

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

A importância de ensinar história e cultura indígenas na educação básica para superação de estereótipos

The importance of teaching indigenous history and culture in basic education to overcome stereotypes

La importancia de enseñar la historia y la cultura indígena en la educación básica para superar los estereotipos

Frances Carlos de Oliveira da Silva Junior (francesjunior331@gmail.com)
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
<https://orcid.org/0009-0008-4779-1782>

Francele de Abreu Carlan (francelecarlan@gmail.com)
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1711-9476>

Resumo

A inserção, no ambiente escolar, da história e da cultura dos povos indígenas pode contribuir para o reconhecimento da relevância desses povos na formação social e histórica do Brasil. Assim, este estudo objetiva investigar as percepções de alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pelotas/RS acerca da identidade, das expressões culturais dos povos indígenas e do potencial deste tema para ensinar Ciências. A investigação apresenta abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio da oficina “Raízes Ancestrais: Saberes, História e Cultura Indígenas”, planejada segundo os Três Momentos Pedagógicos. A produção dos dados envolveu a aplicação de questionário e o registro de observações em diário de campo. Neste artigo, discute-se exclusivamente uma das questões do instrumento, cuja interpretação ocorreu por meio de Análise Descritiva. Dentre os resultados, destaca-se a pouca familiaridade dos alunos com a diversidade sociocultural indígena, pois muitas representações reforçaram estereótipos e parecem ser fruto do desconhecimento acerca da pluralidade cultural em contextos contemporâneos. Observou-se também uma forte vinculação dos indígenas como “protetores soberanos da natureza”, percepção que exige cuidado, pois pode excluir o compromisso da sociedade com o meio ambiente. Nesse sentido, o ensino de Ciências apresenta potencial para contribuir com a temática.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Educação Escolar; Oficina.

Abstract

The inclusion of Indigenous peoples' history and culture in the school environment can contribute to recognizing their relevance in the social and historical formation of Brazil. Thus, this study aims to investigate the perceptions of 7th-grade students from a public school in Pelotas, Rio Grande do Sul, regarding Indigenous identity and cultural expressions, as well as their potential for Science teaching. The research adopts a

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

qualitative approach and was developed through a workshop entitled “*Ancestral Roots: Indigenous Knowledge, History, and Culture*,” planned according to the Three Pedagogical Moments. Data production involved the application of a questionnaire and the recording of observations in a field diary. This article discusses exclusively one of the instrument’s questions, whose interpretation was carried out through Descriptive Analysis. Among the results, the students’ limited familiarity with Indigenous sociocultural diversity stands out, as many representations reinforced stereotypes, seemingly resulting from a lack of knowledge about cultural plurality in contemporary contexts. A strong association of Indigenous peoples as “sovereign protectors of nature” was also observed, a perception that requires caution, as it may exclude society’s shared responsibility for the environment. In this sense, Science teaching shows potential to contribute to this theme.

Keywords: Indigenous Peoples; School Education; Workshop.

Resumen

La inclusión de la historia y la cultura de los pueblos indígenas en el ámbito escolar puede contribuir al reconocimiento de su relevancia en la formación social e histórica de Brasil. Este estudio tiene como objetivo investigar las percepciones de estudiantes de 7º grado de educación básica de una escuela pública ubicada en Pelotas, Rio Grande do Sul, acerca de la identidad y las expresiones culturales de los pueblos indígenas, así como su potencial para la enseñanza de las Ciencias. La investigación presenta un enfoque cualitativo y se desarrolló mediante un taller titulado “*Raíces Ancestrales: Saberes, Historia y Cultura Indígenas*”, estructurado según los Tres Momentos Pedagógicos. La producción de datos incluyó la aplicación de un cuestionario y el registro de observaciones en un diario de campo. En este artículo se analiza exclusivamente una de las preguntas del instrumento, cuya interpretación se realizó mediante Análisis Descriptivo. Los resultados destacan la escasa familiaridad del alumnado con la diversidad sociocultural indígena, ya que muchas representaciones reforzaron estereotipos, aparentemente derivados del desconocimiento de la pluralidad cultural en contextos contemporáneos. También se observó una fuerte asociación de los pueblos indígenas como “protectores soberanos de la naturaleza”. Esta percepción requiere cautela, pues puede excluir la responsabilidad compartida de la sociedad.

Palabras-clave: Pueblos Indígenas; Educación Escolar; Oficina.

