

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO

THIAGO DA CONCEIÇÃO DIAS

**UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA**

São Luís - MA

2025

THIAGO DA CONCEIÇÃO DIAS

UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão.

Orientador: Prof. Dr. José Benevides Queiroz

São Luís - MA

2025

THIAGO DA CONCEIÇÃO DIAS

UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do
título de Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de
Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade
Federal do Maranhão.

Aprovado em: 29/09/2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Benevides Queiroz (Orientador - UFMA)

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho (Examinador - UFMA)

Prof.^a. Dra. Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia (Examinadora – SEDUC/MA)

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

DIAS, Thiago da Conceição.

UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA / Thiago da Conceição Dias.
- 2025.

111 p.

Orientador(a): José Benevides Queiroz.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão, São
Luís, 2025.

1. Livro didático de Sociologia. 2. Representações
Sociais. 3. Povos Indígenas. I. QUEIROZ, José Benevides.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo gratidão, e aqui deixo uma síntese que expressa a importância de cada uma delas nesta caminhada. Este trabalho é apenas um fragmento do que significou adentrar no meio acadêmico, conviver com diferentes pessoas e histórias, aprender a enxergar o mundo com maior sensibilidade e a lutar com mais firmeza pelo que acredito. A universidade é um espaço de constante transformação, e eu mesmo me transformei e sigo me transformando.

Em primeiro lugar, agradeço a todos que, de alguma forma, me ajudaram a superar os inúmeros desafios enfrentados durante a elaboração desta dissertação. À minha família (pais, irmãos, tios e tias) pelo carinho e torcida incondicional. Um reconhecimento especial à minha irmã Tatiana Dias e ao meu cunhado Pablo Filipe, que me acolheram em São Luís com afeto e paciência ao longo de todo esse período.

Sou grato ao PPGCSoc/UFMA pelas oportunidades oferecidas e pelo empenho de seu corpo docente em fortalecer o campo das Ciências Sociais com dedicação e compromisso. A todos os professores do programa, meu sincero reconhecimento. De modo especial, aos professores Juarez Lopes, Martina Ahlert, Antônio Paulino de Sousa, Camila Sampaio, Silvia Aguião (professora visitante) e Eliana Tavares dos Reis, cujas aulas ampliaram horizontes e enriqueceram minha formação. Também registro minha gratidão a Wilame Costa, sempre disponível com apoio técnico e orientações fundamentais ao longo desta caminhada.

À CAPES, agradeço pelo financiamento desta pesquisa e pelo incentivo contínuo ao desenvolvimento científico em nosso país.

Expresso minha mais profunda gratidão ao meu orientador, professor José Benevides, pela confiança, pela orientação firme e cuidadosa e pela paciência ao longo desta trajetória. Sua orientação foi essencial não apenas para a realização desta pesquisa, mas também para meu amadurecimento acadêmico.

Minha sincera gratidão estende-se à banca examinadora. Ao professor Juarez Lopes, pela dedicação constante, pelas críticas construtivas e pelo acompanhamento atento desde os primeiros momentos do curso. À professora Andréa Joana Sodré, pela leitura cuidadosa, pelas observações criteriosas e pelo olhar generoso que ajudaram a amadurecer esta pesquisa. Suas contribuições foram decisivas tanto para a qualidade deste trabalho quanto para meu crescimento profissional.

Agradeço também à minha turma de mestrado, pela convivência e pelas trocas que marcaram essa trajetória. Um carinho especial a Ava Lorena, com quem compartilhei alegrias e dificuldades, e ao amigo Demerval Santana, cuja ajuda constante foi essencial desde o início até a conclusão do curso.

Não poderia deixar de registrar meu reconhecimento aos professores da UFMA, campus de Bacabal, que sempre torceram por mim. Em especial, à professora Ceália Cristine dos Santos, que me inseriu no mundo da pesquisa ainda na graduação e despertou em mim o desejo de seguir no caminho científico, profissional e político. Sua iniciativa ao me convidar para participar de seu grupo de estudos foi decisiva para que eu chegasse até aqui.

A todos e todas que, de algum modo, contribuíram para esta trajetória, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

*Chamar alguém de índio era classificá-lo como
atrasado, selvagem e preguiçoso. E como já
contei, eu era uma pessoa trabalhadora e
ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma
honra para mim. Mas uma honra que ninguém
levava em consideração. Para meus colegas, só
contava a minha aparência... e não o que eu era
e fazia.*

(Daniel Munduruku)

RESUMO

Esta dissertação investiga como os povos indígenas são representados nos livros didáticos de sociologia utilizados no ensino médio brasileiro. Parte-se de uma lacuna relevante na literatura: apesar dos avanços nos debates sobre diversidade e inclusão, observou-se a persistência de representações estereotipadas de grupos subalternizados, como os povos indígenas. Tal cenário configura um enigma sociológico: se existe uma consciência crítica consolidada sobre os limites dessas imagens, por que elas continuam sendo reproduzidas? O presente estudo busca compreender os mecanismos sociais, simbólicos e institucionais que sustentam essa permanência, analisando como essas representações são construídas, difundidas e legitimadas no espaço escolar. O objetivo central é examinar de que maneira os povos indígenas são representados nos livros de sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições de 2012, 2015 e 2018, entendendo essas imagens como construções sociais mediadas por disputas simbólicas e enquadramentos normativos. Para contextualizar essas representações na Sociologia, foram também analisados Livros de História e documentos coloniais, como as cartas de Pero Vaz de Caminha e do Padre Manuel da Nóbrega, a fim de identificar possíveis continuidades e reformulações nos estigmas atribuídos aos povos indígenas ao longo do tempo. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, conduzida por meio de uma leitura sistemática das passagens que abordam os povos originários, articulando interpretação textual e fundamentação teórica. O referencial teórico mobiliza autores clássicos e contemporâneos da sociologia, como Émile Durkheim, Norbert Elias, Erving Goffman, Pierre Bourdieu e Circe Bittencourt, entre outros. A hipótese inicial considerava a possibilidade de invisibilização dos povos indígenas nos livros analisados. Entretanto, os resultados apontaram que esses sujeitos não são invisibilizados, mas sim representados de maneira estigmatizante, ainda que por meio de discursos atualizados.

Palavras-chave: Livro didático de Sociologia; Representações Sociais; Povos indígenas.

ABSTRACT

This dissertation investigates how indigenous peoples are represented in sociology textbooks used in Brazilian high schools. It starts from a relevant gap in the literature: despite advances in debates on diversity and inclusion, stereotypical representations of subalternized groups, such as indigenous peoples, persist. This scenario poses a sociological enigma: if there is a consolidated critical awareness of the limitations of these images, why do they continue to be reproduced? This study seeks to understand the social, symbolic, and institutional mechanisms that sustain this permanence, analyzing how these representations are constructed, disseminated, and legitimized in the school environment. The central objective is to examine how indigenous peoples are represented in sociology textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD) in the 2012, 2015, and 2018 editions, understanding these images as social constructions mediated by symbolic disputes and normative frameworks. To contextualize these representations in sociology, history books and colonial documents, such as the letters of Pero Vaz de Caminha and Father Manuel da Nóbrega, were also analyzed in order to identify possible continuities and reformulations in the stigmas attributed to indigenous peoples over time. From a methodological point of view, this is a qualitative study, conducted through a systematic reading of passages that address indigenous peoples, articulating textual interpretation and theoretical reasoning. The theoretical framework draws on classic and contemporary authors in sociology, such as Émile Durkheim, Norbert Elias, Erving Goffman, Pierre Bourdieu, and Circe Bittencourt, among others. The initial hypothesis considered the possibility of the invisibility of indigenous peoples in the books analyzed. However, the results showed that these subjects are not invisible, but rather represented in a stigmatizing manner, albeit through updated discourses.

Keywords: Sociology Textbook; Social Representations; Indigenous Peoples.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “A Pátria Brasileira”, de Virgílio Cardoso de Oliveira.....	45
Figura 2: “História do Brasil”, de Mario Bulcão, publicado em 1910 pela Typographia Magalhães.	47
Figura 3: “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manuel de Macedo, 1922, Livraria Garnier.....	50
Figura 4: “A História Brasileira”, de Galvão e Lima, 1930, Estabelecimento Graphico: “irmãos Ferraz”.	52
Figura 5: “História do Brasil”, de Basílio de Magalhães, 1945, Livraria Francisco Alves.	55
Figura 6: “História do Brasil”, de Antônio José Borges Hermida, 1955, Editora do Brasil S/A.....	58
Figura 7: “Compêndio de História do Brasil”, de Hermida, 1978, Companhia Editora Nacional.....	60
Figura 8: Ponte de Cipó/Johann Moritz Rugendas (1835).	61
Figura 9: Taba indígena/Augustin François Lemaître (1854).....	63
Figura 10: Cabeças de indígenas/litogravura de Debret (1836)	64
Figura 11: “História da Civilização Brasileira”, de Duílio Ramos	65
Figura 12: “História Memória Viva”, Cláudio Vicentino, 1994, editora Scipione.	68
Figura 13: Indígenas (etnia não apresentada)	69
Figura 14: “Descobrimos a História”, de Sônia Mozer e Vera Telles, 2006, Editora Ática.	71
Figura 15: Sociologia para o Ensino Médio (PNLD de 2012, à esquerda; PNLD de 2015, à direita).....	79
Figura 16: Sociologia (PNLD de 2015, à esquerda; PNLD de 2018, à direita).....	81
Figura 17: Sociologia em Movimento (PNLD de 2015, à esquerda; PNLD de 2018, à direita).....	86
Figura 18: Indígenas utilizando câmeras e GPS para monitorar desmatamento ilegal. ...	87
Figura 19: Professor Pataxó em exercício, Porto Seguro, Bahia, 2014.	89
Figura 20: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (PNLD de 2012)	91
Figura 21: Crianças indígenas no capítulo “Brasil, mostra a sua cara!”, p, 140, na primeira edição.....	91
Figura 22: Sociologia Hoje (edição aprovada no PNLD de 2015, à esquerda; PNLD de 2018, à direita).	95
Figura 23: Sociologia para Jovens do Século XXI (PNLD de 2015, à esquerda; de 2018, à direita).....	97
Figura 24: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (edição do PNLD de 2015, à esquerda; de 2018, à direita)	99

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio (Hoje: Fundação Nacional dos Povos Indígenas)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático – História

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGCSOC - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

RP - Programa Residência Pedagógica

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPR - Universidade Federal do Paraná

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento dos Livros de História analisados (1900 a 2000)

Quadro 2 - Mapeamento dos Livros de Sociologia/PNLD (de 2012, 2015 e 2018)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 Contextualização e definição do tema de pesquisa	13
2 Justificativa da pesquisa	18
3 Metodologia e procedimentos da pesquisa	19
4 Estruturação e apresentação dos capítulos.....	22
CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÃO, EDUCAÇÃO E ESTIGMA: fundamentos sociológicos	24
1.1 Representações e Desigualdades: o papel da educação na ordem social	24
1.2 Estigmas e Processos Civilizatórios: a construção da imagem social.....	29
1.3 Representação do Indígena: escritos coloniais à luz das categorias sociológicas.....	36
CAPÍTULO 2 - REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NOS LIVROS DE HISTÓRIA	43
2.1 Entre o Selvagem e o Civilizado: a imagem inicial do indígena nos livros didáticos ...	44
2.2 Do Selvagem ao Exótico: a iconografia indígena nos livros escolares	54
2.3 Do Estigma à Cidadania: as reconfigurações da imagem indígena	67
CAPÍTULO 3 - DA HISTÓRIA À SOCIOLOGIA: Transformação ou continuidade?	74
3.1 Contexto institucional e normativo do livro de sociologia.....	75
3.2 A representação do indígena: O que é mantido ou o que é transformado?.....	78
3.3 Novas Figuras, Velhas Hierarquias: o reposicionamento do indígena na Sociologia	85
3.4 Entre os Aspectos Inovadores e Figuração: o livro de sociologia como reflexo social .	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa “Relações de Poder: Elites, Participação Política e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, teve como objetivo analisar de que forma os povos indígenas são retratados nos livros didáticos de sociologia. Partiu do entendimento de que essas representações foram historicamente construídas e continuam passando por adaptações para atender às exigências da memória coletiva contemporânea. Dessa forma, a pesquisa investigou como os livros didáticos não apenas reproduzem, mas também reformulam visões de mundo herdadas de outros períodos históricos.

1 Contextualização e definição do tema de pesquisa

É importante considerar o contexto em que esta pesquisa está inserida. Diversos estudos sugerem que o livro didático ocupa um papel central na construção e na transmissão de memórias coletivas que atravessam gerações. Essa centralidade, no entanto, não é natural, mas resultado de uma trajetória marcada por disputas institucionais e pedagógicas. Em décadas anteriores, era comum o uso de enciclopédias e outros materiais complementares como apoio ao ensino, o que indica que a atual predominância do livro didático decorre de um movimento mais amplo de institucionalização do sistema escolar. Nesse processo, como observa Julia Polessa Maçaira (2020), o papel do livro didático no cenário educacional brasileiro foi construído ao longo de diferentes fases, cada uma revelando tensões próprias.

O livro didático tem um potencial singular como criador de discursos pedagógicos, revelando uma ou mais concepções possíveis das Ciências Sociais como disciplina escolar em determinado tempo e lugar. [...] Bittencourt (2007), propôs uma cronologia para a produção de livros escolares, identificando quatro fases marcantes. O **primeiro** momento caracterizado pela importação/tradução/adaptação de obras estrangeiras. O **segundo**, pelo processo de nacionalização da produção (início do século XX). O **terceiro** momento, por volta da década de 1980, refere-se à consolidação e expansão da produção didática com o aumento da escolarização da população, da profissionalização de autores, acompanhada de aperfeiçoamento tecnológico da produção. Finalmente, o **quarto** momento inicia-se em 1996, com as políticas educacionais proporcionadas pelos programas governamentais (Maçaira, 2020, p. 211 e 212, grifo meu).

Assim, compreender esse processo é fundamental para analisar o papel que os livros didáticos de sociologia desempenham na construção de representações sociais, como é o caso da figura do indígena. Essa trajetória histórica ajuda a entender por que o livro didático ainda ocupa uma posição estratégica nas práticas escolares e permanece como objeto de controvérsias pedagógicas. Ao longo do tempo, ele deixou de ser apenas um repositório de conteúdo para se tornar um mediador simbólico que expressa valores, visões de mundo e projetos políticos.

A consolidação do livro como suporte didático dominante não se deu apenas por razões pedagógicas, mas também por disputas em torno da definição legítima do conhecimento escolar. Nesse contexto, como observa Bittencourt (2008), o uso do livro didático em sala de aula pode gerar debates entre professores, estudantes e pesquisadores, evidenciando tanto seu potencial como instrumento pedagógico quanto as implicações ideológicas presentes nesse tipo de material. Apesar das críticas que recebe, o livro continua sendo amplamente utilizado nas escolas, muitas vezes de forma indireta. A autora também observou que esse material desperta posições divergentes: enquanto alguns docentes o consideram um obstáculo ao aprendizado, outros o tratam como um recurso indispensável, ao qual o curso escolar se subordina. Na prática, destaca-se que, independentemente de seu uso direto em sala de aula, o livro didático ainda serve como base para o planejamento e a preparação das aulas em todos os níveis da escolarização.

Dessa forma, diante da complexidade que envolve o papel do livro didático, que ultrapassa opiniões polarizadas e está profundamente enraizado nas práticas docentes cotidianas, seja como apoio direto, seja como referência para o trabalho do professor, a escolha desse objeto como foco da pesquisa revelou-se especialmente relevante. Essa escolha foi motivada não apenas por experiências pessoais e acadêmicas, mas, sobretudo, pela constatação de que a representação do indígena nos livros de sociologia está longe de ser neutra. Trata-se de uma construção simbólica, que expressa e reproduz relações de poder presentes no processo de ensino e aprendizagem.

A opção metodológica por analisar o livro didático encontra respaldo em autores que o reconhecem como um objeto legítimo de investigação sociológica. Bittencourt (2008), por exemplo, chama atenção para os julgamentos prévios frequentemente associados a esse material, muitas vezes rotulado de forma simplista como “bom” ou “ruim”, e contribui para uma abordagem crítica, voltada à compreensão dos sentidos que o livro adquire nos contextos escolares. Em diálogo com essa perspectiva, a proposta de Serge Paugam (2015) convida a problematizar a permanência do livro didático em sala de aula, a construção social de sua importância e os interesses que atravessam seu uso. Sua concepção sobre a escolha de objetos de pesquisa foi decisiva para este trabalho, especialmente ao destacar que:

Em **primeiro lugar**, porque a escolha inicial é frequentemente guiada por sensibilidades ou orientações que nada têm de científico e das quais é necessário afasta-se progressivamente. [...] A construção de um objeto de estudo passa pela desconstrução, ao menos parcial, destas pré-noções ou destes prejulgamentos que constituem obstáculos epistemológicos. Em **segundo lugar**, porque o trabalho sociológico passa pela enigmatização de tudo aquilo que parece evidente. Neste

sentido, tornar-se sociológico é ousar colocar questões impertinentes, mostrar o que está em jogo por detrás da cena, inteirar-se de todas as artimanhas da vida social, enfim, desvelar a realidade escondida dos fenômenos sociais. Em **terceiro lugar**, porque a pesquisa sociológica obriga a um vai-e-vem entre a construção erudita e a verificação – ou a prova – empírica, e isso desde as primeiras formulações da problemática (Paugam, 2015, p. 17, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Paugam (2015) defende que o trabalho sociológico consiste em interrogar o que é tido como evidente no senso comum, revelando estruturas e relações de poder que permanecem invisíveis nas práticas cotidianas. No contexto desta pesquisa, isso exigiu o distanciamento das pré-noções e um olhar analítico sobre fenômenos aparentemente naturais, como o uso do livro didático. Desse modo, a elaboração deste estudo exigiu um percurso metodológico estruturado, com várias etapas, que se estenderam desde a escolha inicial do tema até a formulação de uma questão sociologicamente relevante.

Como o trabalho do cientista social – ou, mais especificamente, do pesquisador que atua no campo da Sociologia – consiste em transformar o senso comum em objeto de questionamento, instaurando um “enigma” a partir da ruptura entre o que se espera e o que se observa, o livro didático foi aqui enigmatizado sociologicamente. Essa forma de análise articulou-se com a proposta de Cyril Lemieux (2015), para quem o processo de “enigmatização” é essencial para converter questões aparentemente naturalizadas em problemas sociológicos, abrindo espaço para novas perspectivas, hipóteses e abordagens. O autor propõe um roteiro metodológico a seguir:

Como os sociólogos se arranjam para produzir um enigma? A receita, na prática, é sempre a mesma. Ela pode ser decomposta por quatro etapas: 1) apossa-se de uma crença compartilhada ou de uma constatação reconhecida, ambas relativas ao objeto que se pretende estudar. 2) Ressaltar nela uma série de inferências lógicas ou seus enunciados preditos. 3) Evidenciar um ou vários elementos *empíricos* que contradizem as inferências lógicas ou as predições feitas. 4) Perguntar-se, se as crenças compartilhadas ou as constatações relativas ao objeto são *verdadeiras*, como estes elementos empíricos *podem* existir (Lemieux, 2015, p.35).

A reflexão proposta por Lemieux, em sintonia com a noção de “enigmatização” desenvolvida por Paugam (2015), ofereceu um procedimento sobre como transformar algo aparentemente evidente em objeto de análise sociológica. No caso específico da representação dos povos indígenas nos livros de sociologia, esse procedimento permitiu problematizar a persistente visão de que essas imagens seriam marcadas por inferioridade. Embora os avanços nos debates sobre diversidade e inclusão tenham promovido mudanças nesse padrão, observou-se a reprodução de estigmas, mesmo após décadas de críticas acadêmicas e institucionais. Essa persistência constituiu um enigma sociológico: se há uma consciência sobre os limites dessas representações, por que elas continuam presentes? É justamente nesse ponto de tensão que se

insere este estudo, buscando compreender os mecanismos sociais, simbólicos e institucionais que contribuem para a persistência desse padrão representacional.

A escolha por investigar a representação dos povos indígenas nos livros de sociologia está relacionada à minha trajetória acadêmica, iniciada no curso de Ciências Humanas/Sociologia na UFMA, campus de Bacabal. O interesse por esse objeto emergiu durante a disciplina “Práticas e Análise do Livro Didático” e foi aprofundado por meio da participação no Programa de Residência Pedagógica (RP)¹. Além disso, no trabalho de conclusão de curso, desenvolvi uma análise sobre a abordagem da cultura africana e afro-brasileira em um livro de sociologia utilizado por uma escola pública. Essa experiência evidenciou que tais materiais, mais do que simples suportes de conteúdo, são elementos ativos nos processos de mediação simbólica e construção de visões de mundo. No caso específico das representações sobre os povos indígenas, observou-se que, enquanto no ensino fundamental ainda são frequentes abordagens marcadas por estereótipos, como atividades alusivas ao “Dia do Indígena”, no ensino médio o tema tende a ser abordado de forma mais restrita, principalmente nos tópicos relacionados à cidadania ou à diversidade cultural. Embora o livro didático não seja o único fator a influenciar tais representações, sua análise se mostrou relevante por refletir disputas simbólicas e por influenciar, direta ou indiretamente, práticas pedagógicas que participam da construção e da transmissão desses imaginários.

Nesse processo de aprofundamento, a forma como os indígenas vêm sendo abordados ao longo da escolarização, especialmente nos materiais didáticos, somada às experiências mencionadas, contribuiu para o amadurecimento das questões que orientaram a presente pesquisa de mestrado, agora centrada na representação dos indígenas nos livros de sociologia. A partir da perspectiva proposta por Paugam (2015), tratei como objeto de investigação um elemento naturalizado no cotidiano escolar: o livro didático. Em vez de concebê-lo como um suporte neutro, considerei sua produção e circulação como práticas marcadas por disputas simbólicas. Nesse sentido, este estudo representa uma continuidade e aprofundamento do trabalho desenvolvido na graduação, pois mantém o foco nos livros de Sociologia e adota uma abordagem crítica semelhante, ainda que com recortes distintos.

¹ O RP é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de proporcionar uma experiência de formação prática aos alunos de licenciaturas. Essa ação visa integrar o conhecimento teórico adquirido nas universidades com a prática docente nas escolas da educação básica. Participei das atividades do programa entre agosto de 2018 a janeiro de 2020, no Centro de Ensino Arimathea Cysne, em Bacabal – MA.

Este trabalho também está inserido no campo da Sociologia da Educação, com ênfase em um subcampo que tem se consolidado nas últimas décadas: os estudos sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Esse subcampo é composto por diferentes eixos de investigação, como a formação de professores, as práticas pedagógicas, as condições de trabalho docente e os métodos de ensino da disciplina. Entre esses eixos, o livro didático constitui um objeto privilegiado de análise, por se tratar de um instrumento institucionalizado de mediação entre o saber sociológico e o cotidiano escolar. A análise dos livros de sociologia permitiu observar como esses materiais participaram da construção de representações sociais, no caso, a do indígena, e como se articularam ao processo mais amplo de consolidação da disciplina.

No início do mestrado, partiu-se da hipótese de que os livros de sociologia tendiam a invisibilizar os povos indígenas. No entanto, essa ideia inicial foi sendo revista ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tanto pelas leituras realizadas quanto pelas discussões em disciplinas e orientações. A partir dessas reflexões, a proposta foi reformulada: em vez de investigar apenas a ausência ou apagamento, passou-se a analisar de que forma os povos indígenas são representados nesses materiais, buscando compreender como tais discursos são construídos, atualizados e reconfigurados ao longo do tempo.

Ao iniciar a análise dos materiais, chamou atenção o fato de que os povos indígenas não estão simplesmente ausentes. Ao contrário, sua presença é constante, mas marcada por formas atualizadas de estigmatização. Esses grupos são frequentemente representados de maneira descontextualizada, associados a imagens que, embora visivelmente positivas ou valorativas, os situam em um passado distante ou em esferas culturais desvinculadas da política e da vida social contemporânea. Trata-se de um deslocamento simbólico sutil, no qual o estigma não desaparece, mas é reconfigurado em novos enquadramentos discursivos. Como aponta Mércio Pereira Gomes (2012), antropólogo com trajetória consolidada no estudo das questões indígenas, essas formas de representação não ocorrem isoladamente: estão imersas em um cenário mais amplo de negligência política e de práticas sociais discriminatórias ainda persistentes na sociedade brasileira.

Diante desse cenário, a proposta desta dissertação foi realizar uma análise sociológica dos livros de sociologia, levando em consideração como as representações dos indígenas foram consolidadas pelos livros de história, com especial atenção para os padrões que se repetem ou se reconfiguram. A intenção é entender de que maneira certas visões de mundo são construídas, legitimadas e transmitidas por meio desses materiais. Para isso, a pesquisa se apoiou nos

conceitos de estigma, civilização, consciência coletiva, educação e violência simbólica, conforme desenvolvidos por Durkheim, Bourdieu, Goffman e Norbert Elias. Esses autores foram articulados de forma complementar, pois cada um oferece ferramentas analíticas que permitem problematizar as representações socialmente construídas.

2 Justificativa da pesquisa

A escolha pelo livro didático como objeto de estudo partiu da relevância que esse material adquiriu no ensino de sociologia, especialmente em contextos como o maranhense, onde muitos docentes – sobretudo em escolas públicas do interior – ainda enfrentam limitações de infraestrutura e de acesso a outros recursos pedagógicos. Nessas situações, o livro acaba se consolidando como principal apoio didático, embora existam, ao menos em tese, outras alternativas. Relatos de docentes e diagnósticos feitos em diferentes contextos evidenciam que ainda persistem dificuldades no acesso a ferramentas pedagógicas diversificadas, frequentemente condicionadas às condições materiais de cada docente. Esse cenário aprofunda desigualdades no exercício da docência e reforça a centralidade do livro didático como material de uso recorrente no cotidiano escolar.

Assim, considerando essa centralidade, tornou-se ainda mais relevante investigar os conteúdos veiculados por esse material, especialmente no que diz respeito às representações sociais que ele constrói. A representação do indígena no Brasil, nesse caso, expõe uma grande complexidade que envolve não apenas a luta por direitos territoriais e preservação cultural, como também tensões com interesses econômicos. O debate atual em torno do “marco temporal”, que estabelece o direito à demarcação apenas para os povos que estivessem em suas terras no dia 5 de outubro de 1988, data que a última Constituição Federal foi promulgada, é outro fator que exemplifica como determinadas visões sobre os povos indígenas permanecem atreladas a lógicas predominantes dos primeiros europeus que chegaram por aqui.

Nesse contexto, para além do discurso jurídico que revela relações de poder, os livros didáticos ocupam uma posição relevante na reprodução de imagens que, mesmo atualizadas por discursos de inclusão, ainda podem manter distorções e reforçar visões cristalizadas sobre esses indivíduos. Assim, se, para Durkheim (2011), a educação é um processo de transmissão de normas e valores de uma sociedade, o livro didático de sociologia pode ser compreendido como um mediador de elementos que são naturalizados e que, por vezes, contribuem para a reprodução de hierarquias sociais.

Desse modo, investigar como os indígenas são retratados nesses materiais permitiu não apenas compreender os processos simbólicos de construção de representações, como também fomentar reflexões críticas sobre o papel da própria educação na reprodução ou superação de desigualdades sociais. O recorte dos livros de sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², nas edições de 2012, 2015 e 2018, fundamentou-se no fato de que, apenas a partir de 2012, esses materiais passaram a integrar oficialmente o Guia do Livro Didático. Embora o ensino de sociologia³ tenha sido legalmente assegurado em 2008, foi apenas na edição de 2012 do PNLD que os livros da disciplina começaram a ser avaliados e distribuídos às escolas públicas. Esse marco inaugurou, portanto, a presença institucionalizada da Sociologia no programa, o que justifica o início do corpus analisado. A seleção dessas três edições⁴ do PNLD possibilitou observar tanto permanências quanto mudanças na forma como os povos indígenas são representados.

3 Metodologia e procedimentos da pesquisa

Em defesa de uma rigorosidade científica na pesquisa sociológica e para não cair em armadilhas do senso comum quando analisamos fatos sociais, a elaboração deste trabalho seguiu cinco etapas principais: 1) identificação do problema central; 2) contextualização dos livros didáticos no campo das Ciências Sociais; 3) delimitação da análise aos materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); 4) formulação de hipóteses; e 5) definição dos métodos de investigação. Com base nessas etapas, foram definidas as seguintes questões norteadoras para a análise: a) Como os povos indígenas foram retratados ao longo do tempo nos livros didáticos, especialmente na História? b) Houve mudanças na representação

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, com sua efetivação em 1996 após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem sido um marco importante na democratização do acesso ao ensino básico no Brasil. O PNLD, além de garantir a distribuição de livros didáticos, também passou a ser responsável pela avaliação sistemática desses materiais, o que assegura sua qualidade pedagógica. Esse programa foi inspirado em iniciativas anteriores, como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938, que estabeleceu as primeiras diretrizes para a produção e distribuição de livros didáticos no Brasil (Bittencourt, 2008).

