Partimos metodologicamente, portanto, das observações de um conjunto de aulas de história em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Ifba), campus Ilhéus, onde, para iniciar a discussão do processo de formação da sociedade brasileira no contexto da expansão marítima de nações europeias entre os séculos XV e XVI, o professor buscou inserir a presença e importância dos povos indígenas para o desenrolar dos acontecimentos históricos. As observações foram realizadas de forma sistemática ao longo do acompanhamento das aulas, no período de 7 de maio até 18 de agosto de 2025, quando houve uma aula de autoavaliação referente aos conteúdos da primeira unidade, de modo que obtivemos um feedback dos alunos, com registros em diário de campo,

priorizando as interações em sala, os diálogos estabelecidos e as respostas dos estudantes às estratégias pedagógicas relacionadas ao ensino da história dos povos indígenas. Ao todo foram 24 aulas de 45 minutos cada, totalizando em torno de dezoito horas de observação em uma turma de 42 alunos. Os procedimentos metodológicos incluíram a observação direta das aulas, a análise dos comentários dos alunos, intervenções pedagógicas e a consideração dos materiais didáticos utilizados. Os critérios de análise concentraram-se nas reações dos estudantes diante da abordagem da história indígena; na identificação dos conhecimentos prévios, estereótipos e representações já consolidadas; e nas formas pelas quais as práticas pedagógicas contribuíram para a problematização, ressignificação ou manutenção dessas concepções no decorrer das aulas.

Antes de adentrarmos nas discussões sobre as aulas em si e as problemáticas que envolvem as pesquisas e estudos sobre as histórias dos povos indígenas, é fundamental assinalar um aspecto da cultura escolar do Ifba, que influi diretamente na análise proposta. Por ser uma escola técnica que visa atender não somente a um público advindo do município de Ilhéus, mas de diversos outros da região – Itabuna, Ibicaraí, Barro Preto, Camacã, Itacaré, Serra Grande (distrito de Uruçuca), para mencionar os principais –, e por, devido a sua reconhecida qualidade de ensino, atrair estudantes de diversas classes sociais, é necessário levar em consideração que há, numa mesma turma, uma diversidade enorme de experiências com o ensino de história. Esse fato afeta os níveis de informação retida pelos estudantes acerca de temas que, em certo sentido, desviam dos conteúdos tradicionalmente apresentados em sala de aula.

Sem desconsiderar isso, podemos prosseguir com o postulado de que a história dos povos indígenas esteve, durante muito tempo, ausente dos currículos escolares, tornando-se necessária a promulgação de uma lei, conquistada por meio das reivindicações de ativistas e

intelectuais indígenas e não indígenas, que instituísse a obrigatoriedade da inclusão dessas temáticas no ensino. Tal ausência curricular não ocorreu de forma neutra ou casual, mas esteve diretamente relacionada a um processo histórico mais amplo de silenciamento e apagamento dos povos originários. Corroborando essa perspectiva, Edson Kayapó evidencia que a marginalização dos indígenas nos currículos escolares acompanha, historicamente, a própria política de violência e desestruturação imposta a esses povos desde a colonização. Segundo o autor:

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, representada pela expropriação dos territórios originários e a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária. O resultado foi o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos milenares, em nome da salvação, da civilização e da unidade nacional. As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente ou declaradamente vêm acompanhando a ação genocida, quando silencia esses povos no processo de ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenados a um passado longínquo da História nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes indígenas são transformados em folclore, entendidos como lendas. (Kayapó, 2021, p. 40)

A partir da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou-se obrigatório que, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos ou privados, a história e a cultura afro-brasileira e indígena fossem estudadas no âmbito de todo o currículo escolar – ainda que em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2008). Note-se, no entanto, que essa ausência nos currículos não se configura como uma ausência das práticas pedagógicas em geral. Na verdade, havia uma presença dos povos indígenas nos espaços de ensino, só que em momentos específicos (principalmente no dia 19 de abril, antigo Dia do Índio), em formas que re-

forçavam e ainda reforçam estereótipos sobre esses povos e, é claro, em pequenos quadros ou pouquíssimas páginas dos livros didáticos. Essa forma de inserção contribuiu para a consolidação de imagens cristalizadas e simplificadoras sobre os povos indígenas. O intelectual e ativista indígena Daniel Munduruku chama a atenção para o papel dos manuais didáticos na construção de visões distorcidas, ao apresentarem os indígenas de maneira homogênea e estereotipada, como sujeitos que vivem nus, em ocas ou tabas, restritos às matas e associados a práticas religiosas simplificadas. Segundo o autor