INTRODUÇÃO

As concepções pedagógicas de Paulo Freire sustentam que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, constituindo-se em um processo dialógico, emancipador e socialmente situado, capaz de promover a consciência crítica e a transformação da realidade (Freire, 1996). Nessa perspectiva, no ambiente escolar é fundamental o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades que compõem o

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

tecido social brasileiro, incorporando saberes, experiências e visões de mundo tradicionalmente marginalizadas pelo modelo escolar hegemônico (Cunha, 1992). Entre esses saberes, destacam-se os conhecimentos e narrativas dos povos indígenas, cuja presença histórica, cultural e política é constitutiva do Brasil. Assim, a abordagem da temática indígena na educação básica não se trata apenas de mais um conteúdo curricular, mas de um compromisso ético e pedagógico com a formação cidadã, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A história brasileira, desde o início do processo de colonização, em 1500, foi marcada por intensos encontros, conflitos, negociações e trocas culturais entre os povos originários e os europeus. A ocupação do território colonial e a própria sobrevivência dos primeiros colonizadores só foram possíveis graças ao conhecimento indígena sobre o ambiente, as práticas agrícolas e as rotas de navegação fluvial (Melià, 2011). Além disso, os povos indígenas desempenharam papel decisivo na formação territorial e identitária do país, não apenas contribuindo cultural e economicamente, mas também resistindo às políticas de dominação, escravização e extermínio impostas ao longo dos séculos (Cunha, 1992). Momentos históricos, como a crise das capitânicas hereditárias, envolveram disputas territoriais e tensões diretamente relacionadas às populações indígenas (Prezia, 1992). Em períodos mais recentes, como durante o regime militar, os direitos dos povos originários foram sistematicamente violados, destacando a contínua luta destes pela autodeterminação, pelos direitos territoriais e pelo reconhecimento de sua existência no presente (Brasil, 2014). Ademais, as contribuições indígenas extrapolam o território brasileiro, influenciando debates políticos e filosóficos internacionais, incluindo ideais de democracia e liberdade associados a revolucionários europeus e ao pensamento republicano (Franco, 1976; Castro, 1992).

Apesar da relevância histórico-cultural dos povos indígenas, sua representação ainda enfrenta desafios. Embora a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nos currículos escolares, no contexto da prática pedagógica, muitas vezes, tem sido reforçada uma visão reducionista destes povos a estereótipos exóticos, tradicionais atemporais, ignorando sua diversidade étnica, sociocultural e territorial, bem como sua presença contemporânea, enquanto

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

sujeitos políticos ativos e produtores de conhecimento (Cunha, 1992). Uma abordagem escolar frágil e socialmente carregada de narrativas coloniais persistentes pode contribuir para a naturalização de preconceitos e para a invisibilização de identidades indígenas urbanas e comunitárias, dificultando a construção de uma compreensão contemporânea ampla e contextualizada sobre os indígenas no Brasil.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar a visão dos estudantes sobre a temática indígena, uma vez que suas representações refletem tanto o impacto da formação escolar quanto os discursos sociais sobre o tema. Logo, este artigo tem como objetivo investigar as percepções de alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pelotas/RS acerca da identidade e das expressões culturais dos povos indígenas e o potencial deste tema para ensinar Ciências.

POVOS INDÍGENAS: DIVERSIDADE E RECONHECIMENTO CULTURAL E LEGAL

A construção da cultura é um dos elementos definidores da condição humana. Ela manifesta-se em múltiplas dimensões, como a linguagem, as expressões artísticas, as práticas religiosas, os costumes alimentares, as formas de organização social e os modos de compreender o mundo. A cultura consiste no resultado das interações humanas e da capacidade de transformar a realidade por meio da ação e da reflexão, ou seja, uma construção permanente que expressa a criatividade e a liberdade dos sujeitos (Freire, 1982). Nesse sentido, segundo Freire (1982, p. 83-84):

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do povo é cultura. A música do povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar [...] Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do povo ao ritmo dos tambores (Freire, 1982, p. 83-84).

Conforme salientam Collet, Paladino e Russo (2014), toda cultura é um organismo vivo em constante processo de transformação. Esse dinamismo permite o diálogo entre diferentes tradições e modos de vida, possibilitando que novos significados sejam atribuídos a partir do contato e do conhecimento de outras culturas. Assim, compreender

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

uma cultura implica reconhecer sua complexidade, historicidade e capacidade de ressignificação, indo além de estereótipos e visões superficiais.

No contexto educacional brasileiro, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural foram fortalecidos por importantes marcos legais. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 determinou a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica (Brasil, 2003). Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa perspectiva, tornando também obrigatória a abordagem da temática indígena nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). Essas normativas representam avanços significativos na promoção de uma educação plural, crítica e inclusiva, pois reconhecem a importância das contribuições históricas, sociais e culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros para a formação da identidade nacional.

O principal objetivo deste ordenamento legal consiste em assegurar que o indígena seja reconhecido como sujeito histórico e contemporâneo, agente ativo na construção da sociedade brasileira e detentor de saberes e práticas fundamentais para a diversidade étnica e cultural do país. Contudo, apesar dos avanços legais, a efetivação destas normativas ainda enfrenta desafios. Por exemplo, a Lei nº 11.645/2008 carece de mecanismos eficazes de monitoramento e de avaliação, o que compromete sua plena implementação (Brasil, 2008). Estudos apontam que muitas instituições de ensino ainda não incorporaram, de forma sistemática e interdisciplinar, os conteúdos previstos pela legislação (Rodrigues; Barbalho, 2016).