³ O Ensino de Sociologia se tornou obrigatório a partir da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essa lei estabeleceu que as disciplinas de Filosofia e Sociologia seriam obrigatórias nas três séries do ensino médio do Brasil. No entanto, somente em 2012 os livros de sociologia passaram a ser distribuídos pelas escolas do país, quando o primeiro exemplar entrou para o Guia Nacional do livro. Antes disso, os professores usavam recortes de textos clássicos ou apostilas.

⁴ A edição do PNLD de 2021 e as posteriores não foram incluídas neste estudo porque inauguraram uma nova lógica de organização dos materiais didáticos, estruturados por áreas do conhecimento, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB. Como os livros de sociologia, enquanto disciplina autônoma, deixaram de existir no formato anteriormente adotado, uma análise das representações dos povos indígenas presentes nos novos materiais exigiria outro tipo de abordagem, o que extrapolaria os limites do presente trabalho.

dos povos originários nos livros de sociologia? c) Em que contextos e de que forma os indígenas são apresentados nos livros de sociologia?

Como este estudo adotou uma abordagem qualitativa e tem como principal metodologia a análise de conteúdo, a escolha por essa técnica estava fundamentada na necessidade de questionar a chamada “ilusão da transparência”, conforme propõe Bardin (2016). Em vez de aceitar compreensões imediatas ou intuitivas das representações sociais, buscou-se uma leitura sistematizada e construída, que evidenciou as estruturas simbólicas e os padrões discursivos que influenciaram os materiais escolares. De acordo com a autora:

Apelar para esses instrumentos de investigação laboriosa de documentos é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não a “ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade (Bardin, 2016, p.34).

Nesse sentido, a análise não buscou projetar subjetividades dos materiais analisados, mas sim compreender, de forma teórica e empiricamente fundamentada, como as imagens sobre os povos indígenas são construídas, reproduzidas e, por vezes, reformuladas no interior dos livros didáticos. Portanto, ao adotar a análise de conteúdo, esta pesquisa se afastou da sociologia ingênua (aquela que interpreta os fenômenos sociais com base em impressões pessoais) e se aproximou de uma perspectiva crítica, tal como propuseram Durkheim, Bachelard e Bourdieu. Assim, o desenvolvimento da pesquisa seguiu três etapas principais que foram fundamentais no processo de compreensão do objeto de estudo e na produção escrita do trabalho.

1. Pesquisa bibliográfica e teorias sociológicas:

O primeiro passo deste estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica, conforme as diretrizes metodológicas de Marconi e Lakatos (2002), com o objetivo de construir uma base sólida de conhecimento sobre o tema. A investigação fundamentou-se nos aportes teóricos de Émile Durkheim, Erving Goffman, Norbert Elias e Pierre Bourdieu, entre outros, cujas contribuições possibilitaram compreender como as representações sociais são construídas, consolidadas e reproduzidas. Para compreender os fundamentos históricos da representação dos indígenas nos livros didáticos, também foram analisadas fontes primárias frequentemente citadas nesses materiais, como as cartas de Pero Vaz de Caminha e de Manuel da Nóbrega. Esses documentos, presentes direta ou indiretamente nas narrativas escolares, configuraram as imagens dos indígenas.

2. Análise dos livros de história:

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise de livros didáticos de História publicados entre 1900 e 2000. Essa escolha, feita por orientação do orientador, baseou-se na compreensão de que as representações dos indígenas nos livros de sociologia, foco principal do estudo, não surgiram de um vazio simbólico, mas de uma tradição discursiva consolidada nos materiais de História. Muitas dessas obras recorrem a fontes primárias, como as cartas de Pero Vaz de Caminha e Manuel da Nóbrega, reforçando padrões narrativos que marcaram a construção dessas imagens. Para essa análise, foram selecionadas onze obras disponíveis no acervo digital do Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD) da Universidade de São Paulo (USP) e na Biblioteca Benedito Leite, em São Luís do Maranhão. Essa etapa serviu como base comparativa para a fase seguinte, dedicada aos livros de sociologia.

3. Análise dos livros didáticos de sociologia:

A última etapa concentrou-se na análise de treze obras de Sociologia aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas edições de 2012, 2015 e 2018. Diferentemente da abordagem adotada para os livros de história, cuja análise seguiu uma perspectiva cronológica para compreender como a representação dos povos indígenas foi sendo construída, reproduzida e reformulada ao longo do tempo, a análise dos livros de sociologia não pôde seguir esse mesmo critério. Isso porque diversas obras aprovadas em 2012 foram reapresentadas e aprovadas novamente em edições posteriores, o que inviabilizou a construção de uma sequência temporal linear. Assim, a análise concentrou-se em identificar permanências, adaptações e possíveis reconfigurações nos discursos presentes nos materiais, considerando tanto os conteúdos textuais quanto os recursos imagéticos. Por se tratar de materiais recentes, o acesso ocorreu por meio de exemplares digitalizados disponibilizados pelas editoras, bem como por cópias cedidas por professores e escolas públicas.

A estruturação dessas etapas foi decisiva para sustentar a análise, pois não apenas definiu um percurso investigativo coerente, mas também permitiu articular dimensões históricas e sociológicas do problema estudado. A análise cronológica dos livros de história, complementada por fontes primárias frequentemente mobilizadas nesses materiais, possibilitou

reconstruir a genealogia das representações dos povos indígenas, identificando como certos estigmas foram produzidos, consolidados e, em momentos específicos, reformulados. Essa base histórica foi essencial para compreender o segundo movimento da pesquisa: a investigação dos livros de sociologia aprovados nas edições de 2012, 2015 e 2018 do PNLD. Assim, as fases metodológicas, ao invés de funcionarem como blocos isolados, complementaram-se na construção de uma abordagem capaz de conectar a longa duração das representações coloniais e históricas com suas reconfigurações recentes em materiais escolares, reforçando tanto a densidade empírica quanto a relevância sociológica do objeto de estudo.

4 Estruturação e apresentação dos capítulos

Este estudo está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, que apresentam, de forma progressiva, as dimensões teóricas, históricas e analíticas que estruturaram a pesquisa. O primeiro capítulo, ‘Representação, educação e estigma: fundamentos sociológicos’, discute os conceitos centrais que sustentam a análise. Na seção “Representações e desigualdades: o papel da educação na ordem social”, são mobilizados os aportes de Durkheim e Bourdieu para compreender como a escola participa da construção de representações sociais, tomando o livro didático como um recurso pedagógico que expressa disputas simbólicas. Em seguida, a seção “Estigmas e processos civilizatórios: a construção da imagem social” recorre a Goffman e Elias para examinar os mecanismos pelos quais estigmas se consolidam e se naturalizam ao longo do tempo. Por fim, a seção ‘Representação do indígena: escritos coloniais à luz das categorias sociológicas’ analisa cartas de Pero Vaz de Caminha e Manuel da Nóbrega, frequentemente mobilizadas em narrativas escolares, a fim de compreender como esses documentos contribuíram para a formação das imagens sociais dos povos indígenas, cujos padrões de representação repercutem, direta ou indiretamente, nos materiais contemporâneos.

O segundo capítulo, “Representações indígenas nos livros de história”, traça um panorama histórico das representações produzidas entre 1900 e 2000, com ênfase na oscilação entre as figuras do selvagem e do civilizado. A análise destaca permanências e reformulações nos discursos, incluindo o uso (ou ausência) de iconografias coloniais, bem como as mudanças observadas a partir do reconhecimento da cidadania indígena na Constituição de 1988. Essa etapa permitiu reconstruir a genealogia dos estigmas e serviu como base para interpretar as reconfigurações encontradas nos materiais de Sociologia.

O terceiro capítulo, “Da História à Sociologia: transformação ou continuidade?”, analisa as representações dos povos indígenas nos livros de sociologia aprovados pelo PNLD de 2012, 2015 e 2018, situando essas obras no contexto de consolidação da disciplina no ensino médio. A análise busca identificar permanências e reconfigurações discursivas, considerando também os efeitos das políticas curriculares e dos mecanismos de avaliação do PNLD sobre a produção editorial e a circulação desses materiais. Como algumas obras foram reaproveitadas em diferentes edições, o capítulo examina possíveis adaptações e como estigmas historicamente consolidados foram atualizados sob novas linguagens, articulando-se às demandas normativas e pedagógicas do período.

CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÃO, EDUCAÇÃO E ESTIGMA: fundamentos sociológicos

Este capítulo situou-se no campo do conhecimento sociológico ao fornecer a base teórica para a análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos. Na primeira seção do capítulo, foram mobilizados Durkheim e Bourdieu, com ênfase nos conceitos de fato social, capital cultural e violência simbólica, para discutir o papel da educação na formação das representações sociais e evidenciar como a escola participa da reprodução de hierarquias simbólicas. Em seguida, a partir de Goffman e Norbert Elias, examinou-se a construção do estigma e sua relação com a ideia de civilização, destacando como determinados discursos foram historicamente incorporados e reforçados. Na terceira seção, partiu-se do princípio de que as visões de mundo veiculadas nos livros didáticos, especialmente os de Sociologia, resultam de processos sociais mais amplos. Por isso, analisaram-se fontes primárias, como as cartas de Pero Vaz de Caminha e Manuel da Nóbrega, que revelam padrões de representação historicamente produzidos e reiterados. Esses documentos, ao expressarem as visões coloniais sobre os indígenas, tornaram-se referências duradouras, fundamentais para compreender como determinadas imagens se consolidaram ao longo do tempo

1.1 Representações e Desigualdades: o papel da educação na ordem social

Antes de prosseguirmos nossas considerações, convém esclarecer que educação é um conceito amplo que se refere as qualidades humanas em um determinado contexto de relações sociais. No entanto, na perspectiva de Durkheim (2011), compreendida como um fato social, é um processo de socialização responsável por integrar os indivíduos à vida coletiva, promovendo a coesão social por meio da transmissão de valores compartilhados. Para o autor, o ser humano não nasce com características sociais e culturais desenvolvidas, sendo necessário um processo educativo que modele essas disposições. Em “Educação e Sociologia”, afirma que a educação é um fenômeno eminentemente social, por meio do qual o indivíduo interioriza ideias, sentimentos e hábitos coletivos. Segundo ele:

Em cada um de nós, pode-se dizer que existem **dois seres** que, embora sejam inseparáveis, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de **ser individual**. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim a grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o **ser social**. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação (Durkheim, 2011, p. 52, grifo nosso).

A educação, portanto, não é um processo meramente individual, mas uma construção social estruturada, essencial à manutenção da coesão social. Nessa perspectiva, a escola desempenha sua principal função: formar sistematicamente o “ser social” nos indivíduos. Enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e de trocas simbólicas, essa instituição define quais vozes devem ser ouvidas e quais narrativas merecem ser transmitidas. É nesse processo que o “ser social” se estabelece em cada indivíduo, distinguindo-se do “ser individual”, ajustado pelas experiências pessoais. Essa interpretação encontra respaldo na definição clássica de fato social proposta por Durkheim, que afirma:

Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores aos indivíduos, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só tem existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto, uma espécie nova, e são eles que deve ser dada e reservada a qualificação de *sociais*. [...], Entretanto, como os exemplos que acabamos de citar (regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistemas financeiros etc.) constituem todos em crenças e em práticas constituídas, poder-se-ia supor, com base no que procede, que só há fato social onde há organização definida (Durkheim, 2007, p. 3-4).

Desse modo, para Durkheim (2007), os fatos sociais devem ser tratados como fenômenos exteriores e coercitivos, cuja generalidade resulta de sua origem coletiva. Normas jurídicas, costumes, crenças religiosas, sistemas de educação e até fenômenos estatísticos, como as taxas de suicídio, são exemplos desse tipo de fato, frequentemente institucionalizados. A partir desse entendimento, os livros didáticos podem ser analisados como suportes materiais de fatos sociais, pois, embora não sejam utilizados por todos os indivíduos, são produzidos, legitimados e regulados por instituições coletivas, como o Estado, as secretarias de educação, o Ministério da Educação (MEC) e o PNLD.

Munakata (2012) reforça esse ponto ao destacar que livros didáticos estão inseridos em um mercado regulado tanto pelo Estado quanto pelas editoras, o que evidencia seu caráter institucional. Além disso, sua produção, seleção e utilização fazem parte de uma rede de relações sociais que envolve professores, alunos e demais agentes educacionais. Embora as novas gerações estejam imersas em múltiplas fontes de informação, como mídias digitais, redes sociais e plataformas online, os livros didáticos ainda desempenham um papel significativo na socialização escolar, influenciando a construção de determinadas visões de mundo. Assim, as representações veiculadas por esses materiais são carregadas de sentidos e valores que influenciam diretamente a maneira como certos grupos sociais (como os povos indígenas) são percebidos e posicionados na hierarquia simbólica da sociedade.

Em vista disso, os livros didáticos, enquanto suportes materiais de fatos sociais, veiculam representações coletivas definidas por políticas curriculares e práticas pedagógicas. Ao serem incorporadas pelos alunos, essas representações transformam-se em percepções individuais. Como explica Durkheim (2015, p. 14), “a vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é, portanto, presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de alguma maneira, comparáveis”. Isso indica que os indivíduos não constroem suas percepções de mundo de forma isolada: ambos os tipos de representações se articulam e influenciam a maneira como os sujeitos interpretam a realidade. Nessa dinâmica, os materiais escolares atuam como mediadores dessas representações, cuja recepção varia de acordo com o conjunto de disposições internalizadas por cada aluno ao longo de sua trajetória social.

Em consonância com essa perspectiva, a sociologia de Durkheim pode ser complementada pela abordagem de Bourdieu (2007), que compreende a escola não como um espaço neutro de transmissão de conhecimento, mas como um campo onde se reproduzem relações de dominação simbólica. Para o autor, a escola atua como um espaço de mediação na transmissão de diferentes formas de capital (econômico, cultural e social). No entanto, longe de representar um mecanismo efetivo de ascensão social, tende a favorecer aqueles que já detêm o capital cultural legitimado pelo sistema educacional.

Essa lógica reforça a ideia de que o indivíduo é socialmente criado em suas trajetórias, não sendo plenamente autônomo ou neutro em suas escolhas educacionais. É o capital cultural incorporado que forma as disposições, os gostos e as formas de apreensão do mundo, funcionando como uma estrutura que se impõe aos sujeitos de maneira durável e socialmente legitimada. Tais formas, embora pareçam naturais, são profundamente influenciadas pela posição social que ocupam. Esses padrões de comportamento correspondem ao que Bourdieu (2007) denomina de *habitus*, um conjunto de disposições socialmente adquiridas que orienta, muitas vezes de forma inconsciente, as práticas e percepções dos sujeitos. Por serem formados a partir da posição social de origem, os *habitus* contribuem com a reprodução das desigualdades, uma vez que facilitam a adaptação escolar de certos grupos enquanto dificultam a de outros.

Essa compreensão é aprofundada por Bourdieu (1989), ao mostrar que o sistema de disposições que orienta práticas e percepções resulta da trajetória social dos agentes. Para explicar como essas trajetórias estruturam as relações sociais, o autor identifica diferentes formas de capital: o econômico, ligado aos recursos financeiros e materiais; o cultural, que abrange conhecimentos, habilidades e títulos escolares; o social, referente às redes de relações

e conexões estabelecidas; e o simbólico, que corresponde ao reconhecimento social conferido aos demais capitais. Esses capitais não atuam de forma independente: articulam-se e podem ser convertidos uns nos outros, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais, inclusive no campo educacional, mesmo de modo desigual.

Pois, embora o capital econômico e o capital social contribuam com recursos materiais e redes de contato que podem ser convertidas em vantagens educacionais, é o capital cultural (especialmente em sua forma incorporada) que ocupa lugar central na análise de Bourdieu sobre a educação. Esse tipo de capital define quais saberes, comportamentos e disposições são legitimados como valiosos. A partir dessa compreensão, é possível aprofundar a análise do papel da escola na reprodução das desigualdades. O *habitus* não apenas contribui com a forma como os indivíduos percebem e agem no mundo, mas também garante que os capitais herdados da família desempenhem um papel determinante no desempenho escolar. Ao examinar esse aspecto com mais profundidade, percebeu-se que o capital cultural opera de três formas distintas, cada uma contribuindo com a reprodução das desigualdades educacionais. Para Bourdieu (2007):

O capital cultural pode existir sob três formas: no **estado incorporado**, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no **estado objetificado**, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constitui indícios ou realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, no **estado institucionalizado**, forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia, propriedade inteiramente originais (Bourdieu, 2007, p. 74, grifo nosso).

O capital cultural não é homogêneo, mas assume formas distintas e complementares: incorporada, objetivada e institucionalizada. Essas formas atuam, sobretudo no espaço escolar, como estruturas coletivas, coercitivas e amplamente compartilhadas (verdadeiros fatos sociais, nos termos de Durkheim) quando contribuem para a naturalização das desigualdades educacionais. No caso dos livros didáticos, compreendidos como produtos de políticas públicas, disputas editoriais e diretrizes curriculares legitimadas, essa teoria se manifesta no modo como tais materiais participam da reprodução simbólica das desigualdades sociais. Ao selecionar, organizar e transmitir saberes considerados legítimos, os livros refletem as escolhas e valores hegemônicos presentes no campo educacional, que favorecem certos grupos sociais e marginalizam outros.

Portanto, entre as três formas de capital cultural, é o incorporado que mais se relaciona com a forma como os estudantes assimilam (ou não) as representações presentes nos livros didáticos. Ele institui gostos, habilidades linguísticas, modos de pensar e até a maneira de interpretar o conteúdo escolar, elementos que, embora pareçam “naturais”, são, na verdade, frutos da socialização familiar e de classe. Por se tratar de uma predisposição internalizada, esse capital pode facilitar ou dificultar a apropriação do conhecimento escolar, fazendo com que alguns alunos sintam maior afinidade com um determinado idioma escolar, enquanto outros se percebem deslocados nesse ambiente. Além de ser transmitido de forma institucionalizada, o capital incorporado se manifesta no corpo e no comportamento dos estudantes, conectando-se diretamente à noção de *habitus*, desenvolvida por Bourdieu (2007).

Nesse contexto, os livros didáticos, enquanto produtos de estruturas sociais, participam da difusão de uma violência simbólica ao veicularem representações consideradas legítimas, geralmente sem que os grupos dominados percebam essa influência. Essas representações, longe de serem neutras, expressam disputas simbólicas em torno do poder de definir o que é válido no espaço escolar. Quando incorporadas de forma inconsciente, contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. A força da violência simbólica reside justamente em sua capacidade de naturalizar normas e valores, tornando-os socialmente aceitos e pouco questionados, ao mesmo tempo em que ocultam as estruturas de dominação que os sustentam. Como afirma Bourdieu (1989):

A violência simbólica é essa forma suave, invisível, muitas vezes insuspeitada de violência, que se exerce essencialmente por vias puramente simbólicas, isto é, pela comunicação e o conhecimento, ou mais exatamente, pelo desconhecimento, o reconhecimento ou, em última análise, pelo sentimento” (Bourdieu, 1989, p. 7).

Essa definição de violência simbólica permitiu observar que, quando os livros didáticos se tornam um meio privilegiado de inculcação simbólica (ao apresentarem certos conteúdos como universais ou neutros), a força dessa imposição reside no reconhecimento tácito, por parte dos estudantes, de que aquilo que é apresentado como legítimo não pode ser questionado. Isso acaba por consolidar desigualdades sob o disfarce da neutralidade pedagógica. Além disso, o conceito formulado por Bourdieu pode dialogar com a noção durkheimiana de fato social, na medida em que ambos se referem a mecanismos coletivos que exercem influência sobre os indivíduos. Se os fatos sociais são modos de agir, pensar e sentir exteriores ao sujeito, que se impõem de forma coercitiva, a violência simbólica representa justamente a naturalização dessa coerção por meio da aceitação passiva.

Em síntese, os conceitos de Durkheim e Bourdieu oferecem ferramentas importantes para compreender como a escola e os livros didáticos, inseridos em estruturas institucionais mais amplas, participam dos processos de socialização que reproduzem representações sociais. Durkheim (2015) enfatiza o caráter coletivo e coercitivo da educação como fato social, do qual o livro didático é um mediador; Bourdieu (2007) destaca o papel do capital cultural e do habitus na forma como os agentes assimilam os conteúdos transmitidos. Ambos convergem ao reconhecer que os sujeitos são condicionados por estruturas sociais que transcendem as vontades individuais. Essa perspectiva ilumina os mecanismos pelos quais determinadas representações se legitimam, influenciando não apenas o que se aprende na escola, mas também quem se percebe pertencente a esse espaço. Na seção seguinte, nos aprofundamos na forma como essas representações contribuem para a produção de estigmas e orientam comportamentos e imagens sociais, a partir das contribuições de Erving Goffman e Norbert Elias.

1.2 Estigmas e Processos Civilizatórios: a construção da imagem social

Como vimos, compreender que as representações individuais são formadas por representações coletivas permitiu uma análise profunda sobre como essas representações podem articular-se à construção de estigmas. Essa construção envolve uma complexa interação entre os conteúdos culturalmente transmitidos (como os livros didáticos) e as internalizações individuais, que influenciam a forma como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros. Em Erving Goffman (1981), o estigma é definido como um atributo que desqualifica um indivíduo socialmente. Para isso, o autor distingue dois conceitos centrais: a identidade social virtual, construída com base em suposições e aparências (como profissão, classe social ou caráter presumido), e a identidade social real, que corresponde às características daquilo que o indivíduo realmente é e faz.

A distinção entre identidade social virtual e real, proposta por Goffman, contribuiu para entender o estigma como construção social. Ele não se situa apenas no indivíduo, mas na discrepância entre a imagem projetada pelos outros e as características efetivamente atribuídas a esse sujeito. Nos livros didáticos, isso aparece em representações que reforçam identidades sociais virtuais, consolidando expectativas específicas que frequentemente resultam em processos de estigmatização de determinados grupos. Além disso, com base na visibilidade do estigma, o autor classifica os indivíduos estigmatizados como desacreditados ou desacreditáveis, o que acrescenta uma dimensão analítica importante. Para o autor:

Quando há uma discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual, é possível que nós, normais, tenhamos conhecimento desse fato antes de entrarmos em contato com ele ou, então, que essa discrepância se torne evidente no momento em que ele nos é apresentado. Esse indivíduo é uma **pessoa desacreditada** [...]. Entretanto, quando a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio (ou, pelo menos, ela não sabe que os outros a conhecem), ela é uma **pessoa desacreditável**, e não desacreditada, nesse momento é que aparece a segunda possibilidade fundamental em sua vida. A questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito (Goffman, 1981, p. 38, grifo nosso).

A partir dessa distinção, os desacreditados são os indivíduos cujo estigma já é conhecido ou visível no momento da interação social. Por outro lado, os desacreditáveis ainda não tiveram seu estigma exposto, o que os coloca diante do desafio de controlar as informações sobre si mesmos, buscando evitar a revelação do atributo estigmatizante. A diferença central entre esses dois grupos reside no tipo de gestão exigida: enquanto os desacreditados procuram atenuar os efeitos do estigma assumido, os desacreditáveis concentram seus esforços na administração da informação, visando impedir sua exposição.

Para ilustrar essa ideia desenvolvida por Goffman, os desacreditados são aqueles cuja marca estigmatizante é evidente, como pessoas com deficiência física ou pertencentes a grupos historicamente discriminados, como os povos indígenas. Já os desacreditáveis, por outro lado, carregam um estigma que pode ser ocultado, como um homossexual que opta por não revelar sua orientação sexual em contextos hostis, ou um ex-presidiário que omite seu passado para facilitar a reinserção social.

Essas categorias não são fixas: os indivíduos podem transitar entre elas conforme o contexto social. A visibilidade do estigma varia de acordo com o ambiente, as transformações históricas e as mudanças em políticas públicas ou diretrizes institucionais. Nesses processos, o estigma não desaparece, mas pode ser reinterpretado socialmente, permitindo o reposicionamento do indivíduo ou grupo. Uma das formas desse reposicionamento é a passagem do status de “desacreditado” para “desacreditável”, o que não significa superação do estigma. A marca social permanece, mas atua de maneira mais sutil, demandando novas estratégias de controle, ocultamento ou negociação. Assim, o estigma persiste, adaptado às condições simbólicas da convivência social (Goffman, 1981).

Outro ponto importante é que, se para Goffman os desacreditados e os desacreditáveis são produtos de um processo histórico e civilizador que define quem pode ser aceito ou excluído, Norbert Elias (1994) pode complementar essa abordagem ao enfatizar que o indivíduo não existe isoladamente, mas se desenvolve dentro de um tecido de relações sociais. Isso significa que, em uma sociedade tecida por interdependências mútuas, o estigma não deve ser

compreendido apenas como um atributo de um grupo, mas como algo construído e reforçado pelas próprias relações sociais e forjado por diferentes processos históricos de longo prazo. Para compreender melhor essa perspectiva, o autor sugere que:

A sociedade, como sabemos, somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas. Mas uma porção de pessoas juntas na Índia e na China formam um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha; a sociedade composta por muitas pessoas individuais na Europa do século XII era diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX. E, embora todas essas sociedades certamente tenham consistido e consistam em nada além de muitos indivíduos, é claro que a mudança de uma forma de vida em comum para outra não foi planejada por nenhum desses indivíduos. Pelo menos, é impossível constatar que qualquer pessoa dos séculos XII ou mesmo XVI tenha conscientemente planejado o desenvolvimento da sociedade industrial de nossos dias. [...] Ela só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (Elias, 1994, p. 13).

A perspectiva de Elias permitiu compreender o estigma como resultado de longos processos históricos e sociais, estabelecido coletivamente por meio de múltiplas interações entre indivíduos, sem planejamento consciente. Embora a existência e a transformação da sociedade dependam das ações individuais, sua configuração e direção não são deliberadamente definidas por nenhum sujeito isolado. A metáfora da dança, proposta por Elias (1994), é particularmente elucidativa nesse contexto. Assim como numa dança, o estigma emerge de uma sequência de movimentos, práticas, discursos e atitudes que, ao se repetirem e se sedimentarem ao longo do tempo, conformam um padrão coletivo de percepção, por meio do qual determinados indivíduos ou grupos são rotulados e marcados negativamente. Observe:

Vamos imaginar, como símbolo da sociedade, um grupo de bailarinos que execute uma dança de salão [...]. Os passos e mesuras, os gestos e movimentos feitos por cada bailarino são todos inteiramente combinados e sincronizados com os dos demais bailarinos. Se qualquer dos indivíduos que dançam fosse considerado isoladamente, as funções de seus movimentos não poderiam ser entendidas. A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si. Dá-se algo semelhante com o comportamento dos indivíduos em geral. Quer se encontrem como amigos ou inimigos, pais ou filhos, marido e mulher, ou fidalgo e servo, rei e súditos, diretor e empregados, o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas. É claro que um indivíduo pode facilmente sair de uma dança, se o desejar, mas as pessoas não se juntam para formar uma sociedade unicamente por um desejo de dança e divertimento. O que as liga à sociedade é a propensão fundamental de sua natureza (Elias, 1994, p. 23).

A partir dessa metáfora compreendemos que cada ação individual está inserida em uma cadeia de atos interligados que envolvem outras pessoas, o que significa que nossas atividades cotidianas (do trabalho às interações mais simples) só fazem sentido dentro dessa rede de interdependências que compõe a estrutura social. Mesmo aqueles que se afastam da convivência, como algumas ordens religiosas na tradição católica, ainda carregam consigo os

efeitos dessas relações. Essa lógica relacional ajuda a compreender por que o estigma, mesmo quando transformado, continua funcionando dentro de padrões coletivos. Ou seja, mesmo que uma pessoa ou um grupo tente reformular ou desafiar determinada imagem estigmatizante, esse esforço ocorre dentro de um “campo de movimentos” já estabelecido, onde as relações entre os indivíduos reforçam padrões de exclusão, rotulação ou discriminação.