Os manuais didáticos ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios. Isso porque eles trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural. (Munduruku, 2000, p. 22)

Apesar do avanço legal e institucional que a Lei nº 11.645 representa, a presença da história e das culturas indígenas ainda enfrenta desafios significativos. A persistência de estereótipos, a representação limitada e a abordagem superficial ou episódica em atividades escolares indicam que muitos estudantes têm contato apenas com imagens e narrativas simplificadas, que não refletem a complexidade e a diversidade dos povos indígenas brasileiros, nem o papel ativo que desempenharam na nossa história. Como afirma o antropólogo Spensy Pimentel (2012, p. 11):

os maiores obstáculos que os brasileiros enfrentam para entender os índios não estão naquilo que eles não sabem, e sim naquilo que pensam que sabem sobre os índios. Provavelmente, desde a sua infância, na sua família ou na própria escola, as pessoas lhe disseram ou mostraram uma série de coisas a respeito do que é um índio.

Esse quadro evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a mera formalidade da lei, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações históricas, sociais e culturais que configuram a presença indígena na formação do país. E a prática docente desempenha um papel muito importante na construção ou desconstrução desses estereótipos. O professor, ao articular conteúdos, metodologias e recursos didáticos, tem a oportunidade de oferecer aos estudantes uma compreensão mais ampla, plural e crítica da história indígena, rompendo com visões reducionistas e pré-concebidas. As aulas observadas no Ifba demonstram, dessa forma, como estratégias que valorizam a diversidade cultural, o uso de fontes variadas e o diálogo com o cotidiano dos estudantes podem contribuir para a formação de uma consciência histórica mais fundamentada e inclusiva.

Este artigo, portanto, busca analisar as potencialidades do ensino de história na promoção de uma abordagem crítica sobre os povos indígenas, observando como determinadas estratégias pedagógicas podem tanto reforçar estereótipos quanto abrir caminhos para sua desconstrução. A partir das experiências de observação e de intervenções em sala de aula, pretende-se refletir sobre as implicações do trabalho docente para a construção de representações mais justas, conscientes e historicamente fundamentadas, destacando a importância de práticas que articulem teoria e realidade escolar de maneira crítica e participativa.

Entre o imaginário e a realidade: percepções dos alunos sobre a diversidade indígena no Brasil

A primeira aula da série de observações teve como proposta introduzir o tema da formação da sociedade brasileira a partir da presença dos povos indígenas antes da chegada dos europeus ao território que hoje conhecemos como Brasil. Tal abordagem buscou romper com

narrativas que situam a história indígena apenas como um antecedente da colonização, reconhecendo esses povos como sujeitos históricos com formas próprias de organização social, política e cultural. Nessa perspectiva, o intelectual indígena Ailton Krenak, ao refletir sobre a ancestralidade e a ocupação do território americano, evidencia a historicidade profunda dos povos originários, anterior às noções coloniais de fronteira e nacionalidade. Conforme afirma o autor,

Aqui nesta região do mundo, que a memória mais recente instituiu que se chama América, aqui nesta parte mais restrita, que nós chamamos de Brasil, muito antes de ser “América” e muito antes de ter um carimbo de fronteiras que separa os países vizinhos e distantes, nossas famílias grandes já viviam aqui. Essas nossas famílias grandes, que já viviam aqui, são essa gente que hoje é reconhecida como tribos. (Krenak, 1992, p. 201)

Em conformidade com o pensamento de Krenak, a intenção do professor – presente nos materiais compartilhados e no seu discurso nas aulas expositivas/dialogadas – foi construir uma linha de raciocínio que antecederesse o contato europeu, evidenciando como a agência dos povos indígenas não dependia desse contato. No entanto, observou-se que, tanto por limitações de tempo quanto pela complexidade do conteúdo, a abordagem permaneceu em um nível mais geral. Não se adentrou em detalhes sobre povos específicos nem se exploraram exemplos concretos que pudessem evidenciar a diversidade existente entre as centenas de etnias que habitavam o território. Assim, a exposição acabou assumindo um caráter mais panorâmico, ainda que com uma intencionalidade crítica e de desconstrução de estereótipos.