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), esta dialoga de forma frágil com a Lei nº 11.645/2008. A BNCC representa uma oportunidade para desconstruir estereótipos e valorizar os saberes e modos de vida dos povos originários. Contudo, a historiografia dominante ainda reproduz visões coloniais, nas quais os indígenas são retratados por narrativas hegemônicas, sob a ótica do homem branco e eurocêntrico. Carie e Lima (2018) enfatizam que tal perspectiva reforça a ideia de primitivismo e atraso, relegando as populações indígenas à condição de “povos sem história”.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

Desenvolver o ensino das culturas indígena e afro-brasileira vai além da mera inclusão curricular. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a valorização da diversidade, o combate ao preconceito e a construção de uma educação democrática e plural. Nesse contexto, a presença dessa normativa, no âmbito escolar, constitui uma oportunidade para que a comunidade educacional reflita criticamente sobre sua própria realidade cultural, social e política (Rodrigues; Barbalho, 2016).

A efetivação da Lei nº 11.645/2008 não deve se limitar à cobrança das escolas de educação básica. Ela demanda também uma reflexão profunda sobre a formação docente, uma vez que os professores são os principais mediadores desse processo e responsáveis diretos pela implementação curricular em sala de aula (Silva, 2015). Conforme aponta Silva (2015), as universidades, de modo geral, ainda demonstram insuficiente comprometimento institucional na inserção de disciplinas que abordem temáticas étnico-culturais.

Para Rodrigues e Barbalho (2016), o reconhecimento da diversidade como fundamento para a convivência democrática na sociedade contemporânea depende, essencialmente, de um processo contínuo de conscientização e formação crítica dos educadores. Isso implica compreender que a valorização da cultura indígena não pode ocorrer de maneira superficial ou simbólica, mas requer uma mudança paradigmática na forma de pensar e desenvolver a educação, superando visões etnocêntricas e monoculturais.

Sendo assim, o pluralismo epistemológico emerge como uma perspectiva fundamental ao reconhecer as múltiplas trajetórias históricas e sociais das diversas culturas que compõem o Brasil. Essa abordagem concebe à ciência não apenas o único modo legítimo de produzir conhecimento, mas como uma entre várias expressões culturais existentes no ambiente educacional. Em oposição ao modelo pedagógico cientificista, que tende a deslegitimar saberes tradicionais e locais, o pluralismo epistemológico propõe uma educação verdadeiramente democrática, aberta ao diálogo entre diferentes formas de conhecimento (Baptista, 2014). Dessa forma, reforça-se a importância de evitar a hierarquização cultural, reconhecendo e valorizando a coexistência de epistemologias distintas no cotidiano escolar.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

Um dos principais propósitos de trabalhar a temática indígena no currículo escolar consiste em (re)significar a imagem estereotipada e folclorizada desses povos, historicamente, construída e reproduzida em materiais didáticos e práticas pedagógicas. A percepção retratada nos materiais didáticos é reflexo do imaginário social acerca do indígena. É fruto de representações simbólicas formadas desde o início da colonização, quando os primeiros registros europeus procuraram enquadrar esses povos dentro de categorias antagônicas, como “humanos” versus “selvagens”, ou “civilizados” versus “naturais” (Cunha, 1992). Essa dicotomia consolidou-se ao longo dos séculos, reproduzindo visões idealizadas de “bons selvagens” e, simultaneamente, de indígenas vistos como ameaça à ordem colonial. A oposição entre os Tupi e os Tapuia, amplamente divulgada nas crônicas coloniais, ilustra esse processo de construção ideológica que serviu de base para o imaginário nacional e para a formação de uma identidade brasileira marcada pela negação e pela romantização (Cunha, 1992).

Diante desse cenário, as normativas educacionais caminham no sentido de desconstruir percepções simplificadoras que reduzem a cultura indígena a representações exóticas ou ao passado, ignorando a complexidade de suas vivências, identidades e resistências contemporâneas (Silva, 2015). Além disso, pretende-se corrigir a exclusão histórica que marcou a presença da escola nos territórios indígenas, contexto no qual suas tradições e modos de vida foram frequentemente marginalizados ou silenciados (Baptista, 2014).