Ao considerar a escola como uma instituição central no processo de socialização e o livro didático como instrumento privilegiado de difusão de representações, a metáfora da dança proposta por Elias (1994) ajuda a compreender como determinadas imagens são legitimadas. Assim como nenhum bailarino dança sozinho, os discursos pedagógicos não surgem isoladamente: são produzidos por expectativas sociais, disputas simbólicas e estruturas de poder que definem o que deve ser ensinado, de que forma e para quem. Nesse contexto, a escola seleciona e valida certas narrativas, enquanto os livros didáticos, elaborados a partir dessas orientações curriculares, materializam coreografias previamente definidas que orientam a formação social dos alunos. O reposicionamento do estigma, portanto, não resulta de uma decisão individual ou consciente, mas de uma reconfiguração gradual de sentidos compartilhados.

Portanto, para Elias (1994), as hierarquias sociais se consolidam historicamente a partir de relações de interdependência que definem posições desiguais entre grupos. Nessas dinâmicas, determinados atributos podem ser convertidos em marcas de inferiorização, funcionando como mecanismos de distinção e controle social. É nesse ponto que a análise de Goffman (1981) se torna complementar, ao detalhar como essas marcas se manifestam na interação cotidiana por meio dos estigmas. O autor propõe três grandes categorias — relativas ao corpo, ao caráter e à identidade de grupo — que permitem compreender diferentes formas de discriminação e exclusão social, como será apresentado a seguir.”

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as **abominações do corpo** - as várias deformidades físicas. Em segundo, **as culpas de caráter individual**, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas **tribais de raça, nação e religião**, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 1981, p. 7, grifo nosso).

As três categorias propostas por Goffman revelam que o estigma pode incidir sobre o corpo, a moralidade ou a pertença coletiva, refletindo diferentes mecanismos de controle social. Além disso, evidenciam que os estigmas não surgem espontaneamente, mas são construídos dentro das relações sociais e das hierarquias de poder. Dentre os tipos mencionados pelo autor, o estigma tribal destaca-se como um dos mais difíceis de ser combatido, por estar diretamente inserido em redes de interdependência social que reforçam desigualdades históricas. Na prática, isso pode ser observado nos livros didáticos, que, enquanto instrumentos produzidos a partir de disputas curriculares e políticas educacionais, veiculam e legitimam determinadas visões de mundo. Mais do que simples meios de transmissão de conteúdos, eles expressam valores, ideologias e representações próprias do contexto histórico e social em que são elaborados, contribuindo para a naturalização de certas hierarquias simbólicas (Munakata, 2012).

Assim, podemos dizer, então, que o estigma surge quando alguém não se ajusta aos padrões normativos compartilhados. Como o comportamento individual só adquire sentido dentro dessa estrutura coletiva, é por essa razão que essa perspectiva é corroborada por Elias (1990), ao afirmar que o processo civilizador estabelece, de forma gradual e não planejada, as normas que definem o que é considerado aceitável ou desviante. O autor destaca que esse processo de civilização não ocorre por imposição direta, mas por meio de transformações que demandam controle dos comportamentos individuais. Como ele afirma:

O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização. Mas se examinamos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas” (Elias, 1990, p. 28).

Elias (1990) observa que, à medida que o processo civilizador exige maior controle dos impulsos, da linguagem e das expressões físicas, ele também estabelece padrões de comportamento socialmente valorizados, naturalizando hierarquias entre os que se ajustam a essas normas e os que são percebidos como desviantes. A partir dessa concepção, o conceito de civilização, embora possa ser aplicado a diferentes aspectos da vida social, pode ser entendido aqui como um processo que produz e organiza distinções simbólicas entre grupos, contribuindo para a estigmatização daqueles considerados fora das normas dominantes.

O estigma, nesse caso, pode ser interpretado como um efeito simbólico dos processos civilizatórios descritos por Elias (1994), que constroem e naturalizam fronteiras entre o “nós” e os “outros”. Embora o autor não utilize o conceito de estigma, sua análise sobre a etiqueta e as disputas de prestígio na corte absolutista permite compreender como normas de conduta funcionam como mecanismos de distinção e controle. Em “O rei prisioneiro da etiqueta e das chances de prestígio”, Elias mostra que as rígidas regras do reinado de Luís XIV não eram meras formalidades, mas estratégias de manutenção da ordem: ao ocupar os nobres com disputas simbólicas, o rei consolidava sua autoridade e evitava insubordinações. Nesse contexto, cada gesto ou palavra era regulado, e qualquer desvio podia acarretar perda de status ou exclusão. Ao articular essa perspectiva com a noção de estigma proposta por Goffman, é possível entender como valores, normas e símbolos (como a etiqueta na corte) educam a sociedade a perceber certas diferenças como anormais ou inferiores.

Ao utilizar essa analogia estrutural inspirada em Elias, é possível compreender como certas lógicas civilizatórias, baseadas em normas de conduta, vigilância mútua e autocontrole, contribuíram para a construção de identidades historicamente representadas como “menos civilizadas”, como a indígena. Nessa direção, a crítica de Adam Kuper (2008) ao primitivismo complementa essa interpretação ao mostrar que tais representações não descrevem realidades empíricas, mas funcionam como construções ideológicas que organizam a diversidade humana em hierarquias. Para o autor, o conceito de “primitivo” surgiu no século XIX, vinculado às teorias evolucionistas que classificavam povos não ocidentais como representantes de um “estágio inicial” da humanidade, justificando tanto a dominação colonial quanto a ideia de que a Europa seria o ápice do desenvolvimento social.

Assim, o mito do “primitivo” nasce como um instrumento de poder que naturaliza desigualdades e apresenta a diversidade humana como uma linha única de progresso. Autores como Morgan e Tylor elaboraram modelos de “sociedade primitiva” baseados em descrições fragmentadas e suposições, muitas vezes sem observação direta. Mesmo Lévi-Strauss, ao romper com o evolucionismo, manteve a ideia de que essas sociedades seriam “modelos puros” para compreender a estrutura da mente humana. Essa idealização cria um espelho invertido: os “primitivos” refletem o que as sociedades ocidentais acreditam ser, definindo-se em contraste com eles. São vistos como homogêneos, atemporais, isolados e governados exclusivamente por regras de parentesco, apagando sua historicidade e participação em processos sociais, econômicos e políticos. O mito, portanto, transforma grupos reais e diversos em símbolos abstratos (Kuper, 2008).

O mito dos primitivos, portanto, não reflete características intrínsecas dos povos indígenas, mas uma categoria criada para reforçar fronteiras simbólicas entre “nós” e “eles”. Ao enquadrar os indígenas como sociedades primitivas, a cultura dominante legitima desigualdades e práticas de controle, processo análogo ao descrito por Elias, em que normas e expectativas do grupo dominante definem quem é reconhecido como “adequado” ou “desviante”. Quando o mito é reproduzido ao longo das gerações, normas culturais e valores dominantes são reforçados, delimitando o que é socialmente valorizado e o que é marginalizado. Os livros didáticos, longe de serem neutros, veiculam representações que funcionam como formas de controle simbólico e legitimação cultural.

As políticas curriculares – formuladas por órgãos governamentais como o MEC e operacionalizadas por programas como o PNLD – orientam o processo de ensino e consolidam uma ordem social cujos critérios, muitas vezes implícitos, são internalizados no processo de socialização escolar. Semelhante as regras de etiqueta analisadas por Elias, os conteúdos curriculares expressam valores socialmente construídos que definem o que é considerado legítimo. Nessa lógica, a representação dos povos indígenas é construída por hierarquias simbólicas que distinguem quem se alinha aos valores hegemônicos e quem é marcado como desviado ou subordinado, com a escola atuando como mediadora na reprodução e, ocasionalmente, na reformulação desses estigmas.

Por fim, os apontamentos de Goffman e Elias permitiram compreender que os estigmas e os processos civilizatórios estão inseridos em uma rede de relações mútuas. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de mediação institucional, com o apoio dos livros didáticos produzidos e selecionados segundo diretrizes curriculares, funciona como um dispositivo simbólico que legitima representações socialmente construídas. Esses materiais reforçam classificações hierárquicas e contribuem para a reprodução de padrões que posicionam o Ocidente como modelo hegemônico. Assim, os estigmas são continuamente construídos e reposicionados (Goffman) dentro de estruturas normativas consolidadas ao longo do tempo por redes de interdependência (Elias). Esse enquadramento simbólico já pode ser observado nas primeiras representações dos povos indígenas, como nas cartas de Pero Vaz de Caminha e do Padre Manuel da Nóbrega, documentos coloniais frequentemente reproduzidos em livros didáticos. A análise dessas fontes permitiu compreender como certas imagens foram cristalizadas e atualizadas, contribuindo para a consolidação de estigmas duradouros. É o que é abordado na seção a seguir.

1.3 Representação do Indígena: escritos coloniais à luz das categorias sociológicas

Diante das considerações teóricas das seções anteriores, é possível afirmar que os estigmas são ajustados a partir das redes de interdependência social. A chegada dos europeus ao território que viria a ser o Brasil inaugurou uma série de transformações nas formas de representar os povos indígenas. Para Elias (1994), a sociedade ocidental desenvolveu uma autoconsciência civilizatória que contribuiu para a imposição das visões de mundo europeias como padrão universal de desenvolvimento. Nesse contexto, a noção de violência simbólica, formulada por Pierre Bourdieu (1989), permitiu compreender como determinadas estruturas de poder se naturalizaram e legitimaram as representações registradas em documentos coloniais e, mais tarde, consolidadas por meio de processos educativos e materiais escolares.

Antes da chegada dos portugueses, os indígenas já possuíam formas sociais próprias, com estruturas culturais, políticas e religiosas bem definidas, como destaca Gomes (2012). No entanto, esses modos de vida passaram a ser frequentemente vistos com estranhamento e inferiorização, sendo considerados como algo a ser corrigido ou superado. Embora o primeiro contato, em 1500, tenha sido marcado por certa curiosidade e por interações relativamente amistosas, a chegada dos jesuítas em 1549, inserida em um projeto estruturado de catequese, intensificou a imposição dos valores europeus sobre as populações indígenas, transformando profundamente seus modos de vida.

Contudo, embora ambos os eventos façam parte do projeto colonizador instaurado pelos portugueses, o interesse aqui não recai sobre suas especificidades históricas, mas sobre os momentos iniciais da construção de uma imagem estigmatizada dos povos indígenas. Os relatos de Pero Vaz de Caminha e do Padre Manuel da Nóbrega exemplificam como essa imagem foi articulada desde os primeiros contatos com os europeus e, sobretudo, como essas descrições, produzidas a partir de posições institucionalmente reconhecidas, da Coroa e da Igreja, adquiriram legitimidade social, tornando-se matrizes de reconhecimento sobre quem eram os povos indígenas. Nesse contexto, o relato de Caminha, apresentado a seguir, ilustra de que modo a representação dos indígenas passou a ser esculpida por hierarquias simbólicas impostas e reconhecidas como legítimas pelos colonizadores.

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, muito novas e muito gentis, com cabelos muito pretos e compridos, caídos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, **não tínhamos nenhuma vergonha**. [...] E entre eles, segundo o que de nós entendiam, nos pareceu que não adoravam coisa alguma. E por isso seriam muito mais fáceis de os converter do que outra geração de gentios [...] (Caminha, 2003, p. 87 e 91, grifo nosso).

A imagem do indígena, tal como apresentada na carta de Pero Vaz de Caminha, reflete representações coletivas da sociedade europeia do século XVI sobre povos considerados não cristãos e “não civilizados”. Nesse documento, dois elementos centrais alimentam a construção simbólica do “selvagem”: a erotização e a exotização do corpo indígena, e a suposta ausência de religião segundo os padrões europeus. No primeiro caso, a nudez dos nativos, descrita como algo natural para eles, é interpretada pelos europeus como sinal de atraso, inocência ou primitivismo, servindo posteriormente para justificar ações de catequese, educação e “civilização”. No segundo, a ideia de que os indígenas “não adoravam coisa alguma” os posiciona, na lógica europeia, como desprovidos de espiritualidade, o que reforçou sua caracterização como moral e culturalmente inferiores, distanciando-os do modelo europeu de humanidade.

Relatos coloniais como a carta de Caminha também ilustram o funcionamento do mito do “primitivo”, conforme analisado por Kuper (2008). Esses registros não descrevem os indígenas tal como eram, mas os enquadram numa narrativa europeia que, ao mesmo tempo em que classificava novos povos segundo categorias já existentes, era socialmente reconhecida e legitimada pelas instituições coloniais como a forma autorizada de representar o outro. Assim, revelam mais sobre os pressupostos culturais e políticos da Europa do século XVI do que sobre os próprios indígenas. A ênfase nos aspectos físicos, como a erotização e a exotização do corpo, transforma povos reais em símbolos abstratos que funcionam como espelhos invertidos: o “selvagem” confirma, por contraste, a suposta moralidade e civilização europeias. Essa lógica sustenta o mito do primitivo ao hierarquizar culturas a partir de um padrão europeu, tratando a diversidade como estágios de uma escala evolutiva e legitimando práticas de catequese e dominação como parte do projeto colonial.

A catequese e a imposição de novos costumes foram apresentadas como formas de “corrigir” tais práticas, reforçando a lógica civilizatória e as hierarquias simbólicas que fundamentaram o projeto colonizador. Essas representações, como sugere Durkheim, podem ser entendidas como uma produção simbólica coletiva: exterior ao indígena, coercitiva e geral enquanto expressão de uma realidade social compartilhada, pois organizaram o modo como o grupo dominante (colonizadores e seus sucessores) passou a pensar os povos indígenas. Ao se repetir em documentos, catequese e manuais escolares, essa imagem inaugural consolidou-se como modelo discursivo duradouro, uma base para outras construções simbólicas, como o mito do “primitivo”, que, séculos depois, ganharia novas formulações teóricas para justificar as mesmas hierarquias culturais.

Esse entendimento permitiu observar que, no registro de Caminha, os indígenas não apenas são retratados como pertencentes a um estágio anterior no processo civilizatório, como também reforçou a ideia de hierarquia entre os “civilizados” e os “primitivos”. Por isso, o documento pode ser interpretado, à luz de Elias (1994), como uma expressão de figuração desigual. Desse modo, se o processo civilizador envolve a internalização gradual de regras de autocontrole e repressão dos impulsos, como o constrangimento diante da exposição do corpo, a ausência de vergonha dos nativos em relação à nudez era interpretada, na Europa da época, como sinal de atraso moral e social. Essa diferença, então, era vista como algo a ser corrigido pela ação civilizadora europeia.

Ainda nesse cenário, o modo como Caminha descreve os indígenas (nus, curiosamente observados, “sem religião”, prontos para serem convertidos) não apenas define o outro, mas também reforça a identidade do europeu: eles são os “selvagens”, nós somos os “civilizados”; eles vivem no corpo, no instinto, nós vivemos na razão, na fé, na ordem; eles precisam ser guiados, nós temos a missão de civilizar. Essa oposição simbólica está alinhada ao que Elias (1993) denomina “autoconsciência do Ocidente”: um mecanismo de autovalorização cultural, por meio do qual a Europa constrói sua imagem exaltada em contraste com aquilo que define como bárbaro, primitivo ou inferior. Tal lógica consolida a crença de que a civilização europeia representava um estágio superior da humanidade, justificando, inclusive, os projetos coloniais e evangelizadores da época.

Esse processo ganhou força com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549, quando as transformações promovidas pela colonização passaram a refletir, de forma mais sistemática, os princípios de coesão e controle social. Diferentemente do primeiro contato com os portugueses no início do século XVI, movidos pela curiosidade, a atuação dos padres jesuítas, quase cinquenta anos depois, põe em prática a necessidade de modificar a realidade dos povos indígenas. Como a educação não é neutra, a catequese jesuítica pode ser lida como um esforço para impor novas representações coletivas alinhadas às normas e valores da sociedade europeia do século em questão. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2009), professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a catequização promovida pelos jesuítas visava transmitir valores e concepções de vida que reformularam a organização social dos indígenas. Como os jesuítas buscaram instaurar, naturalizar e reproduzir ao longo do tempo as representações coletivas dominantes, esses padres atuaram não apenas como evangelizadores, mas também como agentes de reorganização das práticas culturais locais.

Porém, essas transformações foram não apenas práticas, mas também simbólicas. A imagem dos povos indígenas passou a ser construída em associação direta à ideia de inferioridade moral e cultural, sendo representada como o “outro” a ser civilizado. Esse processo de imposição simbólica contribuiu para a formação do estigma indígena, mais tarde reproduzido nos livros de história. A leitura desse fenômeno pode ser enriquecida pelas contribuições de Pierre Bourdieu (1989). No contexto da evangelização jesuítica, a catequese pode ser interpretada como um mecanismo de violência simbólica: o domínio não se exercia apenas pela coerção física, mas também pela imposição de modo de vida europeu por meio da cultura, da língua e da religião. Ao controlar o capital simbólico, expresso na educação, na fé e nas instituições religiosas, os jesuítas reforçavam as hierarquias sociais e legitimavam uma ordem que atribuía centralidade à cultura europeia.

As cartas do padre Manuel da Nóbrega, um dos principais membros da Companhia de Jesus, constituem uma fonte relevante para compreender como o projeto colonial português consolidou um modelo de “civilização” pautado em padrões europeus. Suas correspondências registram não apenas impressões pessoais sobre os povos indígenas, mas também refletem as visões de mundo que sustentaram a ação missionária jesuítica. Em carta enviada em 1552 ao padre Simão Rodrigues, Nóbrega expressa uma percepção ambígua em relação aos nativos: se por um lado, reconhece sua hospitalidade e curiosidade; por outro, impõe um julgamento moral, classificando seus modos de vida como “pecado mortal” em razão da ausência de casamento monogâmico e do distanciamento em relação aos preceitos da moral cristã, como de ser visto a seguir:

São de natureza amistosa. Quando nos viram, se mostraram curiosos e nos receberam com alegria [...] Espero em Nosso Senhor fazer-se fruto, posto que essa gente da terra vive em pecado mortal, e não há nenhum que deixe de ter muitas negras das quais estão cheias de filhos e é grande mal (Nóbrega, 1552, p. 47).

O juízo moral presente no trecho da carta, especialmente em relação à sexualidade e à organização familiar indígena, reflete uma concepção europeia de civilização, compartilhada e reforçada por instituições como a Igreja e pelos próprios agentes colonizadores. Ainda que o papel da Igreja mereça estudos específicos sobre sua atuação na colonização, interessa aqui destacar como suas ações se articularam à produção de representações que contribuíram para a estigmatização dos povos indígenas. O documento de Nóbrega, nesse sentido, não apenas expressa uma experiência subjetiva, mas materializa uma representação coletiva estruturada em torno da superioridade simbólica do modelo europeu de moralidade e organização social. Essa percepção, embora aparente ser uma opinião pessoal, está profundamente enraizada nas

estruturas sociais e culturais de sua época. Trata-se de um fato social, no sentido durkheimiano, por exercer uma influência coercitiva e exterior sobre os indivíduos.

Desse modo, por estar ancorada nas estruturas sociais dominantes, essa representação moralista contribuiu para consolidar a imagem do “selvagem” atribuída aos povos indígenas. O julgamento não recaía apenas sobre práticas específicas, mas sobre um modo de vida inteiro, interpretado como símbolo de atraso e pecado. Para Goffman (1981), o estigma emerge quando um atributo percebido como desviante contrasta com as normas sociais dominantes, levando à desvalorização e à exclusão do indivíduo ou grupo. Nessa perspectiva, as descrições de Nóbrega, legitimadas pela Igreja, funcionaram como mecanismos de estigmatização: reduziram esses povos a uma condição social desacreditada diante do ideal europeu de civilização, enquadrando-os no que o autor denomina estigma tribal. No trecho da carta analisado, eles aparecem representados como distantes da imagem idealizada do “bom cristão”, como se observa a seguir:

Há práticas entre eles que são abomináveis, como a utilização de drogas e rituais que nos parecem pecaminosos [...] porque estes desta terra sempre têm guerra com outros e assim andam todos em discórdia, comem-se uns a outros, digo os contrários. É gente que nenhum conhecimento tem de Deus. Tem ídolos e fazem tudo quanto lhe dizem [...] (Nóbrega, 1552, p. 48).

Assim como as correspondências coloniais funcionaram como dispositivos discursivos iniciais para enquadrar os indígenas em categorias como atraso, pecado ou incivilidade, contribuindo para o mito do primitivo, os livros didáticos contemporâneos continuam a participar da construção das representações sociais. Contudo, essas representações não são homogêneas: ainda persistem resquícios de imagens estigmatizantes, ao mesmo tempo em que se observam esforços recentes de revisão crítica desses discursos. Essas mudanças refletem transformações no campo acadêmico, a ampliação do debate público sobre diversidade, a maior disponibilidade de informações e o fortalecimento das vozes indígenas no espaço público (inclusive como produtoras de conteúdo e agentes educacionais), além de alterações na formação inicial de professores.

Nesse sentido, a análise das cartas coloniais revela que as representações sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos não surgem de forma isolada, mas se articulam com uma tradição discursiva mais ampla, cujas raízes remontam ao período colonial. Documentos escritos por figuras como Pero Vaz de Caminha e Manuel da Nóbrega podem ser compreendidos como expressões de um processo simbólico mais amplo, no qual agentes coloniais produziram registros que ajudaram a consolidar representações coletivas sobre os povos indígenas. Ao

registrar e interpretar o contato com os nativos a partir dos valores europeus, esses textos integraram a formação de um imaginário social que orientou práticas institucionais e políticas coloniais, cujos efeitos se prolongaram por várias gerações, inclusive nas formas escolares de narrar o passado.

A fundação de colégios jesuítas em diversas regiões do Brasil deu continuidade e institucionalidade às representações produzidas nos primeiros relatos coloniais. Assim como as cartas expressavam os valores europeus ao interpretar os indígenas, essas instituições escolares materializavam tais concepções em práticas pedagógicas. Nenhuma escola, nem mesmo os colégios jesuítas, funcionava como entidade autônoma; estavam inseridas em redes de poder, interesses e valores mais amplos, vinculadas ao projeto de colonização e evangelização promovido pela Coroa portuguesa e pela Igreja Católica. Orientadas pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*⁵, essas práticas educativas consolidaram a imagem do indígena como sujeito moralmente incompleto e socialmente inferior. Como observa Maria Luisa Santos Ribeiro (2010), ao mesmo tempo em que formavam as elites coloniais, os colégios reforçavam estereótipos presentes nos relatos dos primeiros missionários, estereótipos que ainda reverberam em materiais didáticos contemporâneos. Sob a ótica de Bourdieu (2007), o habitus formado nesse contexto tende a reproduzir tais visões de maneira duradoura, perpetuando a figura do indígena como “outro” inferior e legitimando desigualdades sociais, raciais e culturais por meio do poder simbólico atribuído aos detentores do saber.

Assim, se para Bourdieu o habitus consiste em disposições incorporadas que orientam percepções e práticas sociais, no Brasil colonial essas disposições foram forjadas e naturalizadas por instituições como a Igreja e os colégios jesuítas, que articularam valores europeus às práticas educativas. Essa lógica, consolidada no período colonial, atravessou o Império e a República, assumindo novas formas, mas mantendo a função de reproduzir hierarquias simbólicas. Nesse processo, o livro didático tornou-se um dos principais meios de transmissão dessas representações, cristalizando estigmas atribuídos aos povos indígenas e garantindo sua permanência no espaço escolar. Como observa José Ribamar Bessa Freire (2010), em seu ensaio “A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios”, certas concepções herdadas dos colonizadores continuaram a orientar a forma como os

⁵ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* foi o documento educacional adotado pelos jesuítas em seus colégios, que estabelecia as disciplinas a serem ensinadas, como literatura, matemática, retórica e filosofia. Seu objetivo era proporcionar uma formação intelectual clássica, aliada à formação moral, fundamentada nos preceitos evangélicos. Esse sistema pedagógico surgiu em meio a necessidade de combater a expansão do protestantismo e promover a disseminação da fé católica pelo mundo (Santos Ribeiro, 2010).

indígenas são representados, evidenciando a persistência de estruturas simbólicas originadas no processo de colonização. Para o autor essas são cinco ideias que herdamos dos portugueses que chegaram em solos brasileiro:

Primeira ideia que a maioria dos brasileiros têm sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua [...]. A **segunda ideia equivocada** é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas [...]. O **terceiro equívoco** é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha [...]. O **quarto equívoco** consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil [...]. O **quinto equívoco** é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. (Freire, J. R. B. 2010, grifo nosso).

Se, de acordo com Durkheim (2007), os fatos sociais, quando incorporados, exercem uma influência coercitiva sobre os indivíduos, a persistência dessas visões no imaginário social expressa representações coletivas que orientam normas e valores, configurando a percepção e a interação com as culturas indígenas. Nesse contexto, os livros didáticos, produzidos e selecionados no interior de instituições escolares e políticas curriculares, funcionam como suportes materiais desses fatos sociais, ao mobilizar documentos coloniais como referências históricas. Assim, legitimam representações coletivas historicamente consolidadas e dotadas de autoridade simbólica. Em vez de apenas transmitir conteúdos, esses materiais veiculam a moral social vigente, inclusive quando ela perpetua visões estereotipadas.

Em síntese, a permanência dessas imagens estigmatizadas ilustra o caráter durável e coercitivo das representações sociais, entendidas aqui como fatos sociais capazes de orientar e regular o pensamento coletivo. As representações coletivas expressas nos relatos coloniais refletiam os valores morais, religiosos e sociais do período em que foram produzidas. Inicialmente vinculadas à catequese e à justificação da colonização, essas imagens foram, ao longo do tempo, institucionalizadas e incorporadas aos materiais escolares por meio de processos educativos e políticas curriculares. Ao internalizar essas construções por meio da socialização escolar, os indivíduos tendem a reconhecê-las como legítimas, mesmo quando reproduzem concepções hierárquicas de civilização, cultura e identidade. Compreender como as imagens dos povos indígenas foram estruturadas e perpetuadas permite evidenciar os mecanismos de violência simbólica que sustentam desigualdades históricas. No capítulo seguinte, essa herança discursiva é examinada em livros de História do século XX, nos quais se observam tanto a persistência quanto a reconfiguração dessas representações.

CAPÍTULO 2 - REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NOS LIVROS DE HISTÓRIA

A partir das concepções teóricas discutidas no capítulo anterior (definição de estigma, função pedagógica dos discursos escolares, processo civilizador e capital cultural incorporado), este capítulo é uma análise das representações dos povos indígenas em livros de história, apresentando os mecanismos que sustentaram a permanência ou, em alguns casos, a reformulação dessas imagens originadas ainda no período colonial. O objetivo foi compreender como essas obras, enquanto instrumentos de formação simbólica e social, contribuíram para a perpetuação dos estigmas atribuídos aos indígenas. Assim como os relatos produzidos pelos primeiros portugueses que chegaram ao Brasil, os livros didáticos funcionam aqui como suportes materiais de fatos sociais, permitindo observar como determinadas representações são mantidas ou transformadas ao longo do tempo. A análise, organizada de forma cronológica, selecionou um exemplar por década, entre os anos de 1900 e 2000, consultado nos acervos do Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD/USP) e da Biblioteca Pública Benedito Leite, em São Luís do Maranhão, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir. Além de possibilitar a compreensão de sua dinâmica interna, esses Livros de História também fornecem subsídios para analisar como tais representações são posteriormente reproduzidas nos Livros de Sociologia.

Quadro 1 - Mapeamento dos Livros de História analisados (1900 a 2000).

Década de adoção	Título	Autor (es)	Ano/publicação
1900	A pátria Brasileira	Virgílio Cardoso de Oliveira	1903
1910	História do Brasil	Mario Bulcão	1910
1920	Lições de História do Brasil	Joaquim Manoel Macedo	1922
1930	A História Brasileira	Galvão e Lima	1930
1940	História do Brasil	Basílio de Magalhães	1945
1950	História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1955
1960	História da Civilização Brasileira	Duílio Ramos	1961
1970	Compêndio de História	Antonio José Borges Hermida	1973
1990	História: Memória Viva	Claudio Roberto Vicentino	1994
2000	Descobrimdo a História	Sônia Mozer e Vera Telles	2005

Fonte: Levantamento realizado pelo autor (2024).

2.1 Entre o Selvagem e o Civilizado: a imagem inicial do indígena nos livros didáticos

A relação entre os livros didáticos e o poder simbólico não se restringe ao ambiente escolar, se estende à construção de figurações sociais que orientam a forma como os indivíduos percebem a história, a cultura e seu lugar na sociedade. Sob a perspectiva de Norbert Elias (1993), esses materiais funcionam como suportes de processos civilizadores, uma vez que, ao serem produzidos e utilizados por diferentes agentes sociais, permitem a transmissão de conhecimentos, valores e normas que conformam padrões de conduta socialmente aceitos. Complementando essa abordagem com Bourdieu (2007), observou-se que, por serem elaborados e legitimados por instituições educacionais e editoriais, os livros didáticos podem incorporar e difundir representações que exercem violência simbólica, naturalizando hierarquias sociais e culturais. Com base na análise dos exemplares selecionados, esta seção examina como os livros de história das quatro primeiras décadas do século XX representaram os povos indígenas, situando essas narrativas no contexto político e intelectual do período.