Entretanto, apesar desse caráter generalista, as aulas foram bastante proveitosas se levarmos em consideração as problematizações do conteúdo e a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos. De forma majoritária, todos concordaram que “já havia ‘Brasil’ antes dos

portugueses”, participando ativamente das discussões e contribuindo com comentários sobre aspectos culturais, modos de vida e diferentes formas de organização dos povos indígenas. Houve, ainda, um diálogo interessante em torno da utilização da arqueologia como campo de estudo para compreender esse período anterior à colonização, reconhecendo-a como uma ferramenta importante para acessar vestígios e reconstruir práticas sociais de grupos que não deixaram registros escritos ou monumentos de grande durabilidade.

Nesse contexto, realizamos uma intervenção para ampliar a reflexão sobre o tema, abordando o conceito de tecnologia indígena a partir de evidências arqueológicas. A proposta buscou desconstruir a ideia, ainda comum entre os estudantes, de que a tecnologia é um atributo exclusivamente moderno ou ocidental. Foram apresentados exemplos de artefatos e práticas tecnológicas desenvolvidas por diferentes povos indígenas, como técnicas de cerâmica, produção de instrumentos de pedra e urnas funerárias, que evidenciam um profundo conhecimento da natureza e um domínio técnico compatível com as necessidades e contextos de cada sociedade. Essa abordagem permitiu aos alunos compreender a tecnologia como uma expressão cultural e histórica, indissociável das formas de vida e dos saberes tradicionais. Além disso, contribuiu para fortalecer a percepção de que os povos indígenas são produtores de conhecimento e inovação, e não apenas sujeitos passivos da história. Assim, mesmo em uma aula introdutória e de caráter mais amplo, foi possível promover uma reflexão crítica sobre o papel dos povos originários na formação do território e da cultura brasileira.

Essa apresentação foi feita por meio de uma exposição de slides, com imagens de artefatos presentes no acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da Bahia (Nepab) da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), no qual integramos o quadro de pesquisadores. Nesse ponto vale destacar a curiosidade que foi despertada entre os estudantes quando souberam da

proximidade da sua escola com o núcleo, o que, por conseguinte, nos leva a pensar que, ao mínimo contato com evidências concretas, a história, que na apresentação oral teria um teor majoritariamente abstrato, tende a ganhar contornos de realidade e a fazer sentido para os alunos. O mesmo pode ser evidenciado quando, posteriormente, na autoavaliação feita no fim da unidade, alguns estudantes destacaram o interesse que lhes despertou o contato com documentos históricos que falavam sobre o choque entre povos indígenas e europeus, inclusive documentos que apontavam para uma postura ativa daqueles nesse processo histórico.

Nas aulas posteriores, o conteúdo avançou para a temática colonial, dando continuidade à linha cronológica proposta pelo componente curricular. Nesse momento, dentre os temas, foram trabalhados tópicos como a escravidão indígena, o encontro entre povos nativos e colonizadores e as representações artísticas desse período. O professor buscou diversificar os recursos didáticos utilizando pinturas, imagens e documentos históricos, de modo a aproximar os alunos das fontes e estimular a análise crítica dos registros do passado. Essa proposta dialoga diretamente com o que defendem as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca ao afirmarem que

um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as ideias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social. (Schmidt; Barca, 2009, p. 12)

Nesse sentido, a utilização de fontes visuais e textuais nas aulas observadas favoreceu uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os estudantes estabele-

lecessem relações entre as representações do passado e os debates contemporâneos sobre memória, identidade, demarcação de terras e justiça histórica. Ao analisar pinturas e documentos que retratavam os povos indígenas sob a ótica dos colonizadores, os alunos foram incentivados a refletir sobre quem produz a narrativa histórica e quais perspectivas são silenciadas ou distorcidas nesse processo. Essa metodologia, ao colocar os discentes em contato direto com as fontes, contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência histórica, apontando para a mobilização do pensamento crítico e sensível à pluralidade de experiências que compõem o passado brasileiro.

Contudo, em uma aula específica, o professor optou por retomar a discussão sobre os povos indígenas, dessa vez com foco na diversidade indígena contemporânea. A proposta teve como objetivo romper com a percepção ainda recorrente de que os povos indígenas pertencem apenas ao passado, evidenciando sua presença viva, atuante e politicamente organizada na atualidade. Durante a aula, foram utilizadas imagens e exemplos de comunidades indígenas de diferentes regiões do Brasil, como a comunidade Krahô, que vive no nordeste do Tocantins; o povo Munduruku, com destaque para a liderança indígena Alessandra Munduruku; e uma delegação de indígenas da Bahia, composta por povos Pataxó, Hãhãhãe, Kaimbé, Kariri e Tupinambá, que participaram de manifestações na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Também foram apresentadas imagens do povo Tupinambá de Olivença e do povo Kaingang, reivindicando direitos na capital federal. Todas essas fotografias foram levadas à sala de aula com o objetivo de provocar o olhar crítico dos estudantes e promover reflexões sobre a pluralidade cultural e política dos povos originários.