Compreender e trabalhar a diversidade contemporânea dos povos indígenas representa, portanto, um desafio relevante para a educação brasileira. As diferentes comunidades indígenas apresentam saberes, línguas, práticas, cosmovisões próprias e distintas expressões de suas especificidades socioculturais e históricas. Como afirma Collet, Paladino e Russo (2014, p. 44):

Em vez de um modelo homogêneo de “índios”, existem Xavante, Guarani, Kaiapó, Ashaninka, Pataxó, Xukuru, Kuikuro, Terena e muitos outros povos. Suas identidades são dinâmicas e forjadas na relação com outros povos, indígenas e não indígenas. Ao reconhecer a existência de diferentes povos, identificamos centenas de culturas, cada uma das quais com uma forma específica de organização social: povos que habitam em florestas e outros no Cerrado; que vivem da pesca ou da caça; cujas musicalidades são diversas; que têm tipos de moradia e modelos familiares distintos.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

A diversidade sociocultural entre povos indígenas e não indígenas manifesta-se por meio de distintas identidades, saberes e tradições que coexistem e interagem. A escola, enquanto espaço de encontro entre as múltiplas referências culturais, precisa compreender a cultura como um campo de conhecimento autônomo, dotado de paradigmas e formas próprias de expressão. Cada estudante traz consigo um repertório de experiências e aprendizados oriundo de seu meio social, os quais dialogam e articulam-se com outros sistemas de conhecimento, enriquecendo o processo educativo. Portanto, é preciso valorizar a pluralidade cultural para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, crítica e respeitosa acerca das diferentes identidades que compõem o tecido social e cultural brasileiro (Baptista, 2014).

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (Flick, 2004) e resultou dos achados obtidos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A História e Cultura do Povo Tupinambá: valorizando a identidade indígena e construindo a cidadania no ensino fundamental numa escola pública no município de Pelotas/RS”, que foi defendido em março de 2025, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A produção dos dados envolveu a aplicação de um questionário e o registro das observações em um diário de campo.

No estudo desenvolvido no TCC, elaborou-se uma oficina intitulada “Raízes Ancestrais: Saberes, História e Cultura Indígenas”, que foi ministrada no mês de outubro de 2024, ao longo de duas quartas-feiras consecutivas, em dois períodos da disciplina de Ciências, tendo cada período duração de 45 minutos. A oficina foi realizada em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, composta por 16 estudantes, cujas idades variavam entre 12 e 14 anos. A escolha da turma ocorreu pela disponibilidade de horário do pesquisador e por indicação do professor regente.

A oficina foi estruturada com base nos Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2017). No primeiro momento — a Problematização Inicial — aplicou-se um questionário composto por onze questões, com o objetivo de

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

identificar as percepções dos estudantes a respeito dos povos indígenas. No segundo momento — Organização do Conhecimento — foi realizada uma explicação, por meio do uso de *slides*, contemplando assuntos relativos à formação histórica da sociedade brasileira, ao apagamento das culturas indígenas, bem como informações referentes aos povos Tupinambá, sua trajetória e práticas socioculturais. A apresentação também incluiu tópicos de Zoologia, Botânica e Ecologia, que foram associados aos hábitos culturais dos Tupinambá¹ e à biodiversidade da região Amazônica, enfatizando a necessidade de conservação da sociobiodiversidade brasileira.

No terceiro e último momento — Aplicação do Conhecimento — utilizou-se vídeos e imagens exaltando a cultura indígena e Tupinambá como estratégias para sensibilização e retomada dos conceitos trabalhados no segundo momento pedagógico. Além disso, contou com a participação de uma indígena que dialogou com os estudantes sobre sua cultura, de modo a gerar o debate, sensibilizar e resgatar os conceitos trabalhados nas etapas anteriores.

Ressalta-se que neste artigo serão discutidos os resultados obtidos na análise da primeira pergunta do instrumento aplicado durante o primeiro momento pedagógico. Para assegurar o anonimato dos envolvidos, os estudantes foram identificados pela letra A seguida de um número (por exemplo, A1, A2, A3).

A interpretação dos dados foi realizada por meio de Análise Descritiva. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como principal finalidade descrever as características de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ Os povos Tupinambá do Brasil dos séculos XVI e XVII foram a primeira grande cultura de arte plumária das Américas encontrada pelos europeus. Os artefatos tupis mais espetaculares são onze magníficos mantos de pena escarlate, produzidos durante o primeiro período colonial (1500-1700). A maioria dos mantos tupi conservados estão em museus europeus, foram produzidos, principalmente, de penas de guará ou íbis-escarlate, um pássaro aquático da costa atlântica da América do Sul que lembra um flamingo pequeno e intensamente colorido. Plumaristas tupis habilidosos imitavam a forma e a aparência dos íbis adultos e filhotes, escolhendo e modificando individualmente as penas do pássaro para cada parte do manto, para depois usar uma variedade de técnicas de amarração para criar uma aparência “natural”, enquanto que técnicas ainda mais elaboradas permitiam que os tupis mudassem a cor das penas durante o seu crescimento na ave viva (Staden, 1942).