Entre 1900 e 1930, durante a consolidação da República Oligárquica – marcada pelo domínio das elites agrárias e por práticas políticas centralizadoras e excludentes –, consolidou-se uma política indigenista voltada à assimilação dos povos originários, simbolizada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)⁶ em 1910, sob a liderança de Cândido Rondon. Essas representações escolares refletem um projeto nacional que articulava ciência, território e civilização, utilizando os manuais didáticos como instrumentos de difusão dessas ideias. Assim, ao descreverem os indígenas, os autores incorporaram categorias que expressavam as tensões entre exclusão e integração, características do discurso estatal que buscava integrar os sertões brasileiros à “nação civilizada” na época.

Essa articulação, simbolizada pela atuação de Rondon como expoente do integracionismo, reflete a perspectiva que orientou a forma como os indígenas foram incorporados às narrativas escolares, enfatizando seu papel como elementos a serem integrados ao projeto nacional, em vez de sujeitos autônomos. Nessas representações, predominavam concepções inspiradas nas teorias evolucionistas, que posicionavam os indígenas como estágios anteriores da civilização, reforçando sua marginalização no relato da formação do Brasil. Como

⁶ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 sob a liderança do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, foi o primeiro órgão indigenista do governo brasileiro. Seu objetivo oficial era proteger os povos indígenas e integrá-los ao projeto nacional, mas atuava segundo uma lógica tutelar que buscava a assimilação cultural, desconsiderando as especificidades e autonomias dos povos originários. Em 1967, durante a Ditadura Militar, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), atualmente chamada Fundação Nacional dos Povos Indígenas, que é a principal instituição indigenista do Brasil.

destaca Kuper (2008), o “mito do primitivo” – a ideia de que determinadas sociedades representam fases iniciais – foi central para legitimar classificações hierárquicas. Ao ser transposto para o contexto brasileiro, esse mito articulou-se ao projeto de construção de uma identidade nacional moderna e homogênea, consolidando a imagem dos povos indígenas como vestígios de um passado a ser superado ou como obstáculos ao progresso.

A análise do contexto histórico permitiu identificar como os discursos veiculados pelos livros didáticos contribuíram para consolidar estereótipos e naturalizar determinados padrões culturais e ideológicos. Até meados da década de 1990, as representações dos povos indígenas nesses materiais permaneceram relativamente estáveis, centradas na narrativa do “descobrimento” do Brasil, em que o encontro entre europeus e indígenas é apresentado como marco fundador da nação. O conteúdo do primeiro exemplar analisado, “A Pátria Brasileira” (figura a seguir) de Virgílio Cardoso de Oliveira, publicado na década de 1900, expressa essa perspectiva, pois reflete as visões de mundo predominantes no contexto em que foi produzido.

Figura 1: “A Pátria Brasileira”, de Virgílio Cardoso de Oliveira, publicado em 1903 pela editora Bruxellas.



Fonte: O Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD) da USP, 2024

Cardoso de Oliveira, além de poeta, romancista, teatrólogo e advogado, teve atuação destacada no serviço público, ocupando cargos como Secretário da Junta Comercial, examinador em concursos de português e francês e membro do Conselho Superior da Instrução. Nesse período, iniciou-se como autor de livros didáticos e de leitura, nos quais predominava um forte teor cívico, voltado à valorização dos ideais republicanos e à defesa da instrução pública como base para a consolidação do novo modelo estatal. O conteúdo de *A Pátria Brasileira* (figura 1) pode ser interpretado como suporte material de fatos sociais coercitivos, na medida em que veicula uma visão padronizada da história e da identidade nacional, alinhada

à visão de mundo de seu autor. Produzido em um período marcado por projetos de homogeneização cultural, o livro apresenta narrativas centradas nos “heróis nacionais”, ao passo que atribui aos povos indígenas um lugar marginal dentro do imaginário nacional. No capítulo oito, intitulado “Raça”, o autor recorre ao relato de Pero Vaz de Caminha como fonte considerada legítima para descrever os povos indígenas, mobilizando-o para sustentar a necessidade de sua “civilização”, como se observa na passagem a seguir:

Na época do descobrimento, o Brasil era habitado por **índios selvagens**, sobre cuja aparência e costumes substituiremos aqui por diversos trechos de um documento importantíssimo, cujo original se acha ainda hoje na Torre do Tombo em Lisboa. O auto solene do descobrimento, a primeira palavra sobre a história do Brasil, na frase de um escritor é a carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão na flotilha de Pedro Alvares Cabral, dirigida a D. Manoel, Rei de Portugal, no dia 1. de maio de 1500. Preferimos transcrever alguns tópicos, não só porque tereis bem viva a impressão daquele tempo, como ainda para vulgarizar nas escolas as primeiras palavras escritas sobre nosso Brasil (Cardoso de Oliveira, 1903. pág. 279, grifo nosso).

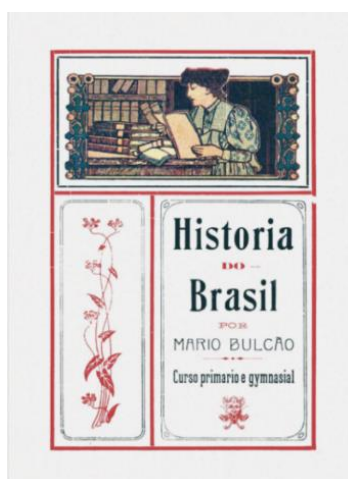
Aqui, foi identificado a força coercitiva do fato social: a imposição de um modo específico de pensar e sentir sobre os povos indígenas, internalizado por professores, alunos e pela sociedade como um todo. Essas ideias, valores e crenças compartilhadas por uma sociedade são “representações coletivas”, isto é, formas de pensamento coletivo que existem acima dos indivíduos e influenciam a maneira como percebem o mundo. A descrição dos indígenas como “índios selvagens” e a escolha da carta de Caminha como marco fundador da história nacional não são decisões isoladas de Cardoso de Oliveira, mas expressões de representações coletivas já consolidadas como verdades sociais. Essas formulações, presentes no manual escolar, atuaram na legitimação das representações no espaço educacional, reforçando-as como normas socialmente aceitas. Desse modo, a escola opera como um agente de socialização moral, ensinando que o indígena é o “selvagem” da narrativa fundadora.

A educação cumpre um papel central na transmissão da moral coletiva de uma sociedade, e, no contexto colonial, essa moral estava ancorada na supremacia da civilização europeia. A escola não apenas ensina conteúdos, mas reproduz valores, entre eles a naturalização da exclusão indígena. O livro didático, enquanto instrumento pedagógico, atua na consolidação e difusão dessas ideias dominantes. Como toda sociedade cria mitos fundadores para justificar sua estrutura social, a exaltação da carta de Caminha como “a primeira palavra sobre a história do Brasil” cumpre essa função mítica: é um marco simbólico que legitima uma ordem social em que o indígena ocupa o lugar do excluído ou do que deve ser assimilado.

Essa consolidação da representação do indígena como inferior aos “heróis nacionais” ganhou força com a Proclamação da República. Como indica José Murilo de Carvalho (2012), diante da ausência de participação popular no novo regime, os republicanos buscaram legitimar sua autoridade por meio da construção simbólica de uma identidade nacional, promovida especialmente pela criação de narrativas históricas que buscavam unificar o país. A escola, nesse contexto, tornou-se um dos principais instrumentos dessa construção, funcionando não apenas como espaço de instrução, mas como uma instância de socialização metódica, responsável por transmitir normas, valores e visões de mundo que sustentavam uma estrutura social hierarquizada. Essa função da escola também funcionou no plano simbólico, legitimando determinadas culturas como universais enquanto marginaliza outras, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais.

A representação do indígena nesse processo não é neutra: ela expressa a ideologia dominante e contribui para a manutenção da ordem social estabelecida. Embora a Proclamação da República tenha ocorrido em 1889, o início do século XX, quando o livro foi produzido, ainda era marcado por uma consolidação frágil das instituições republicanas, sob forte influência das elites oligárquicas. Ideologias como o positivismo e o darwinismo social, incorporadas aos discursos escolares, criaram concepções de nação, raça e civilização, legitimando políticas voltadas à “civilização” dos povos indígenas e ao “branqueamento” da população. Esse enquadramento também aparece no livro “História do Brasil” (figura a seguir) de Mario Bulcão, publicado na década de 1910. Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas, atuou como inspetor geral do ensino do Estado de São Paulo, foi professor em colégios de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Figura 2: “História do Brasil”, de Mario Bulcão, publicado em 1910 pela Typographia Magalhães.



Fonte: LEMAD - USP, 2024

A obra de Bulcão (figura 2) expressa a abordagem tradicional da historiografia brasileira predominante em sua época, centrada em eventos políticos, militares e econômicos. Publicada na segunda década do século XX, a narrativa segue o padrão hegemônico do período: figuras como Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I e Tiradentes são exaltadas como “heróis nacionais”, enquanto os povos indígenas são descritos como incompatíveis com a vida em sociedade, desprovidos de religião, justiça e Estado. Essas caracterizações retomam referências já presentes nas cartas coloniais de Pero Vaz de Caminha e do padre Manuel da Nóbrega, reforçando a associação entre “descoberta”, “civilização” e legitimação da história brasileira.

No capítulo “O indígena no Brasil” da obra, a menção às etnias Tupis e Tapuias é acompanhada por categorias valorativas que as posicionam segundo graus presumidos de civilização, tomando o modelo europeu como parâmetro universal. Os Tupis são descritos como guerreiros habilidosos e mais “aptos”, enquanto os Tapuias aparecem como “mais selvagens”, definidos principalmente pela ausência de práticas valorizadas pelo olhar ocidental, como agricultura, cerâmica e tecelagem. Essa lógica classificatória expressa uma representação historicamente constituída desde a chegada dos portugueses e sistematicamente reproduzido por instituições como a escola, consolidando o mito do primitivo predominante no pensamento social da época. A citação a seguir exemplifica essa hierarquização, evidenciando como a linguagem empregada organiza essas distinções:

É ainda impossível firmar conhecimentos a respeito da origem e da variedade de raças dos primitivos habitantes do Novo Mundo; entretanto é de esperar que futuramente com o desenvolvimento dos estudos antropológicos e linguísticos chegaremos a precisar exatamente a origem desses povos. [...] No Brasil encontraram os portugueses duas raças distintas, perfeitamente caracterizadas, de indígenas. Os **Tupis** e os **Tapuyas** [...] Os Tupis habitavam o sul do Brasil e, pelas suas aptidões guerreiras, foi o povo que mais se expandiu de sul a norte, misturando-se com os outros. Um dos característicos da raça Tupi, além do seu valor e destreza na guerra, era o da habilidade que revelavam na arte da navegação. [...] Os Tapuyas, si bem que não perfeitamente estudados, são os que nos revelam mais nitidamente as fases de sua cultura. Imigraram de leste a oeste, sendo que quanto mais a Leste era encontrada, mais ferozes se revelavam. Eram mais selvagens que os outros, não praticavam a agricultura, nem a navegação, não construíam casas, desconheciam a cerâmica e a tecelagem, não usavam a rede (Bulcão, 1904, pág. 14 e 15, grifo nosso).

Essas descrições partem de uma comparação implícita com o modelo europeu de organização social, tomado como referência exclusiva. Sob a ótica da violência simbólica, tais representações impõem classificações apresentadas como legítimas, perpetuando valores e visões de mundo hegemônicos. O próprio conceito de “civilização” opera de maneira normativa, hierarquizando comportamentos, saberes e modos de vida em detrimento de outros

e organizando a sociedade segundo padrões eurocêntricos. Essa lógica se manifesta claramente na obra de Bulcão (figura 2), que distingue Tupis e Tapuias com base em critérios civilizatórios europeus, como agricultura, cerâmica e organização da moradia.

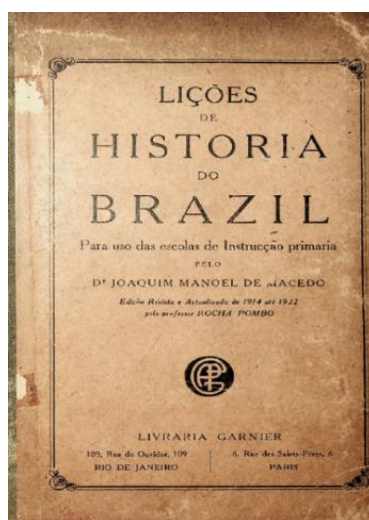
Tais critérios justificam a superioridade simbólica dos colonizadores e ressignificam os indígenas como objetos de análise, ainda que algumas etnias sejam valorizadas. Assim, durante a década de 1910, marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), embora o indígena deixe de ser visto unicamente como um obstáculo ao “desenvolvimento”, permanece retratado como sujeito a ser conduzido pela “civilização”. Assim, não ocorre uma ruptura radical com os estigmas coloniais, mas uma reformulação alinhada ao projeto nacional de integração territorial e consolidação do Estado. Conforme Durkheim (2007), as ideias e valores coletivos são construídos socialmente e transmitidos por instituições como família, religião e educação; nesse sentido, a forma como os indígenas são apresentados nos livros didáticos contribui para a naturalização da desigualdade, transformando-a em uma diferença percebida como inerente.

Padrões semelhantes de representação, nos quais o indígena é descrito como “selvagem” a ser integrado à sociedade, aparecem também em “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manuel de Macedo, publicada originalmente na década de 1860 e reeditada em períodos posteriores, como nos anos 1920. Reconhecido principalmente como romancista, Macedo formou-se em medicina e teve intensa participação intelectual e política durante o Segundo Reinado, utilizando sua obra didática para difundir uma versão oficial da história nacional, com ênfase na construção de uma identidade unificada. Na década de 1920, quando essa edição ainda circulava, embora o país vivesse o esgotamento da “política do café com leite” e das práticas oligárquicas de dominação, os valores da Primeira República permaneciam fortemente presentes nos livros escolares, reforçando uma narrativa baseada na ordem, na civilização e na autoridade.

Nesse enquadramento, os povos indígenas eram mantidos como símbolos de um passado a ser superado, incompatíveis com o projeto de modernidade nacional. Essa persistência pode ser compreendida como resultado da cristalização de experiências e conceitos que, ao longo do tempo, se integram à identidade social e à cultura de uma comunidade. Noções como civilização, selvageria ou progresso não desaparecem facilmente, pois estão embutidas nas estruturas de comunicação, nas instituições e na própria memória social.

Desse modo, uma narrativa de 1860 que ainda atua na década de 1920 por estar enraizada na consciência coletiva, reforçam valores, preconceitos e padrões interpretativos que resistem ao tempo. Além disso, essas ideias permanecem ativas enquanto cumprem funções sociais, por exemplo, justificando hierarquias, legitimando ações de dominação ou promovendo a sensação de identidade cultural. O que por um lado demonstra a resistência de certas concepções ao passar do tempo, mas por outro evidencia a continuidade de processos de civilização e de diferenciação social, que se perdem e se reafirmam ao longo das gerações. O livro de Macedo (figura a seguir) é um exemplo disso.

Figura 3: “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manuel de Macedo, 1922, Livraria Garnier



Fonte: LEMAD - USP, 2024

O conteúdo do livro de história analisado (figura 3) expressa representações alinhadas às estruturas de poder e normas sociais da época, atuando como suporte para a transmissão dessas visões às novas gerações. A forma como os povos indígenas são descritos evidencia a noção de diferença em relação ao europeu, construída por meio de um olhar marcado pelo estranhamento e por uma hierarquia implícita que toma os padrões europeus de civilização como referência, conforme se observa no trecho do capítulo “O Brasil em Geral – O gentil do Brasil”:

Não havia verdadeira sociedade, nem leis, nem governo nas cabildas, e apenas um maioral, o *morubixaba*, que era escolhido por todos os guerreiros, e preferido pela sua força e intrepidez para comanda-los na guerra, [...] quando se tratava de assuntos graves [...], reunia-se a cabilda e ali discutia e decidia as questões pelos votos de todos [...] O gentio não conhecia artes, nem ciências, nem indústria; um ou outro recurso, o trabalho, uma ou outra idéia, as artes, as ciências, e tudo que a industria poderiam ter ensinado fácil e suavemente, ele adivinhava, urgido pela necessidade, e empregava com rudeza. [...] É por isso que deviam estar assim atrasados em civilização, pois que estavam sempre ocupados em guerrear (Macedo, 1922, pág.48).

Os elementos apresentados nessa citação podem ser compreendidos como parte de um padrão civilizatório que funciona menos como descrição e mais como julgamento normativo. Em comparação com Bulcão (figura 2), cuja narrativa enfatiza critérios técnicos e econômicos (como agricultura, cerâmica e moradia) para hierarquizar os povos indígenas, Macedo introduz uma dimensão mais moralizante e cultural. Ao associar a guerra, a ausência de artes e de instituições formais ao “atraso em civilização”, sua formulação reforça uma visão que interpreta os modos de vida indígenas como sinais de inferioridade moral e incapacidade de progresso autônomo. Esse enquadramento reafirma a centralidade do modelo europeu como referência universal e consolida uma figuração desigual entre colonizadores e indígenas, em que os primeiros aparecem como portadores legítimos da civilização e os segundos como barreiras simbólicas ao avanço da nação.

Assim, as representações observadas nas obras das décadas de 1910 e 1920 revelaram uma continuidade significativa em relação às formulações anteriores: mesmo diante de inovações culturais, os povos indígenas foram descritos como selvagens, inferiores ou já desaparecidos, reforçando estereótipos herdados de séculos anteriores. Nessas narrativas, o indígena aparecia como “obstáculo” ao progresso ou como elemento folclórico relegado ao passado. No contexto urbano-industrial em consolidação, essas imagens associavam os povos originários a um “primitivismo” a ser superado, refletindo sua exclusão simbólica do projeto nacional pautado em ideais de progresso urbano, branco e europeu. Esse enquadramento pode ser interpretado à luz do conceito de estigma tribal, no qual a desvalorização decorre da pertença a um grupo social previamente marcado como inferior.

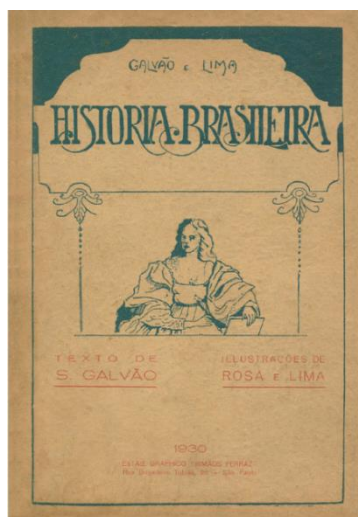
Mesmo a partir da Semana de Arte Moderna (1922), quando setores intelectuais e artísticos urbanos iniciaram um movimento de valorização simbólica de elementos da cultura indígena, os materiais didáticos analisados permaneceram alinhados a paradigmas eurocêntricos, colonialistas e cientificistas. A narrativa discutida em Macedo exemplifica essa hierarquização, ao posicionar os povos indígenas em patamar inferior dentro de uma escala idealizada de “civilização”. Esse padrão discursivo se mantém e se reconfigura nas obras produzidas na década seguinte, como “A História Brasileira”, de Galvão e Lima (figura a seguir), elaborado em um contexto de fortalecimento do nacionalismo e voltado à construção de uma identidade nacional centrada na suposta superioridade do colonizador europeu.

Os livros de história publicados na década de 1930 foram produzidos em um contexto de transição entre a ideologia elitista e excludente da Primeira República e o nacionalismo integrador que ganharia força no Estado Novo de Vargas. Contudo, as representações dos povos

indígenas permaneceram atravessadas por estigmas herdados do racismo científico e da eugenia, consolidados desde o final do século XIX. A Revolução de 1930 não rompeu com essas concepções, mas as reorganizou dentro de um discurso de identidade nacional, em que os indígenas passaram a ser apresentados como elementos do passado ou da cultura tradicional, embora continuassem marginalizados como sujeitos históricos.

O material de Galvão e Lima (figura 4), adotado nesse período, reproduz classificações que subordinaram os povos indígenas a uma narrativa nacional centrada na superioridade simbólica do colonizador europeu. No capítulo intitulado “O Brasil Selvagem”, os indígenas são apresentados de forma a reforçar estigmas relacionados à inferioridade e à selvageria. Trata-se de um exemplo de estigma tribal, no qual traços físicos e culturais funcionam como sinais visíveis de desvalorização social.

Figura 4: “A História Brasileira”, de Galvão e Lima, 1930, Estabelecimento Graphico: “irmãos Ferraz”.



Fonte: LEMAD - USP, 2024

Características como pele morena, baixa estatura e robustez constroem uma identidade visual que distancia esses povos da população branca ocidental, contribuindo para sua classificação simbólica como “desacreditados”. Esses traços corporais funcionam como marcadores de diferença que, historicamente, foram convertidos em signos de inferioridade moral e cultural. O corpo indígena, nesse enquadramento, deixa de ser expressão de uma existência singular e passa a ser interpretado como índice de atraso e incivilidade, reforçando a naturalização de hierarquias raciais e civilizatórias. O trecho a seguir exemplifica esse enquadramento:

1. Os selvagens do Brasil eram morenos, baixos, robustos, de olhos assim como os dos japoneses. Não sabiam ler, nem escrever. Também não falavam a nossa língua. 2. Os homens viviam caçando ou pescando. As mulheres faziam pequenas roças de milho ou de mandioca. Ellas criavam os filhos com muito carinho. 3. Moravam em casinhas cobertas de folhas, sem divisões por dentro. Dormiam em redes. Diversas casinhas em volta de um terreiro formavam uma taba, onde viva uma tribo. Ao redor das tabas, uma forte paliçada. 4. A guerra, para eles, era um divertimento. Eles tinham também o horrível costume de comer os prisioneiros. 5. Felizmente não morria muita gente nessas guerras, porque os selvagens não sabiam fazer espingardas nem canhões. Guerreavam a pau, ou então atirando flechas uns nos outros (Galvão e Lima, 1930, p. 5 e 6).

O estigma não é apenas uma marca individual, mas um símbolo herdado ou compartilhado coletivamente. A citação analisada exemplifica o estigma tribal, quando os indígenas são representados como um grupo essencialmente “selvagem”, violento e primitivo — atributos naturalizados como diferentes e inferiores. Por se tratar de marcas simbólicas negativas associadas ao grupo como um todo, os indígenas são posicionados como “desacreditados”, já que o texto não apenas reproduz o estigma, mas o trata como evidente e legítimo. Esse tipo de representação não surge isoladamente: ele se articula a ideologias mais amplas que orientaram as práticas educacionais do período.

Embora a análise detalhada das concepções eugenistas extrapole o escopo deste trabalho, é fundamental reconhecer que essas ideias forneceram a base para esse processo de estigmatização. Para os eugenistas brasileiros – tanto radicais quanto moderados – a educação era vista como instrumento essencial para o “aperfeiçoamento racial” do país. Fundamentadas na crença da superioridade da raça branca europeia, essas teorias construíram representações sociais que inferiorizavam outros grupos, incluindo os indígenas, frequentemente enquadrados em discursos de “degeneração”. Parte desse pensamento articulou-se à teoria do “branqueamento”, segundo a qual a miscigenação com imigrantes europeus permitiria o “desaparecimento” gradual de negros e indígenas.

Esse contexto ideológico reforçou a lógica hierárquica observada nos livros de história da década de 1930, sustentando a oposição simbólica entre um “nós” civilizado e um “eles” a ser superado. Dito isso, a representação do indígena presente no exemplar (figura 4) analisado resultou de uma construção social apresentada de forma sutil e naturalizada. É justamente nesse caráter de aparente neutralidade que se manifesta a violência simbólica (Bourdieu, 1989): impõe-se uma hierarquia cultural sem recorrer à força física, ao mesmo tempo em que essa hierarquia é aceita como legítima. Esse mecanismo se articulou às lógicas de estigmatização já discutidas, reforçando, por meio dos livros escolares, uma visão dominante de civilização que legitima a exclusão simbólica dos povos indígenas do projeto nacional.

A transmissão de ideias e valores ao longo das gerações contribuiu para a naturalização de determinadas visões de mundo, fazendo com que classificações morais e culturais fossem incorporadas como evidências incontestáveis. A análise das publicações escolares entre 1900 e 1930 revela a continuidade de um padrão representacional herdado do período colonial: o indígena como figura do atraso e da selvageria. Essa imagem, internalizada na formação intelectual dos autores e reproduzida como conhecimento legítimo, consolidou-se como parte do modo de perceber e ordenar o mundo social. Nessa lógica, os valores europeus tornaram-se referências universais de conduta e progresso, funcionando como parâmetros de distinção e hierarquização cultural.

Em síntese, as representações dos povos indígenas nos materiais analisados refletem valores e hierarquias simbólicas próprias da ordem social e intelectual de seu tempo. Essas imagens discursivas, ora associadas à barbárie, ora folclorizadas ou idealizadas de modo distorcido, não são descrições neutras, mas formas de classificação que reforçam diferenças sociais. Elas podem ser compreendidas como marcas simbólicas que naturalizam desigualdades. Ao serem difundidas pela escola, essas representações assumem o caráter de violência simbólica, ao legitimar valores dominantes sob a aparência de neutralidade pedagógica. Além disso, atuam com força coercitiva sobre autores e estudantes e incorporam o ideal europeu de “civilização” como modelo normativo nessas narrativas. Ao se materializarem em imagens, tais representações não apenas reforçam estigmas, mas também funcionam como instrumentos pedagógicos de grande alcance. A iconografia presente nos livros escolares amplia seu poder de naturalização e reprodução de hierarquias sociais. A seção seguinte analisa como essas imagens traduzem ideologias específicas sobre os povos indígenas, marcando, ao longo do século XX, uma transição da figura do indígena como selvagem para uma visão exotizada.

2.2 Do Selvagem ao Exótico: a iconografia indígena nos livros escolares

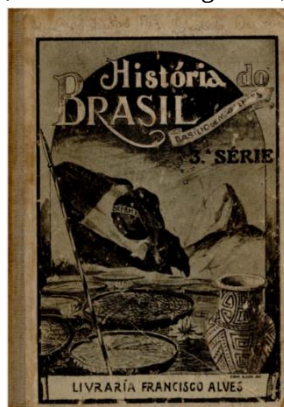
Nas primeiras décadas do século XX, as narrativas presentes nos livros de história retratavam os povos indígenas predominantemente como selvagens. A partir dos anos finais da década de 1930, observou-se uma mudança gradual nesse enquadramento, em que os indígenas passaram a ser frequentemente representados de forma exótica. Para Gomes (2012), desde o primeiro contato com os portugueses, esses povos foram descritos de maneira ambígua, ora com admiração por suas virtudes, ora com repulsa por seus costumes. Essa ambivalência encontra respaldo no que Laplantine (2003) identifica como um movimento pendular entre as figuras do “mau selvagem” e do “bom selvagem”, construções simbólicas que expressam,

simultaneamente, fascínio e rejeição em relação ao outro. O autor sugere que enquanto Rousseau associava o estado natural do ser humano à liberdade e harmonia com a natureza, caracterizando-o como “bom selvagem”, Hobbes via esse mesmo estado como um cenário de medo e violência, o “mau selvagem”.

No contexto da sociedade brasileira, essa transição do indígena como selvagem (relacionado à noção de mau selvagem) para um ser exótico e aparentemente valorizado (associado ao bom selvagem) não significou uma superação do estigma, mas uma reformulação de sua função simbólica: de ameaça à curiosidade, de repulsa à idealização. Essa reformulação dialogava com as concepções eugenistas que orientavam o nacionalismo da época. Se, para os eugenistas radicais, os indígenas eram vistos como um obstáculo ao progresso, para os moderados eles poderiam ser incorporados ao projeto nacional por meio da miscigenação e da “civilização”, o que permitia uma valorização estética ou folclórica sem romper com a lógica hierárquica.

Assim, a figura do indígena exótico expressava tanto a persistência do estigma quanto sua adaptação a um projeto de modernidade racializada. Os conteúdos escolares não se limitam a informar, mas transmitem valores coletivos que estruturam percepções e reforçam normas sociais. Por meio dos livros de história, essa ambivalência, combinando estigmas tradicionais e concepções eugenistas, foi institucionalizada e reproduzida ao longo do tempo. Um exemplo dessa lógica pode ser observado no material didático de Basílio de Magalhães, publicado na década de 1940 (figura 5), cuja narrativa se alinhava às correntes de pensamento predominantes do período: ainda que enfatizasse eventos ligados à construção da identidade nacional e ao progresso, essa identidade permanecia ancorada em valores eurocêntricos que marginalizavam os povos indígenas ou os colocavam em posição secundária.