A primeira observação proposta aos alunos se referia à diversidade visível nas imagens. Notou-se que os adornos, pinturas corporais e vestimentas variavam entre os grupos, revelando que cada povo possui tradições, símbolos e modos de expressão próprios. Essa análise

visual permitiu compreender que as identidades indígenas são múltiplas e não pode ser reduzida a um modelo único, como frequentemente é retratado em representações estereotipadas. Outro ponto importante, ressaltado pelo professor, foi que a maioria das imagens estava associada a momentos de luta e reivindicação de direitos, evidenciando a atuação indígena nas esferas política e social contemporâneas. Essa constatação desestabiliza a imagem passiva com que os povos indígenas foram historicamente representados, reafirmando-os como sujeitos ativos, conscientes e engajados na defesa de seus territórios e culturas.

Por fim, observou-se também a presença de traços fenotípicos diversos entre os indivíduos retratados, o que ampliou a discussão sobre a heterogeneidade física e cultural dos povos indígenas brasileiros. Essa abordagem visual e reflexiva proporcionou uma oportunidade significativa de desconstrução de estereótipos, contribuindo para que os estudantes reconhecessem a pluralidade e a continuidade histórica desses povos na sociedade atual. Como destaca o antropólogo Julio Cezar Melatti (1994, p. 31), “a categoria índio abrange populações muito diferentes entre si, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista dos costumes”, reforçando que o termo “índio” é uma generalização que invisibiliza a diversidade e a complexidade dessas sociedades.

Durante a discussão das imagens, surgiram relatos e posicionamentos dos próprios alunos que revelaram como o imaginário social sobre os povos indígenas ainda está impregnado por estereótipos e concepções preconceituosas. Em vários momentos, alguns estudantes negaram a possibilidade de terem ascendência indígena, justificando essa negação pela ausência de características físicas estereotipadas, como a pele “marrom clara”, o cabelo liso e os olhos puxados. Tais falas dão indícios de como o racismo estrutural e o mito da homogeneidade física indígena ainda orientam a forma como grande parte da sociedade, inclusive jovens em formação, percebe a

identidade indígena. Por exemplo, ao verem algumas das imagens, disseram: “Mas ele não é indígena, professor, ele é negro, não entra no padrão indígena”; ou ainda “Esses aí são todos impostores, são todos brancos”.

Essas e outras falas dos alunos revelam a permanência de uma visão essencialista e biologizante sobre a identidade indígena, fortemente marcada por estereótipos físicos e pela lógica colonial de classificação racial. Essa percepção reduz a identidade indígena a traços corporais, desconsiderando dimensões culturais, históricas e políticas que compõem o pertencimento étnico. Durante a discussão, foi possível perceber que os momentos de maior impacto ocorreram quando os alunos se depararam com imagens de indígenas que não correspondiam ao imaginário tradicional – especialmente aqueles com fenótipos mais diversos, vestindo roupas ocidentais ou inseridos em contextos urbanos. Em várias ocasiões, as reações foram de espanto e negação, como diante de determinados indígenas apresentados em um vídeo disponibilizado no perfil do indígena Tukuma Pataxó³ no Instagram – o objetivo do vídeo é justamente mostrar a diversidade de povos existentes no Brasil –, quando alguns estudantes usaram a expressão “ah, sem condições!”, demonstrando como a imagem do “índio ideal” ainda está associada a uma estética fixa, anterior ao contato e isolada da nossa contemporaneidade.

Observar o impacto dessa discrepância entre as imagens apresentadas e o imaginário social dos estudantes foi fundamental para compreender como essas representações continuam operando na dinâmica da sala de aula e, de modo mais amplo, refletem tensões presentes no Brasil contemporâneo. Além disso, tais discursos são expressões do racismo estrutural, que naturaliza a exclusão e a invalidação das identidades indígenas que não se enquadram em padrões idealizados pela sociedade envolvente. Esse

³ Disponível em: <https://www.instagram.com/reels/DIoLbwAx0jd/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

tipo de pensamento também reflete a falta de compreensão sobre os processos de mestiçagem, deslocamento e resistência vividos pelos povos originários ao longo da história, que reconfiguraram suas formas de existir e se reconhecer.