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

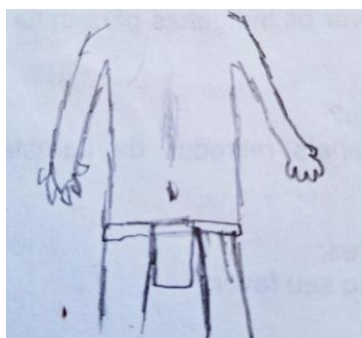
O questionário aplicado, no primeiro momento pedagógico, apresentava dez questões de múltipla escolha e uma questão em que os alunos deveriam representar, por meio de desenhos, suas percepções sobre como os povos indígenas vivem e se organizam em sociedade. Neste artigo, serão analisadas as percepções dos alunos por meio de seus desenhos.

Constatou-se que a maior parte da turma (75%) demonstrou pouca familiaridade com o tema. Alguns alunos manifestaram dúvidas sobre como representar o que havia sido solicitado; foi o caso de A1 ao comentar: “Professor, não sei como desenhar um índio²!” (A1, 2024). A pouca ou nenhuma intimidade com o tema pode ter sido um dos principais motivos para as diversas dúvidas que surgiram. As Figuras 1 e 2, apresentadas a seguir, ilustram exemplos de algumas representações elaboradas pelos alunos.



Fonte: Autor

Figura 1 - Desenho produzido pelo aluno A1(A1, 2024).



Fonte: Autor.

Figura 2 - Desenho feito pelo aluno A10 (A10, 2024).

² O termo "índio" é frequentemente usado para se referir aos povos indígenas, originado pela crença dos portugueses de que chegaram às Índias. Essa palavra, ainda em uso, muitas vezes, transmite uma visão distorcida/pejorativa sobre os povos nativos, associando-os a uma cultura inferior em comparação com o estilo de vida urbano. Usar termos como “povos”, “etnias” e “indígenas” são formas mais adequadas de considerar sua pluralidade cultural (Munduruku, 2005).

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

A análise da Figura 1 indica a ilustração de uma mulher indígena, cuja região genital e cujos seios foram cobertos. De maneira equivalente, na Figura 2, o estudante A10 também optou por retratar um indígena com as partes íntimas não evidenciadas. Nenhum dos discentes da turma produziu desenhos que representassem indígenas nus, ainda que essa imagem esteja frequentemente presente no imaginário social. De acordo com Santos (2019), que encontrou resultados semelhantes em sua investigação, tais representações tendem a expressar padrões sociais influenciados por valores religiosos que permanecem atuantes na conformação das percepções culturais no Brasil. A nudez, ainda concebida como um tema sensível, evidencia a dificuldade dos estudantes em tratá-la de forma naturalizada, reforçando a continuidade de uma visão conservadora (Santos, 2019).

De acordo com a afirmação de Meira e Santana (2014, p. 162):

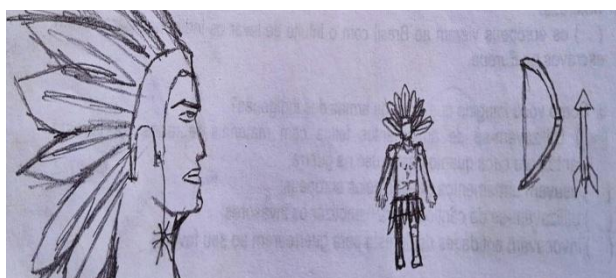
[...] o processo de construção da sexualidade acontece desde o nascimento do ser humano, o qual se encontra rodeado de conhecimentos e informações que lhe são transmitidos ao longo de toda sua vida. Essas informações e conhecimentos se modificam de acordo com os diversos contextos, culturas e fatos históricos e a interpretação, inferência e compreensão que o indivíduo tem desses conhecimentos adquiridos é que vão modificar sua consciência e comportamento.

Na América do Sul, região ocupada pelos portugueses a partir do século XVI, existiam inúmeras práticas socioculturais que contrariavam os preceitos da Igreja Católica (Daolio, 1995). Entre os hábitos observados pelos colonizadores europeus, a nudez praticada pelos povos originários destacou-se como um dos elementos mais marcantes. Os corpos desnudos e o modo de vida das populações indígenas confrontavam diretamente a moralidade católica vigente, que não interpretava a nudez — diferentemente de algumas leituras contemporâneas — como manifestação cultural ou forma de expressão da liberdade humana (Daolio, 1995).

Para as sociedades indígenas, o corpo jamais foi compreendido como portador de pecado. Entretanto, sob o olhar cristão, a nudez era vinculada ao pecado e à luxúria, sendo esta associada ao domínio das paixões e à dificuldade humana de renunciar aos prazeres carnis ou manter uma vida orientada pela pureza e pela castidade, especialmente no que se referia às relações entre corpo, nudez e sexualidade (Daolio, 1995).