Figura 5: “História do Brasil”, de Basílio de Magalhães, 1945, Livraria Francisco Alves.



Fonte: LEMAD - USP, 2024

Historiador, jornalista, professor, político e membro de instituições como a Academia Paulista de Letras, a Academia Fluminense de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Basílio de Magalhães organizou os povos indígenas em quatro grandes etnias (Tupis-Guaranis, Gês, Aruaques e Caraíbas), o que representou uma inovação em relação aos manuais escolares de períodos anteriores e sugere uma tentativa de sistematização das populações indígenas. No entanto, as descrições seguem marcadas por um viés exótico, enfatizando características físicas, hábitos alimentares e práticas culturais tratadas como curiosidades. Essa abordagem reflete a convergência entre o discurso integracionista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e as concepções eugenistas que permeavam o pensamento brasileiro da época: enquanto o SPI buscava incorporar os indígenas ao projeto nacional, a eugenia fornecia as bases ideológicas para hierarquizar grupos raciais e justificar sua assimilação.

Como observa Mércio Gomes (2002), foi “a presença ativa do SPI no seu trabalho de assistência aos índios e de dignificação de sua pessoa que consolidou na nação o sentimento de responsabilidade histórica para com o índio”, que contribuiu para que a Constituição de 1934 reconhecesse esses povos como parte da nação. Contudo, esse reconhecimento se deu dentro de uma lógica que, ao mesmo tempo em que os incluía simbolicamente, os reduzia a elementos folclóricos, ancestrais ou em processo de desaparecimento. O capítulo “O Indígena Brasileiro” da obra (figura 5) apresentou uma tentativa de sistematizar os povos indígenas, classificando-os em quatro grandes etnias (Tupis-Guaranis, Gês, Aruaques e Caraíbas).

Essa proposta sugere um esforço de organização mais “científica” em comparação a manuais anteriores, mas permaneceu subordinada a um referencial civilizacional que posicionou os indígenas como atrasados e enigmáticos. A exotização, nesse caso, não rompeu com o estigma; antes, o reconfigurou. Ao destacar aspectos físicos, materiais e culturais como curiosidades, ferramentas de pedra, ausência de escrita, modos de habitação, a narrativa transforma tais elementos em marcadores de inferioridade, alinhados a uma lógica evolucionista que legitima a superioridade do modelo europeu. Assim, o indígena deixa de ser representado apenas como ameaça e passa a ocupar o lugar do “exótico”, cuja diferença é tolerada, mas não reconhecida em seus próprios termos. Esse enquadramento se articula ao contexto do Estado Novo, no qual o projeto integracionista buscava consolidar uma identidade nacional moderna, mantendo, contudo, uma hierarquia simbólica que justificava a subordinação desses grupos. A citação a seguir exemplifica essa perspectiva:

[...] A primeira classificação dos brasilíndios não teve uma base sólida, nem intuito científico, pois resultou apenas da observação, realizada pelos conquistadores portugueses e pelos missionários jesuítas, das diferenças somáticas, e, em particular, da diversidade linguística, entre os habitantes do litoral e os ocupantes do *hinterland*. A estes foi dado o nome de tapuias (índios de língua travada) e aos outros de *tupis* (índios de língua geral). [...] No Brasil havia quatro grandes selvícolas: Tupis, Gês, Caraíbas e Aruaques. [...] Nômades, ainda se encontravam no período da caça e da pesca [...] nossos tupis já haviam chegado ao estado político da divisão de poderes, pois que, além de um chefe espiritual, o pajé, tinham também tirado, dentre os mais bravos da tribo, o seu chefe temporal, a tupixaba ou tuxaua, a quem obedeciam aos morubixabas (“capitães da guerra”). Nossos selvícolas achavam-se ainda no período neolítico: eram de pedra polida as suas facas (quicés) e machados (gis). Conheciam alguns metais, porém não os sabiam trabalhar. [...] não possuíam escritas, embora já soubesse desenhar, como se infere das suas inscrições rupestres, encontradas principalmente na bacia amazônica (algumas das quais têm sido atribuídas por etnólogos de excessiva fantasia, até a hebreus) (Magalhães, 1945, pág. 94, 95 e 99).

No trecho de Magalhães (1945), o estigma tribal persiste, mas assume uma forma menos agressiva. O indígena deixou de ser “selvagem” para se tornar “exótico”, uma mudança que suaviza a rejeição, mas mantém os povos indígenas fora do padrão de modernidade e progresso. Essa representação fixa-os num “tempo outro”, marcado por características primitivas, o que naturaliza sua exclusão social e política. A exotização atua como uma forma de violência simbólica discreta: embora aparente respeito, mantém a inferiorização. A transformação do estigma apenas o adapta, permitindo que a exclusão continue de maneira mais sutil. Nesse processo, os materiais escolares não se limitam à transmissão de conhecimento, mas consolidam uma visão hierárquica que naturaliza a marginalização dos indígenas dentro do projeto nacional integracionista do Estado Novo.

Quando classificações desse tipo são incorporadas ao ensino como verdades objetivas, suas representações tendem a se naturalizar e a se perpetuar historicamente. Materiais didáticos da década de 1950, como o livro “História do Brasil” (figura 6), de Antônio José Borges Hermida, professor formado pela Faculdade Nacional de Filosofia e atuante em instituições como a Prefeitura do Rio de Janeiro, o Colégio Arte e Instrução e o Colégio Pedro II, ilustram esse processo. Em consonância com o paradigma educacional da época, pautado por uma perspectiva eurocêntrica, o autor promove um deslocamento simbólico na representação dos povos indígenas: a imagem do “selvagem perigoso” cede lugar à do “exótico curioso”, num movimento que busca reposicionar, mas não romper, o estigma. Apesar dessa mudança de tom, a exclusão simbólica dos indígenas persiste. Eles continuam a ser retratados como figuras pertencentes ao passado nacional, ora como selvagens a serem civilizados, ora como elementos folclóricos já assimilados.

Figura 6: “História do Brasil”, de Antônio José Borges Hermida, 1955, Editora do Brasil S/A.



Fonte: LEMAD - USP, 2024

Ao reforçar heróis nacionais e agentes da colonização como símbolos de progresso, Hermida reproduz as diretrizes curriculares vigentes, conferindo visibilidade limitada às experiências indígenas e africanas. No caso dos povos indígenas, a exotização de seus modos de vida ocorre sobretudo quando são apresentados como elementos curiosos ou distantes do padrão civilizacional europeu. No capítulo “O elemento branco e o silvícola brasileiro”, a narrativa segue uma lógica evolutiva linear: as cartas de Pero Vaz de Caminha aparecem como registros históricos; em seguida, os indígenas são descritos como objetos de curiosidade e, posteriormente, como alvos da catequização jesuítica, com o objetivo de adaptá-los aos valores europeus. Consolidada essa imagem, o discurso escolar da década de 1950 passou a enquadrar os indígenas como objetos de estudo científico, legitimando o conhecimento sobre eles apenas quando mediado por métodos e categorias europeias. O exotismo surge quando esses povos são representados como objetos de contemplação ou estudo, uma admiração estética que não reconhece igualdade em termos de dignidade ou saber. Essa representação (que pode ser vista a seguir) reflete uma lógica civilizatória que naturaliza hierarquias culturais e sociais.

As primeiras informações sobre o índio referem-se aos Tupiniquins da Bahia e encontram-se na carta que Pêro Vaz de Caminha. Importantes estudos foram feitos depois, sobre o mesmo assunto, pelos padres jesuítas, que precisavam conhecer a língua dos índios para poder catequizá-los. [...], mas o estudo científico do silvícola brasileiro só começou no século XIX, com os viajantes estrangeiros que percorreram o interior do país [...] atualmente para a classificação dos silvícolas, os sábios procuram estudar não só a língua, como ainda, o aspecto físico (critério antropológico), os costumes. Das nações indígenas a mais importante era a Tupi, que os jesuítas denominavam a língua; as outras os padres agrupavam com o nome de línguas travadas. [...] As principais atividades eram a caça e a pesca. [...] As tribos mais adiantadas cultivavam a mandioca, o milho e o tabaco. [...] Seus adornos principais consistiam em pintar o corpo com tintas de urucu e do jenipapo. Os índios obedeciam a um chefe, cacique ou morubixaba (Hermida, 1955, pág. 27 e 29).

A descrição das representações dos povos indígenas pode ser interpretada como produto de uma rede de interdependências sociais e de processos históricos de construção de identidades coletivas. A citação revelou que o conhecimento legítimo sobre os indígenas só é reconhecido quando sistematizado por missionários ou cientistas europeus (“o estudo científico [...] só começou no século XIX”), o que expressa uma estrutura de pensamento própria do processo civilizador, ao definir normas sobre o que é considerado racional e aceitável pelos grupos com maior controle simbólico. Expressões como “silvícola”, “línguas travadas” e “tribos mais adiantadas” operam classificações que naturalizam a inferiorização, enquanto as descrições de hábitos alimentares, pinturas corporais e práticas culturais reforçam a exotização da diferença.

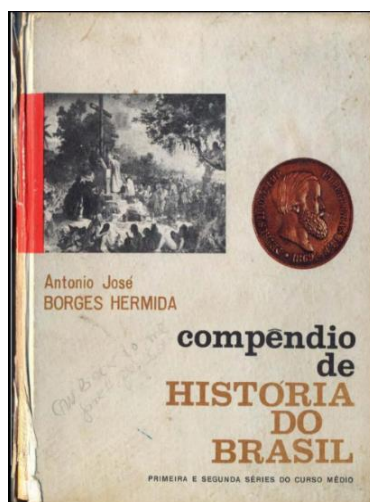
Além disso, esse enquadramento também reflete as mudanças do período: embora, após a Segunda Guerra Mundial, o discurso eugênico explícito tenha perdido força internacionalmente, suas premissas permaneceram difusas, agora reformuladas em narrativas integracionistas. Assim, mesmo quando apresentados como objetos de curiosidade científica ou elementos “exóticos” da identidade nacional, os povos indígenas continuaram a ser posicionados como sujeitos a serem assimilados, mantendo-se a lógica de dominação simbólica que legitima a exclusão sob novas formas.

Nesse contexto, a construção social do “outro” reforçou a autoconsciência do grupo dominante (o “nós civilizado”) ao posicionar os povos indígenas como inferiores, primitivos ou exóticos no processo civilizador. Na obra analisada, o indígena é representado como um “tipo humano anterior”, cuja alteridade sustenta a superioridade moral e cultural atribuída à sociedade ocidental. Essa lógica transformou a cultura indígena em objeto de curiosidade ou estudo, sem romper com a hierarquia simbólica que orienta tais classificações, isso se perpetua nas décadas seguintes, como a década de 1970.

Embora a luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas e o protagonismo desses povos como sujeitos de sua própria história tenha ganhado força com a mobilização dos movimentos indígenas e a crítica ao modelo tutelar, a década de 1970 no Brasil foi marcada pelo autoritarismo do regime militar, que controlava a educação, a memória e os discursos públicos por meio da censura e da propaganda estatal. Nesse contexto, os povos indígenas continuaram a ser representados como obstáculos ao progresso ou como remanescentes folclóricos de um passado distante. A extinção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1967, e a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) simbolizaram essa reconfiguração institucional, mantendo a lógica centralizadora do Estado interessada no controle dos territórios e das identidades indígenas.

Como observa Mércio Gomes (2012), “o golpe de 1964 [...] abocanhou também o SPI ao destituir incontinenti a diretoria presidida pelo médico sanitaria Noel Nutels [...]. Os militares – parecia – queriam redimir a história brasileira dos seus erros passados e começar tudo de novo”. Essa concepção, apresentada como um marco civilizatório, também se refletiu nos materiais escolares do período, que, embora adotassem classificações mais sistemáticas dos grupos indígenas, continuaram a reproduzir representações pautadas na exotização e na marginalização simbólica desses povos. A publicação do “Compêndio de História do Brasil” (figura 7) do mesmo autor, na década de 1970, indica a continuidade desse padrão, evidenciando como tais representações se adaptaram, mas não desapareceram, ao longo do tempo.

Figura 7: “Compêndio de História do Brasil”, de Hermida, 1978, Companhia Editora Nacional.



Fonte: LEMAD - USP, 2024.

Quase duas décadas após sua obra anterior, as representações sobre os povos indígenas presentes no material de Hermida mantêm o mesmo enquadramento simbólico. Os relatos de Pero Vaz de Caminha são retomados como base para descrever esses povos, e, embora haja referência a etnias como Tupis, Caetés, Carijós, Guaranis, Maués e Tamoios, o tratamento dado a essas populações continua associado a um passado remoto e exotizado. Esse padrão, coerente com a lógica predominante nos materiais escolares da época, mobiliza representações coletivas que reforçam valores simbólicos hierarquizados e legitimam a exclusão dos povos originários do projeto nacional. Ao desempenhar seu papel de transmitir e validar essas visões de mundo, a educação contribuiu para consolidar um discurso civilizacional que deslocou os povos indígenas para uma posição marginal na narrativa histórica.

A memória coletiva sobre os povos indígenas foi consolidada não apenas pelos conteúdos textuais, mas também pelo uso recorrente de iconografias coloniais, como pinturas de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret, que ilustravam costumes e modos de vida no Brasil. Desde os primeiros manuais escolares do período imperial, essas imagens ajudaram a cristalizar representações hierarquizadas e exóticas, reafirmando o estigma tribal discutido anteriormente. Elas funcionam como instrumentos simbólicos de reconhecimento e diferenciação social: ao enfatizar exotização ou desumanização, essas obras iconográficas indicam quem tinha autoridade para definir o que era verdadeiro e legítimo, reproduzindo uma visão de mundo colonial e legitimando estruturas de dominação. Sua repetição no espaço escolar contribuiu para naturalizar tais representações, moldando percepções sociais profundamente enraizadas.

Essas imagens podem ser compreendidas como dispositivos de classificação que reforçam hierarquias sociais e raciais, ao condicionarem formas específicas de percepção e julgamento. A interpretação dessas representações, por professores, estudantes ou intelectuais, varia conforme o capital simbólico de cada agente, o que explica por que muitas vezes seu papel legitimador do domínio colonial passa despercebido. Embora as iconografias não possuam agência própria, seus efeitos simbólicos são concretos e se manifestam na reprodução das relações de poder. No material analisado, essa permanência simbólica aparece, por exemplo, nas ilustrações do capítulo “A formação do povo brasileiro”, como será discutido a seguir.

Figura 8: Ponte de Cipó/Johann Moritz Rugendas (1835).



Fonte: Livro “Compêndio de História do Brasil”, 1973, pág. 52.

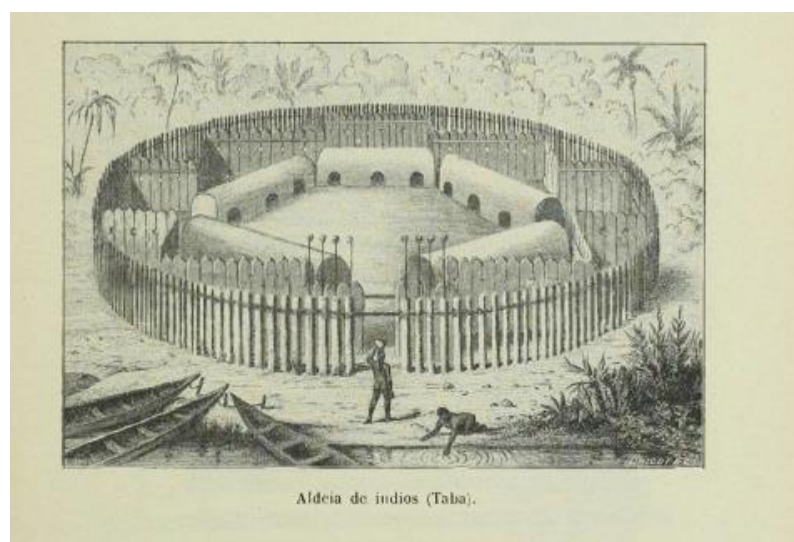
A imagem “Ponte de Cipó e indígenas do Amazonas”, de Johann Moritz Rugendas, utilizada no material analisado, exemplifica como iconografias coloniais foram mobilizadas para reforçar a representação do indígena como exótico e primitivo. Ao serem associadas a descrições sobre a chegada dos europeus e os costumes dos povos originários, essas imagens contribuíram para deslocar simbolicamente os indígenas para um passado remoto, reforçando uma hierarquia que marginalizava seus saberes e modos de vida. Nessa lógica, os povos indígenas são representados como parte da paisagem: fundidos à floresta, atravessando pontes de cipó ou executando tarefas “primitivas”, enquanto a narrativa implícita reserva o protagonismo histórico ao projeto civilizatório europeu. Essa construção se aproxima do que Kuper (2008) denomina “mito do primitivo”, uma categoria historicamente forjada por tradições intelectuais e contextos coloniais para classificar e hierarquizar povos não europeus, tratando-os como janelas para estágios anteriores da humanidade, metáforas vivas de um “tempo outro”. Assim, a representação não apenas estetiza a diferença, mas naturaliza a exclusão ao enquadrar esses povos como alteridades necessárias para a afirmação da superioridade cultural ocidental.

Essa configuração pode ser compreendida como resultado de redes de interdependência social marcadas por desigualdades no poder de definição das normas. No caso das iconografias analisadas, a forma como os indígenas são representados expressa uma posição subordinada dentro dessas redes: sua presença é estetizada e associada ao ambiente natural, enquanto o protagonismo histórico e político é reservado a outros grupos sociais. A representação não resulta de uma decisão isolada do artista ou do livro, mas de um padrão histórico e cultural mais amplo, no qual essas imagens foram produzidas, selecionadas e reproduzidas para atender às expectativas de um projeto civilizatório eurocêntrico.

O efeito simbólico dessas iconografias não está na “ação” das imagens em si, mas na função social que desempenham ao reforçar classificações que naturalizam a alteridade e legitimam relações assimétricas de poder. O uso recorrente de pinturas produzidas por artistas europeus para representar os povos indígenas em materiais escolares funciona como uma forma de violência simbólica: ao serem incorporadas ao espaço educacional, essas imagens foram progressivamente naturalizadas e institucionalizadas, criando percepções sobre os indígenas e associando-os a uma posição exótica e a um passado distante. Esse processo não se limita à dimensão visual: integra um fenômeno mais amplo de construção social da diferença, no qual classificações simbólicas alinhadas aos interesses do grupo dominante são legitimadas como verdades históricas, reforçando hierarquias sociais e culturais.

Nesse contexto, as iconografias funcionaram como mecanismos de controle simbólico da memória coletiva, transmitindo disposições e percepções que, internalizadas no processo de escolarização, contribuíram para a reprodução do capital cultural dominante. Mais do que elementos estéticos ou informativos, essas representações atuaram como dispositivos de manutenção das estruturas de dominação simbólica. As composições visualmente elaboradas das pinturas analisadas ilustram como tais representações operam como vetores de legitimação de hierarquias sociais e culturais em diferentes momentos históricos, sem que as imagens próprias possuam agência, mas em função da forma como são produzidas, selecionadas e incorporadas ao espaço escolar.

Figura 9: Taba indígena/Augustin François Lemaître (1854)



Fonte: Livro “A pátria brasileira”, Virgílio Cardoso de Oliveira, 1903, pág. 28.

Na ilustração “Aldeia de índios (Taba)”, o indígena é representado em posição corporal inferior (curvado, submisso), enquanto o homem branco aparece em pé, com postura dominante. Essa composição visual sugere, de forma sutil, uma relação de superioridade do europeu sobre o indígena, reforçando uma ordem social implícita. A cena expressa os valores simbólicos do período em que foi produzida, refletindo uma visão eurocêntrica de mundo que orientava não apenas a arte, mas também a ciência e a educação. A representação da taba, por sua vez, responde mais às convenções visuais de um olhar externo (colonial) do que aos referenciais simbólicos da própria cultura retratada. Essa imposição de uma perspectiva apresentada como neutra configura um caso de violência simbólica, ao ocultar os mecanismos de dominação que sustentam tais imagens. Essa lógica pode ser observada também na pintura a seguir:

Figura 10: Cabeças de indígenas/litogravura de Debret (1836)



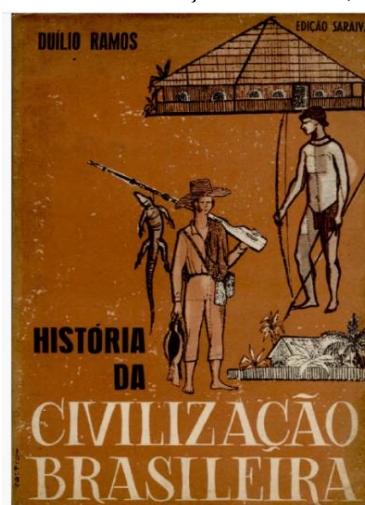
Fonte: Livro “História do Brasil”, Basílio de Magalhães, 1945, p.85.

As representações de rostos indígenas presentes nos livros de história concentram-se nos traços físicos, adornos e pinturas corporais, omitindo em geral informações como nomes, etnias ou contextualização cultural. Essa seleção de elementos visuais enquadra os sujeitos indígenas como tipos físicos, enfatizando uma observação estética ou científica em detrimento de outras dimensões sociais. Quando inseridas em contextos escolares ou científicos, essas representações adquirem legitimidade, pois se apresentam como registros objetivos, mas silenciam a diversidade cultural dos povos retratados. Esse padrão visual se articula com ideias eugenistas que circularam no imaginário educacional brasileiro do século XX, nas quais a classificação baseada em características físicas funcionava como critério de distinção e hierarquização.

Nessa perspectiva, as litogravuras podem ser compreendidas como uma expressão do estigma tribal na condição de desacreditado, ao tornar os indígenas visíveis sobretudo por meio de sua aparência física, interpretada segundo um padrão normativo eurocêntrico. Ao mesmo tempo, essas representações associam os povos indígenas a uma temporalidade distinta e anterior, convertendo a diversidade em um símbolo de alteridade. A transição do “selvagem” para o “exótico” não implica superação do estigma, mas sim sua reformulação, mantendo o indígena como “diferente” e “fora da norma”, ainda que sob novas formas de enquadramento simbólico. Os fatos sociais representados nessas iconografias se tornam duráveis justamente por estarem materializados em símbolos e práticas visuais. Mais do que transmitir informações, essas imagens organizaram a percepção social por meio da seleção de signos — como corpos nus, adornos e armas, que reforçavam estigmas e naturalizavam hierarquias simbólicas.

A passagem do indígena representado como “selvagem hostil” para “exótico inofensivo” não significou a superação do estigma, mas sua reformulação, em continuidade com a lógica do mito do primitivo. Na década de 1960, marcada por tensões políticas e pela consolidação de uma narrativa nacional autoritária após o golpe de 1964, esse padrão visual foi atualizado. Com a ascensão da ditadura militar, a educação passou a desempenhar um papel estratégico na difusão de valores como ordem, unidade e progresso. As representações veiculadas pelos livros didáticos de história acompanharam esse movimento ao reforçar imagens dos povos indígenas compatíveis com o ideário nacionalista. Mesmo com a extinção do SPI e a criação da Funai em 1967, a nova política indigenista permaneceu subordinada ao projeto desenvolvimentista do regime, que classificava esses povos como obstáculos ao progresso ou remanescentes folclóricos. Esse enquadramento pode ser observado, por exemplo, na obra “História da Civilização Brasileira” (figura 11), de Duílio Ramos, cuja composição visual reafirma esse sistema de classificação.

Figura 11: “História da Civilização Brasileira”, de Duílio Ramos



Fonte: LEMAD - USP, 2024.

No capítulo “O homem”, da obra de Duílio Ramos, historiador e ex-professor da Universidade Católica de Campinas, observa-se que os indígenas deixam de ser descritos como “selvagens perigosos” e passam a ser caracterizados como “exóticos” e “inadaptáveis”, o que indica um deslocamento representacional que, embora aparente suavização, mantém a lógica de exclusão. Essa forma de representação naturalizou a diferença como desvantagem e, no sentido durkheimiano, fixou como uma verdade socialmente aceita. A associação entre traços culturais e uma suposta incapacidade de adaptação à sociedade moderna reforçou, simbolicamente, o lugar do indígena como “desacreditado” dentro da narrativa nacional. As imagens que acompanham o texto se estruturam na mesma direção: não apenas ilustram o

conteúdo, mas funcionam como dispositivos de legitimação simbólica dessa posição marginal, ao enquadrar os indígenas como tipos fixos, deslocados no tempo e no projeto de desenvolvimento nacional. Esse padrão permaneceria nos livros didáticos das décadas seguintes, evidenciando a continuidade da lógica classificatória e da violência simbólica sob diferentes regimes políticos. A citação a seguir exemplifica esse movimento:

Gente de cultura pobre incapaz de se acomodar a novas técnicas econômicas e ao novo regime social e moral. [...] 1. Os cronistas que estiveram aqui no tempo da conquista da terra nos deixaram preciosas informações sobre os selvagens que habitavam o Brasil [...] 2. Os indígenas do Brasil Central submetiam os meninos a rigorosos processos de educação. Era preciso criar homens robustos e hábeis para a defesa da comunidade. 3. O pensar e o sentir coletivos revela aspectos essenciais que nos dão conta do que precisamos saber. 4. Receberam passivamente os efeitos da colonização. Na defesa de sua terra e de sua gente foram inimigos duros. [...] Nessas quatro etapas vê-se a decadência a que vão chegando. [...] O contato com os brancos se torna mais forte [...] até o fim deste século os selvagens terão desaparecido completamente da terra brasileira (Ramos, 1961, pág. 40, 42, 43, 44 e 45).

O trecho extraído da obra de Duílio Ramos revela um *habitus*, evidenciando como discursos com aparência descritiva podem operar como mecanismos de dominação simbólica. A frase inicial, “gente de cultura pobre incapaz de se acomodar a novas técnicas econômicas e ao novo regime social e moral”, traduz um julgamento valorativo disfarçado de objetividade científica, exemplificando o reposicionamento do estigma. Termos como “preciosas informações sobre os selvagens”, “inimigos duros” e “decadência” ilustram um olhar ambivalente, que oscila entre exotização, idealização distorcida e condenação à extinção. Essa perspectiva transcende o plano individual e reflete os valores dominantes do período em que a obra foi produzida, marcado pela crença no progresso linear, na superioridade do modelo ocidental e na inevitabilidade da integração forçada dos povos originários.

Em síntese, as representações dos povos indígenas nos livros analisados nesta seção indicam uma transição da imagem do “selvagem”, predominante em discursos anteriores, para a figura do indígena “exótico”. Se antes eram vistos como ameaça à civilização, passaram a ser fixados em um passado remoto. A recorrente utilização de pinturas de artistas europeus reforçou essa construção visual, consolidando o indígena como ornamento da paisagem histórica nacional e reproduzindo o mito do primitivo. Paralelamente, a exaltação das figuras colonizadoras contribuiu para a formação de uma memória coletiva centrada em ideais de progresso e civilização. Somente com o reconhecimento da cidadania indígena, previsto na Constituição Brasileira de 1988, começaram a ocorrer transformações significativas nesse quadro, abrindo espaço para novas reconfigurações simbólicas e discursivas. Essas mudanças serão abordadas na seção seguinte.

2.3 Do Estigma à Cidadania: as reconfigurações da imagem indígena

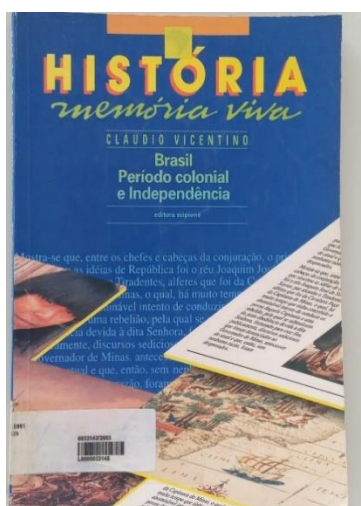
A redemocratização do Brasil em 1985 abriu espaço para que grupos historicamente marginalizados reivindicassem seus direitos de forma mais ampla. Nesse contexto, o reconhecimento jurídico dos povos indígenas na Constituição de 1988 representou uma inflexão significativa na forma como passaram a ser considerados pelo Estado. Como destaca Gomes (2012), a participação ativa de lideranças indígenas, ONGs, antropólogos e entidades civis na Assembleia Nacional Constituinte foi determinante para a formulação de artigos específicos na nova Carta Magna. Entre eles, o artigo 231 é especialmente relevante por reconhecer os direitos originários dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, além de reafirmar sua diversidade cultural, social e linguística.