Essa discussão permite compreender como o apagamento e a estigmatização dos povos indígenas não são apenas heranças do passado, mas práticas atualizadas por meio das representações que circulam no cotidiano escolar e nos meios de comunicação. A ideia de que ser indígena está condicionado a determinadas características físicas ignora o caráter dinâmico e plural das identidades indígenas no Brasil contemporâneo, nas quais convivem diferentes experiências de contato, territorialidade e autorreconhecimento. Diante disso, o trabalho do professor de história torna-se essencial para desconstruir essas visões cristalizadas, oferecendo aos estudantes instrumentos críticos para compreender que a identidade indígena é também uma construção social e política. A escola pode – e deve – atuar como espaço de enfrentamento ao racismo e de valorização da diversidade étnico-cultural, favorecendo o reconhecimento da presença indígena nas múltiplas dimensões da sociedade brasileira, inclusive no próprio ambiente escolar.

Por fim, é importante destacar que o estranhamento inicial dos alunos pode ser interpretado não apenas como resistência, mas também como um ponto de partida para o diálogo. Ao trazer essas percepções à tona, o debate possibilitou tensionar imaginários coloniais e promover uma reflexão mais profunda sobre pertencimento, identidade e memória, aspectos fundamentais para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Essa experiência em sala de aula também se relaciona com o que Jörn Rüsen define como aprendizado histórico, entendido como:

uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado

é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. (Rüsen, 2006, p. 16)

Nessa perspectiva, o ensino de história deve ser visto como um campo de formação da consciência histórica dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer como as narrativas históricas moldam percepções e identidades. Assim, ao problematizar os estereótipos sobre os povos indígenas, a aula contribuiu para que os alunos revissem suas próprias interpretações do passado e percebessem sua implicação na construção de uma sociedade mais plural e crítica.

Intervenção docente, novas percepções e processos de autoavaliação

A intervenção docente desempenhou um papel importante nas aulas para o processo de desconstrução das visões estereotipadas e na construção de novas percepções sobre a identidade indígena. Diante das manifestações iniciais dos alunos – marcadas por preconceitos e concepções simplificadas –, o professor buscou promover uma reflexão crítica, abordando aspectos relacionados à diversidade cultural, à agência histórica e à presença contínua dos povos indígenas ao longo da história do Brasil. Por meio de explicações, questionamentos e exemplos concretos, procurou-se ampliar o entendimento dos estudantes sobre as diversas formas de ser indígena, destacando não apenas elementos culturais e simbólicos, mas também a atuação social e política desses sujeitos desde o contexto dos primeiros anos da invasão e colonização europeia até o período contemporâneo. Essa mediação permitiu que os alunos, gradualmente, refletissem sobre suas próprias percepções, reconhecendo a permanência e a resistência indígena em suas múltiplas possibilidades

e complexas atuações dentro do processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Esse efeito foi buscado ao longo de todas as aulas, quando o professor procurou ressaltar o agenciamento indígena no processo de colonização, contrapondo-o à imagem de passividade muitas vezes associada a esses povos. Destacou-se que os indígenas não foram apenas vítimas da conquista europeia, mas também sujeitos históricos que resistiram, negociaram e reinventaram suas formas de vida frente às imposições coloniais. Essa perspectiva contribuiu para romper com a narrativa tradicional que apresenta a colonização como um processo unilateral, permitindo aos alunos reconhecerem a complexidade das relações estabelecidas entre os povos indígenas e os colonizadores.

O debate também foi direcionado para o processo de apagamento e mestiçagem que marcou a formação do Brasil, ressaltando que a construção de uma identidade nacional homogênea – baseada na negação das diferenças étnico-culturais – contribuiu para a invisibilização das populações indígenas e afrodescendentes. Discutiu-se como a mestiçagem, frequentemente exaltada como símbolo de harmonia, funcionou historicamente como instrumento de apagamento e controle social, diluindo identidades e dificultando o reconhecimento de ancestralidades. Nesse ponto, foi enfatizado que os povos mudam, se transformam e que ninguém fica parado no tempo – o que também vale para as comunidades indígenas, que continuam se reinventando sem perder suas referências culturais. Ponto central na discussão encetada pelo antropólogo Spensy Pimentel, os indígenas não são pessoas congeladas no tempo (Pimentel, 2012, p. 15).