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

Nas produções dos estudantes A8 e A11 (Figuras 3 e 4), os indígenas foram representados adornados com cocares, pinturas corporais, ornamentos diversos, entre eles, “tangas”, arcos e flechas, elementos amplamente difundidos nas ilustrações recorrentes em livros didáticos (Santana e Primo, 2022). Esses marcadores simbólicos funcionam como indicadores culturais que permitem o reconhecimento imediato dessas figuras como indígenas, mesmo na ausência de legendas explicativas, demonstrando o quanto tais atributos estão impregnados no imaginário coletivo (Bonin, 2007).



Fonte: Autor.

Figura 3 - Representação feita pelo aluno A8 (A8, 2024).



Fonte: Autor.

Figura 4 - Desenho feito pelo aluno A11(A11, 2024).

A representação dos povos indígenas, por meio de estereótipos, influencia grande parte dos materiais escolares a atribuir características homogêneas, rígidas e pouco contextualizadas a esses grupos, um reflexo direto de relações de poder que produzem e mantêm tais narrativas (Oliveira, 2011). A imagem recorrente de “índios nus, vivendo na floresta, morando em ocas e reverenciando astros como o sol e a lua” (Bonin, 2007, p. 100), embora amplamente debatida no campo acadêmico, ainda permeia discursos cotidianos, midiáticos e educacionais, funcionando como um pano de fundo que molda a percepção social acerca de “quem são” e “onde deveriam estar” os indígenas. Esse

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

processo evidencia-se, por exemplo, quando a presença indígena em contextos urbanos gera estranhamento (Bonin, 2007).

Para Oliveira (2003), o estereótipo consiste em um conjunto de “formas discursivas que tendem a generalizar características, vozes e imagens, traços comuns articulados estrategicamente”. A autora acrescenta que, por meio desses estereótipos, consolidam-se determinadas certezas sociais nas quais “quem tem sua fala legitimada atribui aos “outros” seus significados de forma segura e inquestionável”.

Mesmo com a ampla diversidade e o número expressivo de povos indígenas no Brasil, persistem ideias equivocadas, generalizações e visões preconceituosas que desconsideram a pluralidade desses grupos. Grande parte desses equívocos deriva de uma produção historiográfica marcada pelo etnocentrismo europeu, que influenciou de forma duradoura tanto a historiografia ocidental quanto, especificamente, a brasileira (Troquez, 2005).

Os indígenas costumam ser retratados de maneira ampla e indiferenciada, como se todos os povos originários constituíssem um único grupo homogêneo, desconsiderando-se o fato de que pertencem a inúmeras etnias e que apresentam modos distintos de existir, de compreender o mundo e de organizar suas práticas sociais. Dessa forma, Grupioni (1995) destaca que permanece dominante, tanto no ambiente escolar, quanto nos meios de comunicação, a representação de um indígena simplificado, ao afirmar que: “A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, [faz canoa, gosta de se enfeitar, come mandioca], cultua Tupã e Jaci e que fala Tupi permanece predominante” (Grupioni, 1995, p. 483).

A forma reducionista de interpretação da cultura indígena também aparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI), que apontam a negação e o desconhecimento da ampla diversidade sociocultural e linguística existente entre os diferentes povos indígenas (Brasil, 1998). As pesquisas contemporâneas no campo da história indígena (Collet; Paladino; Russo, 2014) evidenciam, de forma consistente, que cada etnia possui trajetórias, idiomas, práticas culturais e tradições próprias, impossibilitando generalizações simplistas.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

Muitas das percepções distorcidas presentes no imaginário social decorrem do desconhecimento sobre o “modo de ser” de grupos indígenas que não se enquadram nos padrões capitalistas de acumulação material, o que leva algumas pessoas a classificá-los como “preguiçosos” (Cunha, 1992). Esse tipo de julgamento também aparece em manifestações culturais, como nos versos de músicas populares — entre elas, em uma composição da artista brasileira Rita Lee — que reproduzem generalizações e simplificações que reforçam o estereótipo do indígena enquanto alguém despreocupado e desocupado. A seguir, trecho da música:

Se Deus quiser
Um dia eu quero ser índio
Viver pelado, pintado de verde
Num eterno domingo
Ser um bicho-preguiça
Espantar turista
E tomar banho de sol
Banho de sol
Sol (Lee, 1975).