De acordo com Darcy Ribeiro (2006), esse momento pode ser interpretado como uma reconfiguração do processo civilizatório brasileiro, que historicamente se deu por meio de um “império mercantil salvacionista”, uma lógica de dominação que, ao mesmo tempo em que destrói e subordina, incorpora e transforma. Para o autor, a formação do Brasil resultou na criação de “índios genéricos”, isto é, povos deslocados de seu viver gentílico e convertidos em abstrações culturais integradas à identidade nacional. A Constituição de 1988, ao reconhecer direitos originários, tensiona essa lógica ao permitir que os povos indígenas se afirmem como sujeitos históricos, ainda que a disputa simbólica permaneça marcada pela força das elites na definição das representações coletivas.

Essa ambivalência se expressa de modo evidente nas representações escolares. Mesmo após a promulgação da nova Carta Magna, muitos livros de história continuaram a reproduzir imagens estigmatizantes e desconectadas da realidade contemporânea dos povos indígenas, evidenciando a permanência de esquemas classificatórios herdados de fases anteriores do processo civilizatório. Segundo Ribeiro (2006), esse é um momento do processo histórico de formação do povo brasileiro, em que uma nova etnia emergiu da fusão forçada entre povos indígenas, africanos e europeus. Como define o autor, “essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova [...] construída com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas” (Ribeiro, 2006, p. 26). Esse processo não foi harmonioso nem espontâneo: constituiu-se pela violência da colonização, pela escravidão e pela destruição cultural, mas também pela recriação de modos de vida e pela invenção de novas identidades.

Assim, o Brasil permanece inacabado, pois a plena realização de sua “nova civilização” dependeria do reconhecimento efetivo e da integração igualitária dessas matrizes, algo ainda bloqueado pelas elites que controlam o processo civilizatório. A análise do livro *História: Memória Viva* (figura 12), de Cláudio Vicentino, graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e mestre em História pela Universidade de Brasília, exemplifica essa permanência: embora haja um esforço editorial para reposicionar os indígenas em consonância com o reconhecimento jurídico de seus direitos, persistem representações que remontam às primeiras interações entre portugueses e povos originários. Por terem sido reproduzidas ao longo do tempo por meio dos livros didáticos, tais imagens tornaram-se representações coletivas naturalizadas, reforçando o padrão de integração desigual característico do “fazimento do Brasil”.

Figura 12: “História Memória Viva”, Cláudio Vicentino, 1994, editora Scipione.



Fonte: Biblioteca Pública Benedito Leite, 2024

Esses estigmas se mantêm nos materiais escolares, mesmo sob aparências renovadas. No capítulo “A formação étnica do Brasil”, a combinação entre imagem (figura 13) e legenda, na página 12, revela essa permanência: a fotografia mostra uma mulher indígena com três crianças em um ambiente doméstico, registro que, em si, poderia ser interpretado como expressão de diversidade cultural. Entretanto, a legenda conduz a leitura ao afirmar que “nem todos os grupos humanos alcançaram estágios avançados de civilização”, enquadrando os povos indígenas como parte de “sociedades primitivas”. Essa operação simbólica produz o que Darcy Ribeiro (2006) chamou de “índio genérico”, uma representação abstrata que retira desses povos sua historicidade e os fixa em um estágio anterior da humanidade. Veja a seguir:

Figura 13: Indígenas (etnia não apresentada).



Fonte: Livro “História Memória Viva”, 1994, na página, 12

A associação entre imagem e texto reforça a lógica do processo civilizatório: os indígenas são incorporados à narrativa nacional apenas como vestígios culturais, enquanto seu protagonismo histórico e político é negado. A legenda continua classificando os povos indígenas como “desacreditados”, e, combinada à imagem descontextualizada, o estigma tribal aparece em sua forma cristalizada. Atribuições ligadas aos modos de vida indígenas tornam-se sinais de inferioridade social, tornando a exclusão aparentemente natural. Essa naturalização caracteriza uma forma de violência simbólica, ao legitimar hierarquias sociais sob a aparência de neutralidade informativa. As representações integram um projeto pedagógico que organiza a narrativa histórica a partir de referências externas ao universo indígena. Mais do que descrever, esse enquadramento institui classificações sociais que ganham força justamente por se apresentarem como evidências objetivas. Dessa forma, relações de poder que sustentam certos padrões culturais tornam-se invisíveis, enquanto atributos como autocontrole, racionalidade instrumental e modernidade ocidental são tratados como parâmetros universais.

Na época de Cabral, as nações indígenas distribuíam-se por todo o território brasileiro e viviam ainda em padrões pré-históricos. Vivendo num estágio semelhante ao dos homens do período Paleolítico, dedicavam-se a caça e a pesca. [...] Na terra, que era de uso comum da tribo, os índios produziam apenas o que consumiam, praticando o que se chama economia de subsistência. O resultado do plantio das roças era dividido entre todos, assim como o produto da caça e pesca. Eram de propriedade particular apenas os objetos pessoais como arcos, flechas, facões, machados, enxadas. [...] Os índios eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses, destacando-se Guaraci (o Sol, protetor do dia), Jaci (Lua, protetora da vida vegetal), Caapora (protetor da caça no mato), entre outros. O pajé era o chefe religioso, cabendo-lhe tratar dos doentes, usando ervas e magias [...] A confrontação entre brancos e índios e o consequente extermínio da população indígena vem desde o início da colonização e tem se agravado nos últimos anos, com a expansão das fronteiras econômicas. (Vicentino, História memória viva, 1994, pág. 77).

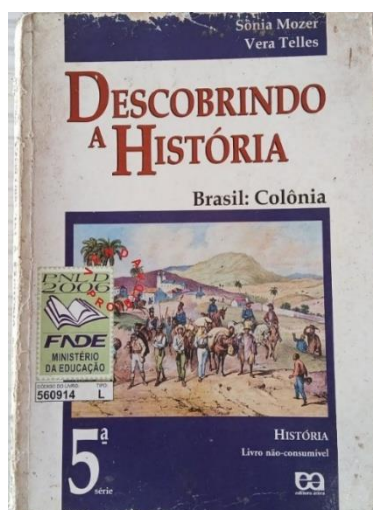
O trecho citado da página anterior exemplifica a persistência de uma visão de mundo historicamente construída, que associa os povos indígenas a um passado primitivo, anterior à chamada “história verdadeira”. Ao caracterizá-los como pertencentes a “padrões pré-históricos” ou a um estágio “semelhante ao do Paleolítico”, reforçou-se uma narrativa de matriz evolucionista e eurocêntrica, que apresenta os indígenas como figuras naturalizadas, exóticas e atemporais. Esse tipo de enquadramento desconsidera a complexidade cultural, política e histórica das populações indígenas envolvidas no processo de colonização. Mesmo em materiais didáticos produzidos nos anos 1990, observou-se a atualização desse padrão representacional, sustentado por um habitus compartilhado por agentes do campo educacional (como autores, editores e professores) que tendem a reproduzir disposições incorporadas ao longo de sua própria trajetória formativa.

Ainda que a Constituição de 1988 tenha representado um marco jurídico no reconhecimento da cidadania indígena, esse deslocamento ocorreu prioritariamente no campo normativo, onde prevalecem regras discursivas específicas, marcadas por uma linguagem técnica e estatal. No campo educacional, entretanto, formas sutis de violência simbólica continuaram a se manifestar, sobretudo quando a representação dos povos indígenas segue moldada por uma lógica de integração forçada ou de marginalização cultural. A permanência de estigmas visuais e narrativos em materiais escolares evidencia que a superação simbólica da exclusão é um processo mais lento e complexo do que indicam as reformas legais. Apenas a partir dos anos 2000, sob influência de fatores externos, como o ativismo indígena, mudanças políticas, avanços acadêmicos e o fortalecimento dos direitos humanos no plano internacional, começaram a emergir representações mais respeitosas e complexas dos povos indígenas nos livros didáticos.

Essas novas abordagens sugerem uma inflexão nos padrões representacionais predominantes, substituindo a visão homogênea e simplificada por outra que reconhece os povos indígenas como portadores de identidades culturais e sociais complexas, distintas e autônomas. Trata-se de uma mudança nas representações coletivas historicamente consolidadas que, ao serem incorporadas às práticas educativas, contribuem para uma compreensão mais plural e menos estigmatizante da história e da cultura indígena. Nesse sentido, os livros didáticos não apenas refletem o contexto de sua produção, mas também participam da atualização e difusão dessas imagens ao longo das gerações, transmitindo normas, valores e representações sociais de forma duradoura.

O livro “Descobrindo a História” (figura 14), de Sônia Mozer e Vera Telles, bacharéis e licenciadas em História, com experiência no ensino médio e no ensino superior, foi produzido em um contexto marcado por mudanças sociais e políticas que repercutiram no campo educacional. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 e a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder ampliaram o espaço para discursos voltados à valorização da diversidade cultural e ao reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. Nesse cenário, políticas governamentais voltadas à inclusão social e à promoção da igualdade racial começaram a ganhar visibilidade, influenciando, ainda que de maneira desigual, a produção dos materiais didáticos.

Figura 14: “Descobrindo a História”, de Sônia Mozer e Vera Telles, 2006, Editora Ática.



Fonte: Biblioteca Pública Benedito Leite, 2024

No caso dos povos indígenas, observou-se que as autoras da obra (figura 14) passaram a abordar etnias como os Ticuna, Guarani e Yanomami, destacando suas semelhanças e diferenças culturais e linguísticas. Além disso, há um esforço em reduzir o uso do termo genérico “índio”, expressão herdada dos primeiros colonizadores e amplamente reproduzida em manuais anteriores, o que indicou uma tentativa de acompanhar um movimento mais amplo de reconhecimento desses povos como sujeitos sociais distintos e complexos. No capítulo “As populações nativas da época da conquista”, notou-se uma reconfiguração significativa: há o reconhecimento da diversidade cultural entre os grupos indígenas, a valorização da tradição oral como forma legítima de conhecimento e a menção explícita à violência sofrida pelos indígenas durante o processo de colonização, como é possível ver na passagem a seguir:

Quando Pedro Álvares Cabral desembarcou nas terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil, ele e os tripulantes das caravelas não sabiam que os nativos que os receberam pertenciam a um dos muitos povos que viviam por aqui. [...] Com o tempo, foram percebendo diferenças marcantes entre os indígenas que viviam no litoral e os do interior. Por isso, passaram a chama-los, respectivamente, de *tupis* e *tapuias*. [...] Os indígenas viviam da caça, da pesca, da coleta e da agricultura. Mas a prática dessas atividades variava de um povo para outro. [...] Desse modo **eles contribuíram com a cultura brasileira**. Mas os problemas que enfrentam atualmente não são poucos. Com frequência, suas reservas são invadidas por posseiros, madeireiros e garimpeiros, que, atraídos pela riqueza de recursos naturais da região, entram em graves conflitos com os verdadeiros donos da terra. [...] Nem os povos mais isolados, que vivem perto das fronteiras, escapam da violência (Mozer e Telles, 2006, pág. 16, 18, 19 e 27, grifo nosso).

Embora essas transformações indiquem uma mudança nos fatos sociais que orientam a produção e circulação dessas imagens, observou-se que o estigma indígena não foi rompido, mas reposicionado, mantendo sua função de coerção simbólica sobre os indivíduos. A passagem de Mozer e Telles (2006) ilustra claramente esse deslocamento do estigma tribal, da condição de “desacreditado” para a de “desacreditáveis”. Embora o texto evite as imagens depreciativas explícitas encontradas em obras mais antigas (como as de Galvão e Magalhães), ainda assim opera dentro de uma lógica representacional que mantém os indígenas em um papel subalterno e condicionado. Há um esforço para reconhecer sua diversidade cultural (“as atividades variavam de um povo para outro”), sua contribuição à cultura brasileira e as violências que ainda enfrentam. No entanto, faltam elementos que articulem os povos indígenas como sujeitos coletivos, com formas próprias de organização política, cosmologias distintas e protagonismo contemporâneo.

A ênfase recai sobre aspectos culturais generalizados e situações de vulnerabilidade, o que reposiciona o estigma tribal, mantendo-o como critério de distinção simbólica, mesmo sob a lógica dos discursos modernos de diversidade e inclusão. Mesmo em um discurso mais sensível às violências históricas, o enquadramento dos indígenas como fragmentos culturais ou vítimas isoladas perpetua a ideia de uma identidade vulnerável e dependente do reconhecimento externo. Embora sejam reconhecidos pela sua diversidade e contribuição cultural, ainda carregam um estigma potencial: são socialmente aceitos em situações específicas, desde que se ajustem a certos enquadramentos, como a ideia do indígena “integrado”. Esse deslocamento do estigma não depende apenas das características objetivas do grupo, mas do contexto social em que as marcas são interpretadas. O estigma, assim, deve ser compreendido como uma relação social, e não como uma essência intrínseca do grupo.

Assim, conclui-se que as representações dos povos indígenas nos livros de história analisados refletem importantes transformações sociais, embora elementos estigmatizantes persistam. Mesmo após o reconhecimento dos direitos indígenas, materiais produzidos na década de 1990, como o volume “História Memória Viva”, ainda reproduziram concepções tradicionais, que vinculava civilização ao progresso tecnológico e econômico. Já nos anos 2000, observou-se uma ênfase crescente na diversidade indígena, com maior atenção a aspectos linguísticos e culturais, além da redução do uso do termo genérico “índio”. A promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, impulsionou a reformulação desses conteúdos, embora de forma desigual. Essa exigência legal pressionou o mercado editorial, mas os efeitos mais consistentes só se tornaram visíveis em materiais aprovados após 2010, quando os editais do PNLD passaram a cobrar esse conteúdo com maior rigor. Ainda assim, o estigma não foi completamente superado, apenas ressignificado, com atribuições estigmatizantes presentes sob formas mais sutis. Esses dados indicam que os livros didáticos não apenas refletem, mas também participam da reformulação simbólica das concepções sociais ao longo do tempo, um movimento que será aprofundado na análise dos manuais de Sociologia, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - DA HISTÓRIA À SOCIOLOGIA: Transformação ou continuidade?

Para compreender a representação dos povos indígenas nos livros de sociologia, foi necessário situá-los nas disputas simbólicas e institucionais que configuram o sistema educacional brasileiro. Cada disciplina constrói esses sujeitos a partir de enquadramentos específicos, o que exigiu estratégias analíticas distintas. Nos livros de história, geralmente vinculados ao passado colonial e organizados em uma narrativa cronológica, a análise buscou mapear a evolução das representações ao longo do tempo. Já nos livros de sociologia, a ênfase recaiu sobre os discursos legitimados pelo Estado nas edições recentes do PNLD (2012, 2015 e 2018), marcadas pela permanência de algumas coleções e pela consolidação institucional da disciplina. Nessas obras, os indígenas aparecem, em geral, associados a temas como diversidade cultural, cidadania e movimentos sociais, configurando representações que se mantêm relativamente estáveis mesmo diante de mudanças normativas e políticas. Assim, parte-se do pressuposto de que os discursos didáticos não são neutros: as representações analisadas são entendidas como produtos de um campo em disputa, no qual se articulam embates normativos e processos de legitimação institucional.

Quadro 2 - Mapeamento dos livros de sociologia/PNLD (de 2012, 2015 e 2018).

Edições/PNLD	Título do livro	Autor (es)	Editora
2012	Sociologia para o Ensino Médio (2ª edição)	Nelson Dacio Tomazi	Editora Saraiva
	Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (1ª edição)	Helena M. Bomeny Garchet; Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros	Editora do Brasil
2015	Sociologia para o Ensino Médio (3ª edição)	Nelson Dacio Tomazi	Editora Saraiva
	Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (2ª edição)	Helena Bomeny; Bianca Freire-Medeiros e Raquel Balmant Emerique Julia O'Donnel	Editora do Brasil
	Sociologia (1ª edição)	Silvia Maria de Araújo; Maria Aparecida Bridi Benilde Lenzi Motim	Editora Scipione
	Sociologia em Movimento (1ª edição)	Vários autores	Editora Moderna
	Sociologia Hoje (1ª edição)	Igor José de Renó Machado; Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros	Editora Ática
	Sociologia para jovens do século XXI (3ª edição)	Luiz Fernandes de Oliveira; Ricardo Cesar Rocha da Costa	Imperial Novo Milênio

2018	Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (3ª edição)	Helena Bomeny; Bianca Freire-Medeiros e Raquel Balmant Emerique Julia O'Donnel	Editora do Brasil
	Sociologia para jovens do século XXI (4ª edição)	Luiz Fernandes de Oliveira; Ricardo Cesar Rocha da Costa	Imperial Novo Milênio
	Sociologia em Movimento (2ª edição)	Vários autores	Editora Moderna
	Sociologia (2ª edição)	Silvia Maria de Araújo e Maria Aparecida Bridi Benilde Lenzi Motim	Editora Scipione
	Sociologia Hoje (2ª edição)	Igor José de Renó Machado; Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros	Editora Scipione

Fonte: Levantamento realizado pelo autor (2024).

3.1 Contexto institucional e normativo do livro de sociologia

A institucionalização da disciplina de Sociologia no ensino médio brasileiro foi marcada por disputas políticas, acadêmicas e normativas que se intensificaram nas últimas décadas. Antes de sua consolidação no currículo escola e com a ausência de livros didáticos, o Ensino de Sociologia era sustentado por estratégias alternativas, muitas vezes improvisadas pelos docentes, que recorriam a textos clássicos das Ciências Sociais, artigos de revistas, recortes de jornais e apostilas produzidas localmente. Essas práticas revelavam tanto a diversidade quanto a precariedade dos recursos disponíveis. Contudo, esse cenário começou a se transformar com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a oferta da disciplina nas escolas públicas e privadas. A partir de então, a Sociologia passou a ser gradualmente integrada aos mecanismos oficiais de produção e distribuição de material didático, destacando-se no processo a incorporação da disciplina ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo Zambon e Terrazzan (2013), a história do PNLD é marcada por reformulações significativas, como a implantação de avaliações pedagógicas sistemáticas nos anos 1990 e a ampliação de seu escopo para o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos na década de 2000. Criado em 1985 e regulamentado pelo Decreto nº 91.542, o PNLD passou a se organizar em ciclos trienais, prevendo a avaliação técnica das obras por especialistas da Secretaria de Educação Básica e sua posterior distribuição gratuita às escolas públicas, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Essas mudanças possibilitaram, a partir de 2012, a inclusão dos primeiros livros didáticos de sociologia no ciclo regular do programa, com novas edições aprovadas também

em 2015 e 2018⁷. Contudo, embora o Guia Nacional do Livro Didático preveja que a escolha das obras seja realizada de forma democrática pelas escolas, com base em critérios pedagógicos definidos coletivamente, essa abertura é frequentemente questionada. Como relata o professor e pesquisador Ricardo Pereira da Silva (2016)⁸, com base em sua experiência docente na rede pública estadual de São Paulo, o processo de escolha, ainda que regulamentado como participativo, muitas vezes se restringe à seleção entre obras previamente legitimadas por critérios alheios à realidade da sala de aula:

[...] quando lecionei a disciplina de Sociologia para a rede pública do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, entre 2011 e 2013, os livros didáticos de sociologia que foram apresentados a mim como docente, eram os selecionados pelo Guia do Livro Didático de Sociologia para os anos letivos de 2012, 2013 e 2014, isto é, não considero que os livros didáticos apresentados já aprovados – dois livros didáticos de Sociologia foram aprovados pelo PNLD de 2012 – resultaram de um processo democrático, pois eles já haviam sido aprovados, portanto, minha escolha se limitava aos dois livros aprovados pelo Guia do PNLD 2012 [...] (Silva, R.P. 2016, p. 269).

Essa experiência revela um aspecto central do processo de produção e distribuição de livros didáticos: sua forte dependência das instâncias institucionais, como o Ministério da Educação (MEC) e o próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelecem critérios normativos para definição do conteúdo a ser veiculado. Embora exista um discurso oficial de liberdade pedagógica, os professores frequentemente se veem diante de uma escolha limitada, orientada por diretrizes já consolidadas. Nesse sentido, pode-se compreender essa padronização como uma forma de coerção coletiva, uma vez que impõe condutas e decisões aos docentes de maneira independente de suas vontades individuais, trata-se de um fato social que se objetiva em normas, diretrizes e materiais.

Isso implica que as representações sociais contidas nos livros didáticos, inclusive aquelas relativas aos povos indígenas, não são meramente reflexos das intenções dos autores ou das escolhas dos professores, mas sim resultado de um circuito institucional mais amplo, que define previamente o que pode ou não ser representado. Essa lógica contribui para a

⁷ Vale destacar que a partir de 2017, com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a reorganização curricular proposta pela BNCC, o PNLD passou por novas transformações. As obras deixaram de ser estruturadas por disciplinas específicas, como Sociologia, para se organizarem por áreas do conhecimento, marcando a transição para o Novo Ensino Médio.

⁸ Embora não tenha sido possível realizar entrevistas próprias com docentes de Sociologia, conforme sugerido na qualificação, optou-se por recorrer a relatos já sistematizados na literatura. Ainda que se trate de uma experiência individual, como no caso de Silva (2016), esse testemunho oferece um exemplo concreto e relevante para ilustrar as limitações do processo de escolha dos livros didáticos, contribuindo para a análise dentro dos limites de tempo e escopo da pesquisa. Além disso, evidencia que os vários tipos de representações sociais nos livros não dependem exclusivamente da decisão de autores ou professores, mas de um circuito institucional mais amplo.

homogeneização das abordagens e para a manutenção de estigmas e silenciamentos históricos no currículo. Para compreender melhor essa dinâmica, é importante considerar a trajetória histórica da Sociologia no ensino médio e sua relação com os livros didáticos.

Com base em Bittencourt, Maçaira (2021) identifica três gerações na produção desses materiais. A primeira, entre as décadas de 1920 e 1940, corresponde aos esforços iniciais de institucionalização da disciplina, com obras eruditas voltadas à formação moral e intelectual dos estudantes, marcadas por ideais de civismo e progresso. A segunda, entre os anos 1980 e meados dos anos 2000, caracteriza-se pela ausência de políticas públicas específicas, resultando em materiais diversos e pouco adaptados à realidade escolar. A terceira geração tem início com a consolidação da obrigatoriedade da Sociologia no currículo em 2008, quando os livros passam a integrar as políticas oficiais de avaliação e distribuição do PNLD. Essa última geração representa o cenário descrito: materiais com aparência de pluralidade, mas orientados por filtros institucionais que condicionam o trabalho pedagógico as normas estabelecidas

Essa trajetória político-normativa criou as condições históricas que explicam a transição entre as gerações de livros, especialmente a consolidação do modelo iniciado em 2008. No entanto, como observa Ileizi Fiorelli Silva (2020), tais transformações não ocorreram de forma espontânea. A obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio foi fruto de disputas promovidas por diversos agentes e instituições, sobretudo a partir da década de 1990, com a promulgação da nova LDB em 1996. Desde então, houve um esforço contínuo para inserir a disciplina nos marcos legais e nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, os debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em vista disso, os livros de sociologia passaram a ser avaliados, selecionados e distribuídos pelo governo federal com base em critérios definidos pelo MEC. A primeira distribuição específica ocorreu em 2012, ampliou-se em 2015 e foi, em grande parte, mantida em 2018. Esse processo consolidou a presença institucional da disciplina e redefiniu o campo editorial, pois os materiais passaram a ser produzidos segundo diretrizes estatais que legitimam determinadas escolhas teóricas e pedagógicas. Nesse cenário, esses materiais tornaram-se espaços de disputa simbólica: ao mesmo tempo em que incorporam pautas identitárias e discussões sobre desigualdade social, reproduzem mecanismos de controle sobre as representações coletivas — entre elas, as dos povos indígenas. É nesse contexto, marcado por tensões entre atualização discursiva e manutenção de hierarquias simbólicas, que se insere a análise das representações, tema da próxima seção.

3.2 A representação do indígena: O que é mantido ou o que é transformado?

A análise que se segue concentrou-se nas formas como os povos indígenas são retratados nos livros de sociologia aprovados pelo PNLD. Mais especificamente, buscou-se compreender em que medida essas representações reproduzem, reformulam ou deslocam lógicas classificatórias herdadas de períodos anteriores. Enquanto nos livros de história os indígenas são comumente abordados sob uma perspectiva cronológica, centrada no período colonial e ancorada em referenciais epistemológicos ocidentais, nas obras de Sociologia observou-se uma mudança formal nas representações autorizadas: os indígenas passam a ser apresentados como expressão da diversidade cultural e como parte constitutiva da formação sociocultural brasileira.

Essa mudança está em consonância com diretrizes curriculares oficiais, como o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que orientaram o ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio a promover o reconhecimento da diversidade, a valorização da identidade e o exercício da cidadania. Nesse contexto normativo, os livros passaram a adotar uma linguagem que enfatiza os direitos, a pluralidade cultural e os processos históricos de exclusão. No entanto, tal reconfiguração discursiva não implica, necessariamente, em um aprofundamento qualitativo das representações dos povos indígenas. Em muitos casos, tratou-se de um reposicionamento simbólico que, embora atendesse às exigências legais e discursivas contemporâneas, ainda reproduziram estruturas classificatórias historicamente consolidadas. Isso acontece porque, como observa Mércio Gomes (2012, p. 26), “a questão indígena se desenrola na história brasileira com um saldo obviamente negativo para os índios.” Apesar da presença significativa desses povos na formação do país, a incorporação de elementos culturais indígenas à identidade nacional ocorreu dissociada do reconhecimento desses grupos como sujeitos históricos e políticos.

Essa dissociação expressa uma relação assimétrica, em que fragmentos culturais são absorvidos como símbolos da nação, enquanto os próprios povos que os produzem permanecem em posições historicamente desfavorecidas. Essa desigualdade simbólica se reflete nos materiais didáticos. A educação funciona como instância de socialização e transmissão das representações coletivas; nesse contexto, os livros didáticos, enquanto ferramentas legitimadas pelo Estado, participam desse processo ao incorporar e difundir visões de mundo que podem reproduzir hierarquias simbólicas, mesmo quando revestidas por discursos normativos de valorização da diversidade.

Essa lógica pode ser observada de maneira concreta nos livros de sociologia analisados. Ao mesmo tempo em que buscam alinhar-se às políticas educacionais recentes e incorporar a valorização da diversidade como princípio normativo, esses materiais reproduzem classificações simbólicas historicamente consolidadas. Um exemplo significativo é a coleção Sociologia para o Ensino Médio (figura 15 a seguir), de Nelson Dacio Tomazi, sociólogo com formação acadêmica consolidada e ampla experiência em educação. Publicada pela Editora Saraiva e produzida com base nas diretrizes curriculares e exigências normativas, a obra apresenta conteúdos sobre sociedade, manifestações culturais e relações entre indivíduo e coletividade. Suas escolhas teóricas e temáticas revelam tanto o esforço de atender às demandas institucionais e aos parâmetros definidos pelos órgãos oficiais quanto a permanência de representações atravessadas por disputas simbólicas no campo educacional.

Figura 15: Sociologia para o Ensino Médio (PNLD de 2012, à esquerda; PNLD de 2015, à direita)



Fonte: Biblioteca Benedito Leite, 2024.

Na Unidade 3, “A estrutura social e as desigualdades”, a abordagem proposta sobre as construções históricas é mais crítica. Contudo, no capítulo “Desigualdades sociais no Brasil”, as representações dos povos indígenas retomam padrões semelhantes aos encontrados nos livros de história, com ênfase em marcas do passado e pouca atenção às dinâmicas contemporâneas que perpetuam as desigualdades vividas por esses grupos. Essa configuração reflete tanto as orientações teóricas previstas pelas diretrizes oficiais quanto os condicionamentos do processo de produção editorial. Desse modo, observa-se um desalinhamento em relação às próprias Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia, que sugerem articular fatores históricos e processos sociais atuais. A passagem a seguir exemplifica esse enquadramento institucionalizado:

Analisando historicamente a questão das desigualdades sociais no Brasil, percebe-se que, com a chegada dos portugueses, elas se instalaram e aqui ficaram. Inicialmente, os **povos indígenas** que habitavam o continente foram vistos pelos europeus como seres diferentes, não dotados de alma. Depois se alterou essa concepção, mas ainda há quem veja os indígenas preconceituosamente, como inferiores e menos capazes. Posteriormente, houve a introdução do trabalho escravo negro. Milhares de africanos foram retirados de sua terra de origem para enfrentar condições terríveis de trabalho e de vida no Brasil. Até hoje seus descendentes sofrem discriminação e preconceito pelo fato de serem negros (Tomazi, 2010, pág.85, grifo nosso).