Outro momento relevante da intervenção abordou a relação entre cultura e expressão artística indígena, destacando como elementos como a cerâmica, a pintura corporal e as narrativas orais expressam saberes, cosmologias e identidades. A análise da arte indígena foi utilizada como recurso pedagógico para demonstrar a

continuidade histórica desses povos, revelando que a arte não é apenas estética, mas também uma forma de resistência e afirmação política. E, atrelado a tudo isso, o professor também relacionou essas discussões ao contexto político e legal contemporâneo, mencionando a Lei nº 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as escolas, e a criação do Ministério dos Povos Indígenas (2023), como avanços importantes no reconhecimento e valorização das populações originárias. Essas referências permitiram aproximar o tema da realidade atual, reforçando que a luta indígena não pertence apenas ao passado, mas continua presente nas disputas por território, memória e representação.

Encerrando a unidade, o professor propôs uma atividade de autoavaliação, convidando os alunos a refletirem sobre o percurso das aulas, os conteúdos abordados e as mudanças em suas próprias percepções. A atividade foi conduzida oralmente em uma das aulas, mas, para dar espaço àqueles que não tiveram tempo de falar, também foi disponibilizado um formulário on-line, onde os alunos puderam registrar as suas impressões sobre aquilo que fora trabalhado. Com isso, foram recebidas respostas bastante significativas, como quando um aluno diz ter gostado “muito da aula onde discutimos sobre a diversidade dos povos indígenas”, reforçando que “em nenhum dos anos do Ensino Fundamental ouvira falar sobre os rituais de antropofagia praticados pelos indígenas”, o que despertou muito seu interesse pelo assunto. Uma fala como essa, para além de demonstrar um gosto pelo impacto do contato com conteúdos historicamente silenciados, gera a percepção do estudante de que os seus estudos carecem de maior aprofundamento, tendo em vista as lacunas deixadas na fase escolar anterior.

Outro ponto que chamou a atenção dos alunos foi a atuação ativa dos povos indígenas diante da colonização. Vejamos o que nos diz outra das falas apresentadas na autoavaliação:

Conhecimento ampliado sobre a história do Brasil na época de colonização, principalmente sobre os indígenas de certa forma se aliar à Coroa portuguesa na busca da expansão territorial e não ter sido usada apenas como mão de obra, tendo em vista que os indígenas eram usados como aliados de guerra e no século XVII contra os holandeses e franceses.

A visão estereotipada sobre o processo de colonização tende a pôr os povos originários como sujeitos passivos diante da ação dos colonizadores. No entanto, perspectivas renovadas da história indígena nos apresentam um papel completamente distinto: os povos indígenas foram fundamentais para o sucesso da empresa colonizadora dos europeus (Puntoni, 2002, p. 49) e estes tiveram que lidar constantemente com a necessidade de estabelecer boas relações com determinados grupos – haja vista as discussões acerca da sua escravização ou não, previstas na legislação colonial (Perrone-Moisés, 1992, p. 129). A fala citada demonstra muito bem a novidade que essa perspectiva representou para o(a) seu relator(a), e ainda que percebamos a permanência do verbo “usados” – que denota uma perspectiva de agência dos europeus sobre os indígenas –, é de se destacar que essa fala indica alguma alteração naquilo que havia sido estabelecido no seu imaginário quanto ao papel desempenhado por esses atores sociais.

Outros(as) alunos(as) fizeram comentários que corroboram essa última asserção. O primeiro diz o seguinte:

O que mais me chamou atenção foi entender que os povos indígenas em sua totalidade não foram passivos diante da chegada dos colonizadores. Cada grupo teve uma reação diferente, alguns resistiram com agressividade, outros tentaram se adaptar ou se aliar. Também, as guerras e invasões que aconteceram no período colonial como a França Antártica, que inclusive os Tupinambá se aliaram aos franceses.

O outro acrescenta elementos importantes:

Entre os pontos desse conteúdo que mais me chamaram atenção está a presença dos indígenas como fator necessário para a colonização, acredito que isso mostra que, por mais força política ou armada que os colonizadores pudessem ter, faltava algo crucial: o conhecimento sobre a terra. E os indígenas não tinham só sobre as características geográficas em si, como também sabiam da essência que aquele território tinha. A solução caseira, o texto do padre sobre como deve ser um senhor de engenho, também me chamaram muita atenção. Além dos fatos apresentados sobre a colonização das áreas mais próximas a Ilhéus, e da região da própria cidade.