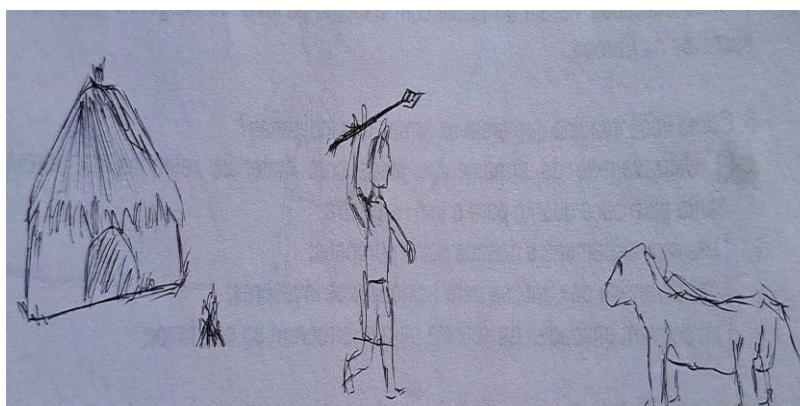
Muitas pessoas cantam ou já cantaram essa canção, talvez sem parar para refletir sobre suas implicações simbólicas. Somente quando nos apropriamos de conhecimentos sobre a história e cultura indígenas passamos a ter outro olhar sobre culturas diferentes das nossas (Silva, 2015). Contudo, é fundamental reconhecer que a utilização de elementos culturais tradicionais — como cocares, pinturas corporais e outros ornamentos — por indígenas em eventos públicos não pode ser compreendida como reforço de estereótipos depreciativos. Conforme Brand (2010), essas expressões constituem práticas de resistência e reafirmação identitária frente a um processo histórico de silenciamento, descaracterização cultural e violação territorial.

O indígena representado na Figura 5, pelo discente A5, usa roupa e aparece caracterizado com penas na cabeça, utilizando uma fogueira e segurando uma flecha que, possivelmente, servirá para a caça. O animal à sua frente provavelmente será caçado, mostrando um estilo de vida baseado na subsistência. O desenho indica que o indígena parece viver em meio à natureza, da qual, por meio da caça e da pesca, obtém seu sustento.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

Também chama a atenção que o aluno projeta valores da cultura “não indígena” sobre os indígenas, pois o indivíduo aparece caçando sozinho.

No que se refere à relação entre indígena e natureza, Santos e Baniwa (2006) destacam que se trata de uma perspectiva que compreende o indígena enquanto um sujeito intrinsecamente ligado ao meio natural, visto como guardião das florestas, ingênuo e pouco capaz — ou incapaz — de compreender o mundo dos não indígenas, com suas normas e valores. Entretanto, é fundamental ressaltar que os povos indígenas têm desempenhado papel central na preservação e no uso sustentável dos recursos naturais do planeta Terra (Almeida, 2010).



Fonte: Autor.

Figura 5- Representação feita pelo aluno A5.

Importante destacar que, ao longo das atividades da oficina “Raízes Ancestrais: Saberes, História e Cultura Indígenas”, o pesquisador fez anotações acerca de outras percepções dos alunos que não aparecem nos desenhos, mas que de alguma forma relacionam-se com a discussão. Uma delas refere-se à ideia de que os indígenas são os grandes responsáveis pela preservação do meio ambiente, corroborando a opinião de Santos e Baniwa (2006). Nesse sentido, as mídias foram mencionadas pelos alunos como grandes veiculadoras dessas informações.

Castro (2005) chama a atenção para a necessidade de compreender que, para os indígenas, a preservação não é apenas uma questão convencional, como muitas vezes é representada pela sociedade contemporânea. A preservação para os indígenas vai além de uma questão ambiental, relacionando-se também a aspectos culturais e espirituais. Eles veem a terra como algo sagrado e interligado com sua identidade. Porém, essa visão de

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

preservação nem sempre é compreendida e/ou valorizada pela sociedade. Em muitos casos, a pressão sobre os territórios indígenas, com o avanço do agronegócio, da mineração e da exploração madeireira tem colocado essas comunidades em situações difíceis, como o desmatamento acelerado (Balée, 1989).

Nesse cenário, a temática indígena possui potencial se ensinado nas disciplinas de Ciências e Biologia, pois oferece uma rica oportunidade de integrar conhecimentos tradicionais e científicos. A importância dessa abordagem vincula-se a diversos aspectos, entre eles: à valorização da diversidade cultural na relação dos povos indígenas com a natureza; à promoção do respeito; à valorização das diferentes formas de conhecimento; e à importância da conexão com o meio ambiente, uma vez que os saberes indígenas frequentemente envolvem práticas sustentáveis e um profundo entendimento dos ecossistemas locais. Isso pode enriquecer o ensino de Ciências e Biologia, proporcionando exemplos práticos de interações ecológicas, conservação e formação da cidadania.

Na Biologia, os processos educacionais que emergem da intersecção entre ciência e cultura podem ser extremamente enriquecedores. Em um cenário de horizontalização epistemológica, a reflexão sobre temas transversais em contextos diversos promove uma Biologia antirracista e democrática (Neto, 2018).