A passagem da obra didática (figura 15) atribuída a Tomazi revela uma transição nas formas de representação dos povos indígenas. Eles deixaram de ser retratados como “selvagens” ou “exóticos”, imagens recorrentes nos livros de história, para serem inseridos em uma narrativa vinculada a lógicas mais amplas de exclusão social. Embora o conteúdo reconheça a persistência do preconceito, como no trecho “ainda há quem veja os indígenas preconceituosamente”, essa representação permanece ancorada em uma lógica de alteridade marcada pela diferença. Assim, o discurso não rompe com o estigma, mas o reposiciona, mantendo os indígenas como grupo “à margem”, agora sob termos mais sutis e alinhados aos discursos contemporâneos de cidadania e diversidade cultural. De modo semelhante, essa forma de reposicionamento remete à oscilação simbólica descrita por Laplantine (2003) entre o “mau selvagem” e o “bom selvagem”: uma alternância entre a depreciação aberta e a idealização aparente do outro, que, apesar de historicamente distintas, mantém a assimetria estrutural dessas representações. Essa perspectiva pode ser observada no trecho a seguir:

Na América portuguesa, no século XVI, as culturas indígenas e africanas, apesar da presença marcante, não eram reconhecidas pelos colonizadores e expressavam-se à margem da sociedade que se constituía sob o domínio lusitano. Tal sociedade tinha como principal referência a cultura europeia, que procurava imitar. [...] No entanto, se o Ocidente e, depois, o Oriente nos forneceram elementos essenciais para a construção de uma cultura difusa, esta não pode ser compreendida sem suas **raízes indígenas e africanas**, que impregnaram nosso cotidiano, desde a comida, a vestimenta e a habitação até a dança, a pintura e a música (Tomazi, 2015, pág.267, grifo nosso).

Observa-se que a ênfase recaiu sobre a contribuição simbólica, sem necessariamente implicar em uma problematização das estruturas sociais que reproduzem desigualdades. A citação exemplifica como as representações das culturas indígenas, carregadas de estereótipos históricos, se mantêm na ordem simbólica da sociedade. Isso pode ser interpretado como a permanência e a reprodução de um estigma social que desvaloriza e marginaliza esses grupos, contribuindo para a sua descredibilização social e cultural. Essas representações atuaram, portanto, como elementos de manutenção de uma hierarquia social e de uma estrutura de exclusão, consolidando o que ele chamaria de uma ‘identidade negativa’ associada aos estigmatizados.

Tal dinâmica pode ser também compreendida à luz do mito do primitivo, como discutido por Kuper (2008), segundo o qual essa construção social do indígena funciona como narrativa ideológica que naturaliza desigualdades e reforça a marginalização desses grupos. Ainda que transformações sociais tenham ocorrido, o estigma tribal foi mantido por meio de estruturas simbólicas e institucionais. Portanto, se a leitura dos livros de história aponta que os povos indígenas são frequentemente posicionados na categoria dos “desacreditados”, com a imagem do “selvagem” ou do “exótico” amplamente reproduzida e naturalizada, nos livros de Sociologia aprovados pelo PNLD observou-se, em alguns casos, um esforço de deslocamento para a categoria dos “desacreditáveis”, isto é, indivíduos reconhecidos por portarem um estigma social.

Ainda assim, essa rotulagem continua a funcionar como uma forma de exclusão, pois reforçou uma hierarquia de valor baseada na diferença e na origem cultural. Em vez de romper com a lógica estigmatizante, o discurso apenas se adaptou a um novo vocabulário, compatível com as exigências normativas de valorização da diversidade. Além disso, a análise revelou que esse padrão de representação não se limitou a uma única obra ou edição, mas se repetiu em diversos materiais aprovados pelo PNLD, indicando certa regularidade nas formas de abordagem dos povos indígenas. Um exemplo disso é o livro “Sociologia” (figura 16), publicado pela Editora Scipione, com duas edições aprovadas e elaborado por autoras vinculadas à Universidade Federal do Paraná (UFPR), com formações em Ciências da Comunicação, Sociologia e História.

Figura 16: Sociologia (PNLD de 2015, à esquerda; PNLD de 2018, à direita)



Fonte: Biblioteca Benedito Leite e site da Editora Scipione, 2024.

Embora os materiais analisados tenham sido elaborados em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes à época, Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que substituiu a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, avaliados e aprovados pelo PNLD, alinhados aos objetivos da Lei nº 11.645/2008⁹, que busca corrigir uma lacuna histórica ao promover o reconhecimento das matrizes indígenas e afro-brasileiras na formação nacional, a abordagem conferida aos povos indígenas ainda se estrutura a partir de uma lógica conciliatória. Essa lógica evita o enfrentamento crítico dos processos históricos de desigualdade e exclusão que os afetaram. Tal limitação evidencia que, mesmo que sejam orientados por diretrizes que enfatizam a diversidade e a justiça social, as representações de determinados grupos continuam operando por meio de classificações sociais que atenuam, mas não eliminam, os efeitos simbólicos do estigma.

No capítulo intitulado “Cultura e suas raízes”, presente nas duas versões analisadas, observou-se uma tentativa de reformulação da representação tradicional dos povos indígenas, alinhando-os a padrões simbólicos que os identificam como contribuintes para a formação cultural brasileira. Contudo, essa abordagem não aprofunda as tensões e os conflitos históricos envolvidos nesse processo. Nesse cenário, configura-se uma transição do status explicitamente desacreditado para um status potencialmente desacreditável: a presença indígena é reconhecida, mas de forma mais sutil, caracterizando um deslocamento do estigma sem sua superação efetiva. Embora a linguagem empregada seja distinta daquela encontrada em Livros de História de períodos anteriores, as estruturas simbólicas de exclusão continuam atuando, ainda que atenuadas. A passagem a seguir exemplifica essa dinâmica institucionalizada de representação:

A construção de uma identidade nacional está ligada à ideia de pertencimento. As diferenças culturais estão presentes na formação da sociedade. O caso das comunidades indígenas brasileiras é significativo. Durante muitos séculos, os indígenas não foram respeitados em seus costumes e no seu direito ao uso das terras. Os povos indígenas que sobreviveram ao genocídio causado pela colonização foram limitados por colonizadores, exploradores e depois por latifundiários e pelo Estado. A falta de compreensão e respeito à cultura indígena também faz com que empresas multinacionais e fazendeiros se aproveitem ilegalmente de suas terras. [...] No entanto, a Constituição brasileira de 1988, garante a demarcação das terras indígenas com o objetivo de reverter algumas injustiças e proporcionar condições para o modo de vida de suas populações, embora o conflito com fazendeiros e representantes do agronegócio seja constante. Um processo semelhante ocorreu com os negros desde o momento em que seus antepassados começaram a ser escravizados e deportados da África para a América (Araújo, et al., 2016, p. 182 e 183).

⁹ A Lei 11.645, sancionada em 2008, é uma legislação federal que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei complementa a Lei 10.639, de 2003, que já havia tornado obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Com essa lei, a temática indígena também passou a ser obrigatória, reconhecendo a importância desses dois grupos étnicos na formação da sociedade brasileira.

Essa passagem da página anterior ilustra como a representação dos povos indígenas, apesar de reformulada em relação às imagens abertamente estigmatizantes do passado, permanece inserida em uma lógica classificatória. Os indígenas são reconhecidos como vítimas de injustiças históricas e titulares de direitos, mas continuam simbolicamente localizados na posição de “outro”, cuja existência é mediada pela tutela do Estado e pela violência externa. Trata-se de um discurso que suaviza o estigma, sem eliminá-lo, ao evitar conferir protagonismo político ou agência histórica a esses sujeitos. Além disso, o conteúdo reflete a influência de diretrizes normativas e institucionais sobre o tratamento dos temas sociais, indicando que tais representações não são fruto apenas das escolhas individuais dos autores, mas sim limites impostos pelas disputas simbólicas que estruturam o campo educacional.

Essa dinâmica pode ser compreendida a partir do conceito de miscigenação proposto por Darcy Ribeiro (2014). Segundo o autor, a miscigenação é um processo histórico e biológico que criou a identidade brasileira a partir da fusão de indígenas, africanos e europeus. Embora tenha produzido uma “nova civilização”, esse processo envolveu a subjugação violenta e a invisibilização das matrizes indígenas e africanas originais. Dessa forma, o reposicionamento do estigma indígena, de “desacreditados” para “desacreditáveis”, ou seja, uma diferença reconhecida, porém ainda subordinada, pode ser interpretado como parte dessa dinâmica histórica: a miscigenação gerou uma cultura nacional que valoriza uma identidade híbrida, ao mesmo tempo em que mantém as hierarquias e exclusões históricas que a originaram. Assim, o estigma indígena não desapareceu, apenas mudou de forma, assim como a miscigenação não apagou as desigualdades e diferenças originais, mas as reconfigurou dentro de uma nova ordem social e simbólica.

Desse modo, o processo histórico da miscigenação influenciou não apenas a construção simbólica da identidade nacional, mas também os autores e as diretrizes curriculares que orientam os conteúdos escolares. Essa influência pode ser compreendida como a ação dos fatos sociais, representações coletivas duráveis e coercitivas, que estruturam normas e percepções sobre os povos indígenas, legitimadas e reproduzidas pelos dispositivos institucionais da escola. Ademais, a miscigenação atua como um mecanismo de violência simbólica, impondo uma visão dominante que valoriza uma identidade híbrida, ao mesmo tempo em que subordina as matrizes indígenas e africanas originais. Nesse cenário, as diretrizes e os livros didáticos operam como instrumentos de reprodução desse capital simbólico, formando o habitus dos agentes educativos e contribuindo para a perpetuação das desigualdades históricas sob novas formas simbólicas.

A dinâmica da miscigenação e da reconfiguração do estigma indígena também permitiu uma aproximação com a perspectiva de Norbert Elias (1990) sobre o processo civilizador. Esse processo não se resume à mudança de comportamentos ou normas externas, mas implica transformações nas hierarquias sociais e nas estruturas de poder simbólico. Nessa lógica, o reposicionamento de grupos marginalizados no discurso social, como as comunidades indígenas, não ocorre de maneira autônoma, mas decorre de uma incorporação seletiva de suas identidades e reivindicações, condicionada por limites estabelecidos por agentes estatais, normativos e institucionais. A requalificação simbólica desses grupos, por meio do reconhecimento de direitos, da demarcação de terras ou da reformulação das narrativas escolares, integra um processo mais amplo em que as diferenças culturais deixam de ser classificadas apenas como desvios e passam a ser enquadradas em um regime controlado de reconhecimento. No entanto, tal movimento não suprimiu as estruturas de dominação; ao contrário, revelou sua reconfiguração histórica, sustentada por disputas simbólicas, desigualdades persistentes e constrangimentos à agência desses sujeitos.

Para concluir, as formas atualizadas de representar os povos indígenas, especialmente após o reconhecimento formal de sua cidadania, não se explicam apenas por decisões individuais dos autores, mas devem ser compreendidas como produtos de transformações estruturais mais amplas, intensificadas a partir da década de 2010. Essas transformações decorrem da articulação entre diferentes agentes sociais, como autores, editoras, gestores públicos, diretrizes curriculares e docentes, que compõem uma rede de interdependência responsável por mediar as disputas em torno do conteúdo escolar legítimo. A partir dessa rede, operam-se negociações simbólicas que condicionam as possibilidades de reformulação das representações sociais. Ainda que se observe um esforço de atualização discursiva, impulsionado por pressões normativas e institucionais, essa reconfiguração se dá de forma seletiva, preservando traços de estigmatização e mantendo restrições à agência dos grupos representados. Dessa forma, os materiais analisados nesta seção, bem como os que serão examinados adiante, devem ser compreendidos como instrumentos de consolidação de determinadas classificações sociais, contribuindo para a manutenção, deslocamento ou redefinição dos lugares simbólicos atribuídos aos povos indígenas na narrativa escolar contemporânea.

3.3 Novas Figuras, Velhas Hierarquias: o reposicionamento do indígena na Sociologia

Com o retorno da Sociologia aos currículos escolares brasileiros, em 2008, as imagens presentes nos livros didáticos não apenas facilitaram a compreensão de conteúdos abstratos, mas também atuaram como dispositivos de mediação simbólica: refletiram valores de uma época, orientaram modos de ver o mundo social e participaram ativamente da construção das narrativas escolares. Como observa Leonardo Rafael dos Santos Leitão (2020), a fotografia tem ocupado papel crescente nos processos educativos, ultrapassando a função meramente ilustrativa e contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos estudantes. No caso dos livros de sociologia, muitas das imagens (sobretudo as fotográficas) podem ser compreendidas dentro dessa lógica, funcionando como recursos que comunicam valores sociais, sugerem interpretações e organizam formas específicas de percepção. Assim, a análise dessas imagens permitiu identificar os sentidos que os livros constroem sobre determinados grupos sociais, como os povos indígenas.

Essa dimensão simbólica também é ressaltada por Munakata (2012), ao afirmar que o livro didático, enquanto recurso pedagógico institucionalmente regulado, ultrapassa a simples apresentação de conteúdos programáticos. Ele é produzido para organizar o conhecimento escolar, orientar a prática docente e contribuir para a formação de repertórios simbólicos e culturais entre os estudantes. Considerando essa centralidade no cotidiano escolar e a multiplicidade de suas funções, tornou-se possível compreender como determinadas imagens e representações visuais dos povos indígenas foram selecionadas, enquadradas e atualizadas no interior desse processo. Em outro contexto, Munakata (2016) observou que, por ser concebido como instrumento de consolidação e transmissão do conhecimento considerado válido, o livro didático acaba refletindo, por meio das imagens que veicula, tanto os temas priorizados quanto aqueles menos enfatizados no processo educativo.

Nesse sentido, embora as imagens sempre tenham estado presentes nos manuais escolares, como atestam as iconografias do século XIX nos livros de história, o que se observou nas últimas décadas foi uma transformação na forma como elas são mobilizadas no interior das narrativas didáticas. Pois, tal como apontado por Munakata, as imagens passaram a desempenhar um papel mais ativo na construção simbólica do conhecimento. Nos livros de Sociologia os indígenas passam a ser retratados em contextos contemporâneos, utilizando celulares, câmeras e drones, ou inseridos em espaços institucionais, como escolas.

Contudo, a análise das figuras presentes nos livros de sociologia revelou não apenas uma tentativa de reposicionar o indígena em um registro culturalmente valorizado, mas também a persistência de hierarquias simbólicas que orientam a forma como esses sujeitos são apresentados aos estudantes. Considerando que as representações coletivas não são estáticas, a presença de imagens atualizadas, como indígenas utilizando celulares ou inseridos em espaços escolares, pode ser interpretada como uma adaptação simbólica às transformações sociais mais amplas. Essa atualização visual, embora aparente ruptura com representações anteriores, não elimina totalmente o enquadramento classificatório que marca os povos indígenas como diferentes. Nesse sentido, as imagens ainda operam sob o “mito do primitivo”: uma construção simbólica que associa certos grupos a estágios anteriores da humanidade. Mesmo ao inseri-los na contemporaneidade, essas representações continuam a organizar a diferença a partir de valores externos, sugerindo não a superação do estigma, mas sua reformulação em novas bases simbólicas.

É possível compreender que essas representações, mesmo quando reformuladas, continuam desempenhando funções de coesão, contribuindo para a naturalização de visões dominantes sobre o mundo social. Assim, a mudança nas imagens não implica necessariamente uma ruptura com estruturas simbólicas de dominação, especialmente quando tais representações são apresentadas de forma descontextualizada: os códigos classificatórios são atualizados, mas continuam funcionando sob os mesmos princípios hierárquicos. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado no livro “Sociologia em Movimento” (figura 17 abaixo), publicado pela Editora Moderna e elaborado por profissionais das áreas de Ciências Sociais, Educação, Filosofia e Direito.

Figura 17: Sociologia em Movimento (PNLD de 2015, à esquerda; PNLD de 2018, à direita)



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Enquanto a iconografia colonial associava os indígenas a uma identidade amplamente visível e socialmente deteriorada, as imagens presentes nas edições analisadas indicam uma tentativa de reconfiguração dessa representação. Esse reposicionamento aproxima os povos indígenas da condição de sujeitos cuja presença é reconhecida e tolerada, mas ainda marcada por avaliações normativas e distinções simbólicas. Elementos visuais com essa característica aparecem de forma recorrente nos capítulos examinados, tanto na edição aprovada pelo PNLD em 2012 quanto na de 2018. No capítulo “Cultura e Ideologia”, por exemplo, embora o texto trate da construção da noção de cultura, com ênfase em correntes como o evolucionismo, o relativismo cultural e o funcionalismo, os povos indígenas não são tematizados diretamente. Sua presença limita-se a imagens ilustrativas associadas à história e à cultura indígena, inseridas como referências visuais aos conceitos discutidos, mas sem articulação explícita com o desenvolvimento teórico do capítulo.

Essa dissociação entre imagem e discurso revela uma forma sutil de violência simbólica: ao serem apresentadas sem contextualização, tais imagens reforçam estereótipos e silenciam a complexidade das realidades representadas. A escola, ao legitimar visões de mundo por meio de práticas aparentemente neutras, contribui para a reprodução das estruturas simbólicas. Nesse sentido, o material analisado não se apresenta como algo isolado, mas como um suporte institucional que participa da constituição de um habitus escolar que hierarquiza culturas e naturaliza desigualdades, ainda que por meio de uma linguagem mais atualizada, alinhada aos valores contemporâneos. Trata-se, portanto, de uma reformulação das representações que continua sendo condicionada pelos limites da ordem simbólica dominante e pelas mediações escolares e institucionais que regulam sua circulação, como veremos na figura a seguir.

Figura 18: Indígenas utilizando câmeras e GPS para monitorar desmatamento ilegal.



Fonte: Sociologia em Movimento, 2010, p.64.

A figura 18 da página anterior foi apresentada em um trecho dedicado ao conceito de etnocentrismo, mas sem uma articulação direta com o conteúdo textual. Nesse contexto, os povos indígenas aparecem como ilustração da diversidade cultural, porém, com pouca conexão com as dinâmicas sociais discutidas no capítulo, o que resulta em uma representação descontextualizada. Embora o uso da tecnologia, como câmeras, drones e celular, e, funcione como marcador visual de contemporaneidade, a ausência de informações sobre os sujeitos retratados, suas práticas e os contextos socioculturais em que estão inseridos limita a possibilidade de uma leitura mais crítica. Essa estratégia visual, ao invés de romper com estereótipos, pode ser compreendida como uma reformulação simbólica do mito do primitivo: mesmo quando os povos indígenas são representados no presente, continuam a ocupar o lugar do “outro” a ser observado, agora sob uma nova roupagem.

Assim, a imagem é atualizada, mas a lógica classificatória que a sustenta permanece, reforçando a separação simbólica entre observadores e representados. Nesse contexto, o enquadramento editorial não apenas perpetua visões hegemônicas sobre os povos indígenas, mas também reformula o estigma que lhes é atribuído. Ao invés de excluir explicitamente, como no passado, passa-se a reconhecê-los como diferentes, mas ainda sob vigilância simbólica. A presença de tecnologia ou de um indígena no ambiente escolar pode sugerir uma tentativa de inclusão, mas a falta de uma contextualização crítica limita o potencial reflexivo dessa representação. Em vez de desafiar as classificações dominantes, ela tende a reforçá-las, criando novas formas de estigmatização.

Exemplos como esse também podem ser encontrados na página 15 da edição aprovada no PNLD de 2018 (figura 17), no Capítulo 1 – Sociedade e conhecimento: a realidade como objeto de estudo. Nesse caso, observamos um reposicionamento do estigma. Embora a imagem seja acompanhada de uma legenda explicativa, inserida em uma seção que trata da diversidade e do conhecimento, sua contextualização limitou-se a uma tentativa de integração da diversidade étnico-cultural ao conteúdo didático, atendendo às exigências curriculares (como a Lei 11.645/08). Isso a impede de ser totalmente descontextualizada do ponto de vista normativo do PNLD. No entanto, a presença da legenda não elimina o fato de que a imagem atua mais como um símbolo genérico de diversidade do que como um recurso pedagógico capaz de suscitar uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados por professores indígenas. Veja a figura 19 na página a seguir:

Figura 19: Professor Pataxó em exercício, Porto Seguro, Bahia, 2014.



Fonte: Sociologia em Movimento, 2016, p.15.

A imagem que abre o capítulo apresenta um professor pataxó com cocar lecionando em uma escola indígena. A legenda informa: “Professor pataxó leciona em escola indígena, na aldeia Boca da Mata, no município de Porto Seguro (BA, 2014). A diversidade das sociedades humanas é caracterizada pela capacidade de todos os grupos sociais produzirem, transmitirem e aprenderem conhecimentos sobre si e a realidade.” Embora essa formulação remeta à valorização da diversidade, sua função se aproxima mais de um reforço simbólico da diferença do que de uma mediação analítica. A ausência de contextualização histórica e política da educação indígena, bem como da problematização da posição social desses sujeitos no sistema educacional, contribui para a manutenção de uma representação que não tensiona as relações de poder envolvidas.

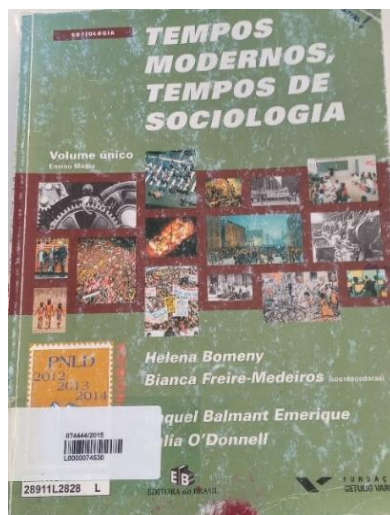
A escolha da imagem, um professor com trajes tradicionais, enfatiza visualmente a diferença como marcador identitário, funcionando como um índice de visibilidade que destaca o pertencimento étnico, mas sem inseri-lo em uma discussão sociológica mais ampla. A legenda, embora explicativa, mantém conexão limitada com o conteúdo teórico do capítulo, pois não aborda os processos sociais que envolvem a escolarização indígena. A contextualização, ainda que visualmente expressiva, oferece poucas pistas para uma análise crítica das classificações simbólicas associadas aos povos indígenas. A ausência de articulação entre as representações visuais e os contextos sociais mais amplos restringe as possibilidades de construção de uma leitura sociológica do material.

Ainda que a mediação docente desempenhe papel fundamental nesse processo, com formação específica ou não, a forma como essas imagens são apresentadas influencia diretamente o grau de complexidade com que os estudantes podem compreender as dinâmicas sociais subjacentes às representações da diferença. Nesse sentido, a representação do professor indígena com trajes tradicionais, dissociada de uma análise crítica das estruturas sociais e da história da educação indígena no Brasil, pode ser compreendida como uma expressão simbólica da miscigenação descrita por Darcy Ribeiro (2014): um processo que incorporou os povos indígenas à identidade nacional, mas de forma subordinada. A imagem reforça a presença do indígena como “ícone da diferença”, mas sem lhe conferir voz, agência ou centralidade nas narrativas sociais, o que contribui para a reprodução de classificações simbólicas historicamente assimétricas, ainda que em novas roupagens.

Nesse contexto, imagens como essas não romperam com a lógica representacional predominante, que tende a posicionar os povos indígenas à margem das narrativas sociopolíticas. A ausência de uma problematização explícita colabora para a consolidação de uma estética da diferença que, ao invés de questionar desigualdades históricas, as torna socialmente toleráveis. Essa naturalização de determinadas formas de representação opera como uma violência simbólica ao impor, de maneira imperceptível, classificações sociais hierarquizantes sob a aparência de neutralidade. Ao serem apresentadas como expressões legítimas da diversidade, essas imagens contribuem para a reprodução de estruturas simbólicas que mantêm os povos indígenas em posições subalternas no imaginário social.

Esse padrão também se observa na obra “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (figura 20), presente nas três edições consecutivas do PNLD (2012, 2015 e 2018). De autoria de Helena M. Bomeny Garchet, Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia Galli O'Donnell — todas com sólida formação em Sociologia e Antropologia —, a obra foi organizada com o objetivo de articular o conhecimento sociológico às vivências dos estudantes. No entanto, conforme indicam as análises realizadas, essa articulação é frequentemente limitada por escolhas representacionais que não apenas reforçam as classificações simbólicas hegemônicas, mas também impedem que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre as estruturas de poder e as relações sociais que influenciam essas representações. Ao invés de promover o estranhamento sociológico necessário para dismantelar estigmas históricos, a obra muitas vezes recai na armadilha de reproduzir as mesmas imagens simplificadas e normativas, sem questionar as estruturas de desigualdade subjacentes.

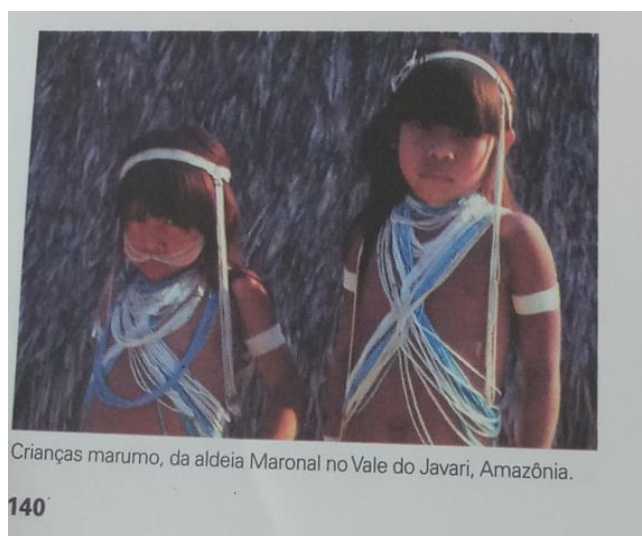
Figura 20: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (PNLD de 2012)



Fonte: Biblioteca Benedito Leite, 2024.

No capítulo “Brasil, mostra a sua cara!”, nesta edição representada na figura 20, as autoras oferecem uma síntese panorâmica da variação linguística como forma de explicitar a estrutura de cada sociedade. Contudo, a inserção de uma imagem (a seguir) para ilustrar a diversidade linguística do país, sem uma conexão clara entre o conteúdo visual e o argumento desenvolvido, configura-se como mais uma forma sutil de visibilidade descontextualizada. Essa escolha contribuiu para a reprodução de classificações simbólicas já discutidas, reforçando uma representação genérica e estetizada dos povos indígenas, centrada em traços visuais dissociados de sua complexidade cultural e histórica.

Figura 21: Crianças indígenas no capítulo “Brasil, mostra a sua cara!”, p, 140, na primeira edição.



Fonte: Biblioteca Benedito Leite, 2024.

Como o capítulo abordou a diversidade linguística, a imagem de crianças Marubo, da aldeia Maronal no Vale do Javari, apresentou-se sem qualquer relação direta com o conteúdo. Embora a legenda mencione o povo e a localidade, não há informações sobre a língua falada nem sobre os significados culturais atribuídos aos adornos corporais exibidos na fotografia. Essas representações consolidaram classificações simbólicas que, ao serem apresentadas como neutras, naturalizam formas específicas de percepção social. Trata-se também de uma forma de violência simbólica, na qual a diferença cultural é incorporada sem contestação, como se fosse uma evidência objetiva, e não um recorte específico operado dentro de estruturas de poder.

Nesse sentido, as representações dos povos indígenas nos Livros de Sociologia analisados refletem transformações mais amplas nas formas como a sociedade brasileira construiu e reconstruiu simbolicamente esses grupos. Como observa Gomes (2012), no início da colonização, os indígenas eram retratados como obstáculos à conquista, associados à selvageria e à ameaça. Com o tempo, à medida que seu valor como força de trabalho foi reconhecido, essa lógica deu lugar à exploração econômica. No século XIX, especialmente após a independência e até meados do século XX, consolidou-se a figura do “bom selvagem”, um indígena exótico, idealizado e simbolicamente integrado à identidade nacional. No final do século XX e início do XXI, com marcos legais como a Constituição de 1988, emergiram representações mais compatíveis com discursos de cidadania e diversidade, embora ainda marcadas por continuidades com padrões simbólicos herdados.

Além disso, essas fases podem ser entendidas, com base em Laplantine (2003), como manifestações de um mesmo padrão simbólico, baseado na alternância entre o “mau selvagem e bom civilizado” e o “bom selvagem e mau civilizado”. Nos livros didáticos, essa lógica aparece de forma mais sutil, muitas vezes encoberta por um discurso aparentemente neutro, mas que mantém formas disfarçadas de violência simbólica. O indígena é retratado ora como obstáculo ao progresso, ora como figura folclórica, e raramente como sujeito político ou social plenamente reconhecido. Mesmo nas representações mais recentes, que dialogam com discursos sobre cidadania e diversidade, persiste o movimento pendular descrito por Laplantine, em que o outro é constantemente ressignificado, mas nunca plenamente aceito como igual.