Nesses registros é interessante observar a relação entre os avanços acadêmicos acerca das histórias dos povos indígenas e como seus efeitos podem ser inseridos no repertório do conhecimento histórico dos estudantes do ensino básico, por meio de uma mediação do professor – rompendo estereótipos comuns do imaginário social e da memória histórica. Entre a bibliografia de base para a elaboração das aulas observadas, estava o livro organizado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, *História dos índios no Brasil* (1992), tornado clássico por sua abrangência e inovações sobre a complexidade da história dos povos indígenas. Ainda que o professor não tenha necessariamente mencionado a obra em suas aulas, suas falas, questionamentos e atividades caminharam de forma que, ao final, pudemos observar uma consonância entre trechos do livro e aquilo que é relatado pelo(a) aluno(a). Sendo assim, dois pontos podem ser destacados: primeiramente, a formação dos professores para abordar assuntos “não convencionais” deve contar com uma constante atualização acerca dos avanços acadêmicos nas discussões do tema; em segundo lugar, é necessário sempre considerarmos a sala de aula como um espaço privilegiado para a difusão do conhecimento científico e para a problematização e possível rompimento com estereótipos fixados no imaginário social, mesmo que as perspectivas pareçam complexas demais para estudantes do ensino básico. Diante disso, estamos de acordo com Maria

Auxiliadora Schmidt (2004, p. 60), quando ela diz que “é importante possibilitar aos alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista. É necessário fazê-los entender que numerosas relações, de pesos e características diferentes, interferem em sua realização”.

Também foi possível observar a mobilização da consciência histórica entre os relatos, quando os(as) alunos(as) destacaram a diversidade dos povos indígenas como o conteúdo que mais lhes chamou a atenção durante as aulas da primeira unidade, utilizando as reflexões acerca desse conteúdo para interpretar a experiência do transcorrer temporal de seu mundo e de si mesmos (Rüsen, 2001, p. 57). A fala seguinte é denotativa disso:

O conteúdo que mais me chamou atenção foi sobre os primeiros habitantes: os povos indígenas, porque aprendi mais sobre eles e sobre minha própria origem, já que minha bisavó era indígena. Gostei muito de conhecer sua cultura e essa foi a aula em que mais participei e gostei.

Esse movimento de reconhecimento dialoga diretamente com a perspectiva de Daniel Munduruku, que afirma que:

Uma solução é fazer com que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ele ouvia na sua época de criança, e ensine e cante as cantigas de roda. (Munduruku, 2000, p. 16)

Evidenciamos, portanto, que a abordagem crítica que foca a ação dos povos indígenas pode contribuir

também para reforçar identidades que muitas vezes não tiveram oportunidade de se reconhecer devido à marginalização, estereotipação ou simplesmente por conta do apagamento das histórias dos povos indígenas dos espaços institucionais de produção do conhecimento. Certamente a orientação temporal, após iniciar-se a desconstrução de um imaginário cristalizado, tornar-se-á muito mais qualificada para lidar com a diversidade e para reconhecer o valor da própria história. A fala também é bastante significativa se voltarmos à localização geográfica do Ifba, campus Ilhéus, que se situa no sul da Bahia, uma região onde a presença indígena ainda é muito marcante por causa de suas aldeias e comunidades. Sendo assim, as aulas tocam em um tema que faz mais sentido para aquela turma tão acostumada a encontrar representantes dessas comunidades no seu dia a dia.

Conclusão

Como aponta a historiadora Circe Bittencourt (2018), o ensino de história no Brasil foi historicamente marcado por um ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, na memorização de fatos e na valorização de uma narrativa nacional homogênea, que frequentemente silenciou ou estereotipou grupos subalternizados. Nesse modelo, os povos indígenas foram apresentados, em grande medida, como figuras do passado, associados a um momento inicial da história do Brasil e destituídos de agência histórica.

A partir das transformações historiográficas e pedagógicas ocorridas sobretudo nas últimas décadas do século XX, o ensino de história passou a incorporar perspectivas críticas que valorizam o uso de fontes diversificadas, a problematização do conhecimento histórico e a atuação do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa inflexão, segundo Bittencourt, abriu espaço para a revisão de narrativas até então cristaliza-

das e para a construção de abordagens múltiplas, capazes de reconhecer a diversidade cultural e histórica da sociedade brasileira.