Assim sendo, por meio do ensino de Ciências e Biologia, é possível construir caminhos para abordagem sobre os povos originários e suas contribuições para a produção da ciência, podendo alinhar-se com os propósitos da Lei nº 11.645/08 e com o que está previsto na BNCC no que tange à educação indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização desta pesquisa, em especial através da análise das percepções dos estudantes do ensino fundamental a partir das representações dos indígenas em desenhos, percebeu-se a necessidade de incorporação da temática no contexto da educação básica. Além disso, um maior investimento dos cursos de licenciatura em disciplinas que tratem do tema, alinhando-se às normativas legais para a formação de professores.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

As análises apresentadas acima permitem compreender que ainda há no currículo uma invisibilização da história e cultura indígenas, que são retratadas por meio de representações estereotipadas e simplificadas pelos alunos. Essas ilustrações parecem indicar um reforço de marcadores simbólicos realizado sobretudo pela sociedade e pelas mídias.

Embora elementos identitários e culturais sejam essenciais para a reafirmação de das tradições indígenas, frente ao contínuo processo de silenciamento histórico e territorial, os desenhos produzidos pelos estudantes parecem reiterar visões homogêneas sobre a história e a cultura indígenas.

Logo, a educação brasileira e as propostas curriculares precisam estar mais alinhadas com um ensino comprometido com a pluralidade, oportunizando a compreensão das múltiplas formas de existir dos povos indígenas e contribuindo para a construção de percepções mais amplas e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BALÉE, W. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: W. A. Neves (Org.), **Biologia e ecologia humana na Amazônia: avaliação e perspectivas** (Coleção Eduardo Galvão). Belém: MPEG, p. 95-109, 1989.
- BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Revista Interações**. Brasil, v. 10, n. 31, 2014.
- BONIN, I. T.. **E por falar em povos indígenas...** quais narrativas contam em práticas pedagógicas? 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BRAND, A. J.; C, V. **Saberes e dizeres sobre os povos indígenas nos livros didáticos**. In: Simpósio Internacional de História, 2010, Três Lagoas/MS. As muitas (in)dependências das Américas: dois séculos de História. Três Lagoas, MS: UFMS - Campus de Três Lagoas, 2010. v.1.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório / Comissão Nacional da Verdade**. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARIE, N. S.; LIMA, P. L. O. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773–790, out./dez. 2018.
- CASTRO, E. V. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, v. 35, 21-74, 1992.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, p. 8, Laced, 2014.
- CUNHA, M. C. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia da Letra e Secretaria. Municipal da cultura, Fapesp, 1992.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; Pernambuco, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- LEE, R. **Xuxu-Banana**. In: LEE, Rita. **Fruto proibido**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1 disco sonoro, 1975.
- MEIRA, M. E. M; QUEIROZ, A. B; OLIVEIRA, I. A. de; MORAES, R. Q; OLIVEIRA, T. H. Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo: UNESP, v. 2, n. 2, p. 1–21, 2006.
- MELIÀ, B. **Mundo Guarani**. Asunción: BID; Ministerio de hacienda, 2011.
- MUNDURUKU, D. **Os Filhos do Sangue do Céu e outras histórias indígenas de origem**. Ilustrado por Rosinha Campos. São Paulo: Landy Editora, 2005.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15652

NETO, N. A. L. **A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças.** Universidade do Estado da Bahia, Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Salvador, 2018.

OLIVEIRA, S. R. **Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais:** propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v.18, n. 34, p. 177-212, 2011.

OLIVEIRA, T. S. de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação.** Jan./fev./marc./abr., 2003.

PREZIA, B. HOORNAERT, E. **Esta terra tinha dono.** São Paulo: FTD, 1992.

RODRIGUES, R. C; e BARBALHO, A. A. A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer: debate entre o público e o privado,** v. 06, n. 17, 2016.

SANTANA, J. da A.; PRIMO, J. C. S. A construção do mito de selvageria: representação de povos indígenas em livros didáticos do ensino fundamental anos finais - de 2010 a 2020. **Apoena,** [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1–12, 2022.

SANTOS, B. S. de; BANIWA, G. **Educação indígena e representações.** Goiânia - GO. 2006, p. 35. Disponível em:
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gerssem.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

SANTOS, L. H. Educação Sexual no Ensino Fundamental: construindo uma unidade didática. 2019. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, G. J. Ensino de História Indígena. In. WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino de História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STADEN, H. **Duas viagens ao Brasil:** arrojadas aventuras no século XVI entre os antropófagos do Novo Mundo. São Paulo: Publicações da Sociedade Hans Staden, livro II, cap. 21, p. 172, 1942.

TROQUEZ, M. C. C. Etnocentrismo, História e historiografia: uma reflexão a respeito da História Indígena no Brasil. In: **Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira,** 13, 2005, Campo Grande. Anais. Campo Grande: Sociedade Brasileira de Arqueologia. 1 CD-ROM. ISBN 85-8852-333-7, 2005.