Entretanto, esse movimento de renovação do ensino de história convive com tensões e retrocessos no cenário educacional contemporâneo. Conforme problematiza Bittencourt (2018), as propostas educacionais atuais, em âmbito internacional, têm progressivamente relegado pressupostos humanistas em favor de uma lógica orientada pelo mercado, pela padronização curricular e pelo controle externo dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo a historiadora:

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha. (Bittencourt, 2018, p. 143-144)

À luz dessa crítica, às práticas observadas e realizadas no Ifba, campus Ilhéus, assumem especial relevância,

na medida em que se contrapõem à lógica da padronização e do esvaziamento crítico do ensino. Ao valorizar o uso de fontes diversas, a análise de imagens, o debate coletivo e a problematização de narrativas hegemônicas, o ensino de história observado reafirma seu compromisso com uma formação humanista, crítica e plural. Trata-se de uma prática que resiste à redução do conhecimento histórico a conteúdos mensuráveis e treináveis, reafirmando o papel do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo na construção da consciência histórica.

O processo de desconstrução desse imaginário cristalizado, presente na cabeça dos adolescentes, foi visível tanto em suas falas na aula de autoavaliação quanto em suas produções, atividades e textos, dentre outros. O contato com diferentes povos indígenas contemporâneos principalmente em imagens que indicavam seu agenciamento político, social e cultural, pode até ter provocado estranhamento entre os alunos, mas também abriu portas para uma nova perspectiva, e aqueles indígenas reificados, estáticos, seres abstratos e completamente desprendidos da realidade, passaram a ser enxergados como seres humanos, sujeitos históricos no processo de formação da sociedade brasileira inseridos nas dinâmicas das transformações passadas e também na contemporaneidade. Ao compreender que esses povos não pertencem apenas ao período colonial – a partir da lida com fontes históricas diversificadas –, mas continuam a existir e a resistir no presente, os estudantes foram conduzidos a pensar e refletir sobre o caráter identitário brasileiro e de que forma os preconceitos foram refletidos na identidade nacional e no imaginário social.

A experiência trazida também reafirma o papel do professor como mediador e agente importante no processo de formação da consciência histórica. Sua atuação vai além da simples transmissão de informações: envolve provocar o questionamento, orientar o olhar dos estudantes sobre o passado e estimular a produção de sentidos sobre a realidade. Ao incorporar perspectivas contem-

porâneas da historiografia indígena e dialogar com as demandas atuais da sociedade, o professor cria pontes entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano dos alunos, tornando o ensino mais significativo e politicamente comprometido. Sua atuação é determinante para tensionar imaginários coloniais e abrir caminho para uma educação que reconheça as diferenças como constitutivas da sociedade brasileira.

As aulas analisadas demonstraram, portanto, que um ensino multicultural e contemporâneo de história é fundamental para o enfrentamento de estereótipos e para a consolidação de uma educação antirracista e decolonial. Ao promover o contato com múltiplas fontes, narrativas e perspectivas, o professor possibilita que os estudantes construam interpretações próprias e críticas do passado, reconhecendo a diversidade e o protagonismo histórico dos povos originários. Essa prática pedagógica contrapõe-se diretamente ao modelo tecnicista e padronizado de ensino, marcado pela centralidade das avaliações externas e pela redução do conhecimento histórico a conteúdos treináveis, crítica apontada por Circe Bittencourt, que denuncia o retorno de métodos instrucionais de caráter catequético no ensino de história contemporâneo. Ao tensionar narrativas cristalizadas e estimular o questionamento histórico, as práticas observadas reafirmam o papel do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência histórica sensível à pluralidade cultural. Essa consciência, como destaca Jörn Rüsen, é essencial para que os sujeitos compreendam o presente à luz do passado e sejam capazes de projetar futuros mais justos, inclusivos e democráticos.

Referências

Bittencourt, C. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, 32(93), 127-149.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Cunha, M. C. (Org.). (1992). *História dos índios no Brasil*. Companhia das Letras.

Kayapó, E. (2021). O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. In S. Cesco et al. (Orgs.), *Ensino de história: reflexões e práticas decoloniais* (pp. 39-54). Letra.

Krenak, A. (1992). Antes, o mundo não existia. In M. Abensour et al. (Orgs.), *Tempo e história* (pp. 201-204). Companhia das Letras.

Melatti, J. C. (1994). *Índios do Brasil* (7. ed.). Hucitec.

Munduruku, D. (2000). *Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. Angra.

Perrone-Moisés, B. (1992). Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In M. C. Cunha (Org.), *História dos índios no Brasil* (pp. 115-132). Companhia das Letras.

Pimentel, S. (2012). *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. Prumo.

Puntoni, P. (2002). *A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720*. Hucitec.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB.

Schmidt, M. A. (2004). A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In C. M. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 54-66). Contexto.

Schmidt, M. A., & Barca, I. (Orgs.). (2009). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Unijuí.