Esse padrão simbólico identificado por Gomes (2012) e Laplantine (2003) se manifesta nas representações visuais analisadas: indígenas aparecem em trajes típicos, em cenas folclóricas descontextualizadas, associados a ideias de harmonia com a natureza e pureza cultural, ou retratados usando tecnologias que sugerem integração à sociedade. Embora essas imagens estejam inseridas em capítulos que abordam diversidade e inclusão, elas permanecem

vinculadas a esquemas simbólicos tradicionais, atualizados em novas formas. Dessa maneira, reforçam representações assimétricas e reproduzem, ainda que de forma velada, formas de exclusão simbólica.

Em síntese, as representações dos povos indígenas nos materiais analisados mantêm estigmas provenientes de períodos anteriores. A construção da identidade nacional esteve, em diversos momentos, associada à negação da presença indígena. Tanto nas obras de História quanto nas de Sociologia, observa-se uma tendência à descontextualização, manifestada na estética genérica dos conteúdos sociológicos e na recorrência de imagens históricas nos materiais históricos. Essas escolhas refletem relações de poder e formas de dominação historicamente estabelecidas. Nos materiais de Sociologia, o estigma não é eliminado, mas deslocado simbolicamente: os indígenas deixam de ser retratados como explicitamente desacreditados, passando a ser vistos como sujeitos potencialmente desacreditáveis — reconhecidos formalmente, mas ainda posicionados em classificações sociais que reforçam exclusões. Essas representações resultam de decisões editoriais e institucionais que atualizam os discursos sobre diversidade, mantendo, contudo, hierarquias herdadas. Assim, os conteúdos expressam uma tensão entre renovação discursiva e persistência de padrões classificatórios. Essa dinâmica será aprofundada na seção seguinte.

3.4 Entre os Aspectos Inovadores e Figuração: o livro de sociologia como reflexo social

Investigar o livro de sociologia implica analisar os processos institucionais de construção, legitimação e transmissão do conhecimento, considerando os usos que ele adquire no interior das práticas escolares. De acordo com Munakata (2012), a escola, como instituição social, se organiza com base em práticas, normas e temporalidades próprias, definidas por uma lógica interna de funcionamento. Ao retomar o conceito de “uso” desenvolvido por Lajolo (1996), a autora destaca que o livro didático é mobilizado na escola de maneira funcional, material e simbólica, sendo interpretado, adaptado e, por vezes, reduzido a determinados propósitos didáticos. Mais do que um instrumento pedagógico, o livro didático reflete o contexto histórico e social em que foi produzido, ao mesmo tempo em que se ajusta às exigências e rotinas da cultura escolar.

A ideia de que os livros didáticos se adaptam à cultura escolar se aproxima do conceito de coerção social em Durkheim (2007). No entanto, essa coerção não se restringe apenas ao ambiente escolar: tanto os livros quanto as instituições que os utilizam estão submetidos a normas, valores e expectativas sociais mais amplas, expressas em leis, políticas públicas e diretrizes curriculares. Para serem aceitos, os livros precisam não apenas dialogar com as rotinas e práticas escolares, mas também se alinhar a exigências formais estabelecidas por instâncias superiores, como os órgãos responsáveis pelos currículos e pela avaliação dos materiais didáticos. Assim, se antes as representações dos povos indígenas eram marcadas por estigmas e, atualmente, aparecem de forma mais crítica, essa transformação não ocorre de maneira espontânea, mas decorre de pressões sociais, mudanças culturais, debates públicos e políticas de reconhecimento.

Os livros de sociologia ilustram esse movimento: mostram como diferentes formas de coerção social configuram o conteúdo escolar para alinhá-lo às novas pautas coletivas e promover uma visão mais pluralista. Se, por um lado, essa adaptação evidencia a coerção social, por outro, revela também o entrelaçamento entre ações individuais e coletivas descrito por Norbert Elias (1994). As representações não são produzidas isoladamente por autores ou editoras, mas constituem o resultado de redes de interdependência que envolvem instituições educacionais, políticas públicas, disputas simbólicas e expectativas sociais. Nesse processo, a escola atua como um dos espaços privilegiados de circulação e negociação de sentidos. As representações dos povos indígenas nos livros para o ensino de sociologia refletem essas dinâmicas: nelas, antigas imagens estigmatizadas convivem com tentativas de reconfiguração simbólica, ainda que muitas vezes limitadas.

Esse processo tornou-se particularmente visível em obras como “Sociologia Hoje” (figura 22 na página seguinte), de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros, cujos autores possuem trajetória acadêmica consolidada nas Ciências Sociais. A abordagem deles exemplifica como os livros, mesmo quando elaborados por especialistas comprometidos com uma visão crítica, continuam operando dentro dos limites impostos por essas redes interdependentes. Publicado pela Editora Ática, o livro possui duas versões que foram aprovadas pelo PNLD de 2015 e 2018, com o objetivo de apresentar os conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), além de conectar estudantes e professores a diferentes visões de mundo.

Figura 22: Sociologia Hoje (edição aprovada no PNLD de 2015, à esquerda; PNLD de 2018, à direita).



Fonte: Site da Editora Ática, 2024.

Alinhado aos valores coletivos contemporâneos e às exigências institucionais em vigor, o capítulo “Evolucionismo e Diferença”, presente nas duas versões do livro produzidos após o ano de 2012, exemplifica como as representações dos povos indígenas foram adaptadas para se integrar ao novo contexto social e normativo. Essas obras foram produzidas em um momento de consolidação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, complementando a Lei nº 10.639/2003. Essa legislação alterou a LDB e passou a exigir a inclusão desses temas nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. Nesse cenário, os conteúdos referentes aos povos indígenas passaram a ser inseridos em torno de temas como identidade, cultura, direitos, territorialidade e o papel do Estado na garantia de seus direitos. A passagem a seguir ilustra essa dinâmica:

Desde o fim do século XIX, a própria Antropologia se dedicou a questionar os modelos evolucionistas. O principal recurso para a construção dessa crítica foi o conceito de cultura. [...] Os antropólogos se dedicaram a documentar a vida indígena em vários lugares do mundo com uma preocupação generalizada: a de que os povos indígenas estavam “acabando”. [...] E como isso acontecia? Com a expansão gradual do controle e invasão de terras indígenas. O antropólogo brasileiro Mércio Pereira Gomes (1950-), em seu livro *Os índios e o Brasil* (Vozes, 1988), cita o caso dos índios Canela Fina, na Vila de Caxias, no sul do Maranhão, que por volta de 1816 receberam como “presente” de fazendeiros interessados em suas terras roupas infectadas com varíola, que causaram o espalhamento do contágio e grande morticínio. [...] O fim do século XX testemunhou uma revitalização dessas populações, embora em muitos lugares do mundo os processos de opressão permaneçam. [...] O uso de tecnologias não impede que os indígenas reproduzam seus modos de viver. Alguns antropólogos, como o norte-americano Marshall Sahlins (1930-), afirmam justamente o contrário: “que populações indígenas se utilizem de ‘coisas’ da sociedade ocidental conforme suas próprias regras e de forma a fortalecer seus próprios meios de ver o mundo” (Reno Machado, et al., 2016, p. 36 e 37).

A citação revela três movimentos importantes no campo das ciências sociais: a crítica ao evolucionismo, a denúncia da violência histórica contra os povos indígenas e a reinterpretação do uso de tecnologias por esses povos. Este último ponto é especialmente relevante para compreender como determinadas representações nos livros didáticos se afastam da imagem do indígena como figura “selvagem” ou incompatível com a modernidade. O uso de tecnologias ocidentais, longe de indicar assimilação ou perda cultural, é interpretado por autores como Marshall Sahlins como uma estratégia de reprodução de formas próprias de existência. Esse entendimento fundamenta, de modo implícito, o esforço de alguns livros didáticos em representar os povos indígenas como sujeitos contemporâneos.

No entanto, essa tentativa de atualização não está isenta de contradições. Ainda que rejeitem o evolucionismo cultural, essas representações permanecem ancoradas em esquemas classificatórios herdados, nos quais a valorização da diferença indígena está condicionada à sua conformidade com expectativas externas. A ideia de que o uso de tecnologias só seria legítimo se não comprometer uma suposta “autenticidade cultural” expressa essa ambivalência. Tal representação configura uma reconfiguração do estigma: não mais como sinal de inferioridade absoluta, mas como diferença admitida sob vigilância simbólica. Essa dinâmica indica que a miscigenação, embora constitua a base da formação nacional, não suprimiu as desigualdades, apenas as reorganizou dentro de uma estrutura que celebra a diversidade sem renunciar ao controle sobre ela. Nesse contexto, os povos indígenas são integrados à identidade nacional sob a condição de exceção: reconhecidos formalmente, mas ainda sem plena agência política ou epistemológica.

Assim, mesmo quando o discurso se desloca em direção ao reconhecimento da diversidade, ele continua funcionando dentro dos limites de uma matriz assimétrica de valorização cultural, ao analisar os processos de interdependência e reconhecimento desigual entre grupos. Essa lógica também pode ser observada na obra “Sociologia para Jovens do Século XXI” (figura 23), publicada pela Editora Imperial Novo Milênio e de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, ambos com formação em Ciências Sociais e atuação na área da Educação. As duas versões do livro aprovadas pelo PNLD, a de 2015 e a de 2018, apresentam diferenças significativas, sobretudo em relação ao tratamento de determinados temas. Além da revisão de conteúdos e correções pontuais, a edição de 2018 incorporou novas abordagens pedagógicas, especialmente no que se refere às questões de gênero e aos povos indígenas, em sintonia com debates mais recentes no campo educacional.

Figura 23: Sociologia para Jovens do Século XXI (PNLD de 2015, à esquerda; de 2018, à direita).



Fonte: Site da Imperial Novo Milênio, 2024.

Embora as mudanças identificadas entre as edições não representem uma ruptura com as estruturas simbólicas dominantes, indicam um esforço de atualização do material didático diante das transformações nas diretrizes curriculares e nos valores coletivos. O capítulo intitulado “Tudo se chama nuvem, tudo se chama rio: nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil”, exemplifica como determinadas representações refletem tanto a atualização de concepções coletivas quanto as mudanças institucionais e normativas que orientam a elaboração dos conteúdos. Assim como nos demais casos analisados, o material deve ser compreendido dentro do contexto de sua produção, influenciado por exigências legais e por disputas simbólicas em torno da valorização da diversidade. Nesse cenário, identificou-se um esforço de alinhamento às diretrizes da Lei nº 11.645/2008, associado à tentativa de construção de uma imagem mais afirmativa dos povos indígenas, como demonstra o excerto a seguir:

O nome “índio” surgiu com os colonizadores portugueses e espanhóis. [...] Com o passar dos séculos esses povos decidiram adotar o termo genérico “índio” como forma de fortalecimento de identidade comum e de unidade na luta contra a opressão branca e por direitos à terra. No Brasil, foi ao longo da década de 1970 que começou a se formar um movimento indígena de configuração nacional – algo inédito e muito difícil de acontecer, haja vista a grande diversidade de povos aqui existentes e pelas distâncias de nosso país – na busca por reconhecimento cultural e pelo direito à terra. Aliás, a luta por territórios ainda é a principal luta dos povos indígenas no Brasil, ou seja, a reivindicação junto ao Estado pelo reconhecimento de suas terras originárias que foram tomadas e ainda são disputadas por não indígenas desde 1500 até hoje (Oliveira; Costa, 2016, p. 376).

A apresentação do termo “índio” como uma construção de origem colonial, posteriormente reapropriada pelos próprios povos indígenas como forma de afirmação identitária e política, indica uma mudança nas representações coletivas. Essa abordagem rompe

com a imagem homogênea predominante em décadas anteriores e se alinha a perspectivas mais atuais, que reconhecem a diversidade e a agência dos povos indígenas. A reapropriação do termo, nesse contexto, funciona como uma estratégia de ressignificação de um marcador social antes carregado negativamente. Esse reposicionamento simbólico também é compreendido como resultado das transformações sociais e políticas que marcaram o Brasil nas últimas décadas, sobretudo com a emergência do movimento indígena como ator coletivo no cenário público nacional.

Longe de ser apenas objeto de representação, os povos indígenas passaram a se organizar politicamente. Esse processo não representa um surgimento absoluto, mas uma reatualização da presença política indígena na história do país, que se manifestou em diferentes momentos do passado e se intensificou nas últimas décadas. A atuação direta de lideranças indígenas nos espaços de negociação com o Estado, sem a necessidade de porta-vozes ou intermediários, conferiu-lhes uma legitimidade inédita, deslocando o lugar social que lhes era historicamente atribuído. Essa reconfiguração política e simbólica contribuiu para tensionar as representações cristalizadas nos materiais escolares, forçando uma atualização que, embora parcial e contraditória, já não pode ignorar a agência desses sujeitos na construção de sua própria imagem.

No entanto, essa transformação ocorreu ainda dentro dos limites das configurações de poder estabelecidas, o que indica que o estigma nunca é eliminado, apenas reconfigurado sob novas formas discursivas. Como o estigma é uma construção social e não um atributo fixo, a visão anteriormente dominante, apresentada como neutra ou natural, passa a ser questionada e, em certa medida, substituída por representações aparentemente positivas que reconhecem a diferença e a resistência desses sujeitos. Ainda assim, o mito do primitivo persiste, mesmo nas versões atualizadas dessas representações: ao fixar os povos indígenas como símbolos de uma alteridade essencial, seja pela via da idealização, da exotização ou da integração passiva, essas imagens continuam a operar dentro de um sistema classificatório que define e limita a diferença. Nesse sentido, a reconfiguração do estigma não rompe com a lógica do mito, mas atualiza seus códigos simbólicos, mantendo o indígena como referência externa ao modelo dominante.

Essa lógica também se manifesta nas versões de “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (figura 24), aprovadas nas edições do PNLD de 2015 e 2018. Nessas versões, os povos indígenas deixam de aparecer exclusivamente como vítimas ou figuras pertencentes ao passado e passam a ser vinculados à valorização da diversidade cultural. No entanto, essa representação ocorre de forma regulada, dentro de marcos simbólicos previamente

estabelecidos. Conforme analisado na primeira seção deste capítulo, a edição de 2012 já apresentava indícios desse deslocamento representacional. Neste momento, o foco recaiu sobre os acréscimos e reformulações observados nas edições mais recentes, que refletem o esforço editorial de alinhamento às diretrizes curriculares e a incorporação de discursos institucionalizados nas últimas décadas.

Figura 24: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (edição do PNLD de 2015, à esquerda; de 2018, à direita)



Fonte: Site da Editora do Brasil, 2024.

No capítulo intitulado “Brasil, mostra a sua cara!”, (presente os livros retratados na figura 24), observa-se um esforço editorial de atualização frente ao novo contexto social, expresso na inclusão da seção “Outros Brasis...”, que introduz temas ligados à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Essa inserção desloca a imagem recorrente de sujeitos homogêneos, passivos e vinculados ao passado, para uma representação que enfatiza agência histórica, pluralidade e contemporaneidade. No entanto, mais do que ampliar o escopo temático, essa mudança reflete uma reconfiguração simbólica: a diferença continua sendo enquadrada de forma regulada.

Segundo Adam Kuper (2008), o “mito do primitivo” não se define pelo tom da representação, se positivo ou negativo, mas por sua função classificatória: organizar a alteridade como essência anterior ao Ocidente, objeto de valorização simbólica, mas não de equiparação plena. A partir dessa perspectiva, a representação indígena atualizada não rompe com o estigma tradicional, mas o rearticula. Os indígenas passam a ocupar o lugar do “desacreditável”, posicionamento que suaviza a exclusão sem eliminá-la. O reconhecimento da diversidade cultural opera como uma forma de distinção simbólica, que reafirma limites entre “nós” e “eles” por meio de uma alteridade reconhecida, porém contida. A passagem a seguir permite observar com maior nitidez como esse reposicionamento:

A despeito da extensão do território, da diversidade entre as regiões e da distância entre suas muitas realidades, uma certeza é sempre mencionada quando se trata do Brasil: uma única língua oficial, o português, é reconhecida em todo o país. Mas não é a única falada. O Censo 2010, que investigou pela primeira vez as etnias e línguas indígenas, encontrou nada menos que 247 línguas faladas por 305 etnias. Os dados disponíveis até então apontavam para a existência de cerca de 180 línguas e 220 etnias, numa mostra do desconhecimento que ainda hoje paira sobre essas populações. Recorrentemente associados ao passado colonial, os indígenas (que em 2010 somavam cerca de 900 mil pessoas, apenas 0,47% da população brasileira) não podem, hoje, ser resumidos à velha imagem de homens e mulheres nus, vivendo em ocas e sem nenhum contato com outras formas de civilização. Ainda que existam comunidades vivendo dessa maneira, elas coexistem com muitas outras formas de vida, sem que isso implique prejuízo algum para sua identidade indígena. (Bomeny Garchet, et al., 2014, p. 226).

A citação evidencia as pressões sociais que incidem sobre as representações dos povos indígenas em materiais didáticos, refletindo tentativas de romper com estereótipos e de alinhar o discurso educacional às demandas contemporâneas por reconhecimento e pluralidade. A menção ao Censo de 2010, ao revelar uma diversidade étnico-linguística maior do que se estimava, responde simbolicamente a exigências sociais por visibilidade e precisão. Ainda que o trecho procure desconstruir imagens cristalizadas (como a de “homens e mulheres nus, vivendo em ocas”), mantém-se uma oposição implícita entre modos de vida indígenas e aquilo que se entende como “civilização”. A valorização da diversidade linguística e da coexistência de formas de vida indígenas contemporâneas sugere uma reconfiguração da identidade indígena em moldes mais compatíveis com os valores dominantes. Nesse processo, observa-se um deslocamento do estigma vinculado à “autenticidade primitiva” para uma forma de reconhecimento regulado, que responde às transformações culturais e institucionais recentes.

Desse modo, a mudança observada aponta para uma transformação no discurso social, que envolve não apenas uma valorização cultural, mas também uma reconfiguração das relações de poder e das formas de reconhecimento simbólico. A incorporação da diversidade étnico-linguística e da multiplicidade de formas de vida indígenas nos conteúdos didáticos reflete os efeitos da coerção social (Durkheim) e das redes de interdependência (Elias), que orientam a adaptação simbólica às normas coletivas em transformação. Contudo, essa atualização não representa uma superação do estigma, mas seu reposicionamento: as representações deixam de apresentar os povos indígenas como completamente desacreditados, mas passam a enquadrá-los na categoria de desacreditáveis, em continuidade com a lógica simbólica já identificada nos livros de história.

Para concluir a análise, observa-se que os livros de sociologia examinados nesta seção revelam como os materiais didáticos escolares participam de uma rede de interdependência que articula representações coletivas, políticas públicas e transformações morais. A presença da

temática indígena nesses conteúdos reflete não apenas mudanças culturais mais amplas, mas também pressões institucionais decorrentes de dispositivos legais, como a Lei nº 11.645/2008, resultado das reivindicações dos movimentos indígenas, a Lei nº 11.684/2008, que reintroduziu a disciplina de sociologia no currículo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e os critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ainda que a valorização da diversidade cultural indígena represente um avanço no campo do reconhecimento, ela permanece condicionada por normas sociais dominantes. Mesmo quando os povos indígenas são reposicionados como portadores de saberes culturalmente valorizados, essa legitimação é acompanhada por mecanismos de vigilância simbólica que delimitam as formas possíveis de visibilidade. Em vez de romper com as hierarquias simbólicas, tais representações contribuem para a reconfiguração do estigma, naturalizando desigualdades sob a aparência de valorização cultural. A socialização escolar, nesse contexto, incorpora discursos atualizados, mas ainda orientados por estruturas simbólicas que restringem o reconhecimento pleno dos povos indígenas como sujeitos políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, fundamentada em uma pesquisa que analisou os livros didáticos de Sociologia, evidenciou que o caráter político desses materiais não se explica por um único fator, mas resulta da confluência de dimensões políticas, sociais e institucionais. Reconhece-se, também, que o processo de produção e circulação dos livros didáticos ultrapassa a ação do Estado ou do Ministério da Educação. Como destacou o professor Juarez Lopes durante a defesa desta dissertação, editoras, pareceristas e autores, em sua maioria professores e pesquisadores da área, desempenham papel ativo na consolidação de determinadas representações.

Essa constatação revela a complexidade do campo editorial e educacional, no qual se entrelaçam interesses institucionais, acadêmicos e simbólicos. A persistência de visões estigmatizadas, portanto, não decorre apenas das políticas públicas, mas de um conjunto de práticas e cumplicidades que atravessam a própria estrutura de produção desses materiais. Os autores, formados em um mesmo universo simbólico, tendem a reproduzir disposições herdadas de suas trajetórias acadêmicas. Essa lógica de continuidade se expressa nos livros de Sociologia aprovados nos ciclos de 2012, 2015 e 2018 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos quais a presença indígena, embora situada no discurso da diversidade, permanece restrita a um papel cultural e secundário.

Assim, a realidade em que esses livros foram produzidos, as experiências sociais e a formação acadêmica de seus autores, bem como os documentos oficiais que orientaram sua elaboração, foram determinantes para a consolidação de suas posições como porta-vozes das relações de poder nas quais estão inseridos. É nesse contexto que se insere a análise das representações dos povos indígenas deste estudo, as quais, longe de serem neutras, expressam simbolicamente os limites e as possibilidades de inclusão desses sujeitos no imaginário nacional, atuando simultaneamente como reflexo e mecanismo de reprodução de padrões de hierarquização cultural. Mesmo com os avanços legais e o reconhecimento constitucional dos direitos indígenas a partir de 1988, os discursos escolares continuam operando com lógicas simbólicas herdadas de processos históricos excludentes. Nesse sentido, a persistência do estigma nos livros de Sociologia decorre menos da ausência de normativas e mais da permanência de um habitus compartilhado por agentes do campo educacional, que naturaliza desigualdades e disfarça, sob o discurso da diversidade, a continuidade de uma violência simbólica.

Considerando que os livros didáticos desempenham um papel central nesse processo, não apenas transmitindo conteúdos, mas também reproduzindo visões de mundo, este estudo analisou as representações dos povos indígenas nos materiais de Sociologia do ensino médio, com o objetivo de compreender como essas imagens foram construídas, mantidas ou transformadas ao longo dos discursos escolares. Por refletirem normas, valores e percepções socialmente compartilhadas, esses materiais ocupam uma posição singular no currículo, servindo como fontes privilegiadas para examinar padrões de representação social e educacional.

No primeiro capítulo, a análise revelou que, apesar de um esforço discursivo recente para valorizar a diversidade, esse movimento não rompeu com os estigmas historicamente atribuídos aos povos indígenas. Ao contrário, evidenciou-se um deslocamento simbólico: o indígena transitou de um sujeito “desacreditado” para uma figura “desacreditável”, com aparência de inclusão, mas mantido o distanciamento. Essa atualização do estigma funciona como um reposicionamento simbólico mais sutil, porém ainda vinculado à lógica da hierarquia cultural e à negação da plena cidadania indígena. Essa persistência, mesmo diante dos avanços institucionais e das críticas acadêmicas, constituiu o enigma sociológico central que este trabalho buscou investigar.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que a reprodução de estigmas associados aos povos indígenas não pode ser atribuída apenas a decisões editoriais pontuais, mas a uma rede mais ampla de produção institucionalizada de saber escolar. Uma das descobertas centrais, apresentada no segundo capítulo, foi a constatação de que o conhecimento escolar não se constrói de forma isolada por disciplina. As representações dos povos indígenas presentes nos livros de Sociologia ressoam sentidos produzidos e legitimados em outras instâncias curriculares e históricas, como os livros de História. Assim, ao incorporar materiais de diferentes naturezas, como manuais de História utilizados no século XX, a análise evidenciou que as imagens atribuídas a esses grupos não derivam de percepções individuais, mas de formas coletivas de pensamento reiteradas geração após geração.

Desdobrando essa constatação, a análise identificou outra importante descoberta: as reformulações das representações dos povos indígenas ao longo do tempo mantêm traços simbólicos herdados dos marcos coloniais, registrados em relatos e descrições das culturas e dos povos encontrados pelos jesuítas durante o processo de colonização no Brasil e em outras partes das Américas. Esses documentos, de caráter tanto religioso quanto etnográfico, fornecem

um panorama da visão europeia sobre o mundo durante o período das grandes navegações e da colonização. As representações que associavam o indígena à selvageria, ao atraso ou à necessidade de civilização foram amplamente disseminadas e legitimadas institucionalmente. A reformulação ocorreu quando o estigma passou por adaptações: no início do século XX, o indígena era retratado como selvagem; posteriormente, como exótico; e, após 1988, com a Constituição Federal, como sujeito culturalmente relevante, comprovando o reposicionamento do estigma transformado em chave simbólica mais sutil.

Os livros de Sociologia, como apresentado no terceiro capítulo, embora promovam discursos de diversidade, evidenciam isso ao reproduzir a lógica de representação dos povos indígenas como “outros”, compreendidos a partir de parâmetros externos. A alteridade, mesmo quando valorizada, permaneceu estruturada por distinções simbólicas que reiteram sua posição de exterioridade. Essa dinâmica de produção de saber pode ser observada também na abordagem desigual de temas étnico-raciais no espaço escolar em que os livros são usados. Por exemplo, enquanto o Dia da Consciência Negra tem conquistado maior visibilidade no currículo, o Dia do Indígena segue frequentemente marginalizado.

Tal assimetria reforça a hierarquização das pautas da diversidade, evidenciando os limites das representações simbólicas nas práticas pedagógicas. Assim, entre as contribuições deste trabalho, está a observação de que os povos indígenas, ao contrário da hipótese inicial que sugeria sua invisibilidade nos livros de Sociologia, estão presentes, mas sob formas de representação que atualizam antigos estigmas. Em vez de exclusão direta, verificou-se a permanência da distinção simbólica por meio de discursos que aparentam inclusão e valorização da diversidade.

No entanto, durante o processo de consolidação da pesquisa, senti falta de ter realizado entrevistas com professores e estudantes, lacuna observada também pela professora Andrea durante a qualificação e reafirmada na defesa. Essa ausência limitou a compreensão mais ampla da recepção e das possíveis ressignificações dessas representações no cotidiano escolar. A escuta desses agentes seria fundamental para entender as formas de apropriação, resistência e legitimação desses discursos no espaço pedagógico. Ao mesmo tempo, sua reflexão funciona como provocação essencial: qual discussão contrária a essas representações simbólicas é realizada na academia? Essa questão também emerge na reflexão do pesquisador, enquanto cientista social e professor.

Essa observação tornou-se ainda mais significativa ao identificar a ausência de disciplinas voltadas à história e cultura indígena na minha própria formação acadêmica em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia. A análise da grade curricular confirma essa lacuna: embora o curso contemple componentes como História da África e Educação para Diversidade, não oferece conteúdos específicos sobre os povos indígenas ou suas contribuições históricas e socioculturais. Essa ausência ajuda a compreender as razões pelas quais a temática indígena permanece marginal no ensino e na produção dos livros didáticos, afinal, muitas vezes reproduzimos nos materiais aquilo que aprendemos (ou deixamos de aprender) na universidade.

Por fim, essa limitação, no entanto, sugere um caminho de continuidade: em futuras pesquisas, possivelmente no doutorado, dimensão empírica será incluída, ampliando a análise para compreender como as representações são interpretadas e reproduzidas no contexto da prática docente. Essa intenção está diretamente ligada ao amadurecimento do meu objeto de pesquisa. Desde a graduação, dedico-me ao estudo das representações dos povos indígenas, e o mestrado consolidou esse interesse, oferecendo bases teóricas e metodológicas que pretendo aprofundar em estudos posteriores.

Além das entrevistas, uma dificuldade metodológica que surgiu, embora não estivesse prevista entre os objetivos deste estudo, foi a limitação no acesso e preservação de materiais didáticos. Embora os volumes de Sociologia tenham sido mais acessíveis e constituído o foco principal da análise, a maior dificuldade esteve na localização de exemplares antigos, especialmente de livros de História, utilizados ao longo do século XX. Embora essa limitação não tenha comprometido os resultados, ela revelou um aspecto estrutural importante: a fragilidade das políticas de preservação e acesso a acervos no Brasil. Esse fato evidencia como o esquecimento e a dificuldade de acesso a certos registros podem refletir relações de poder. Observa-se que essa forma de exclusão não é neutra, trata-se de uma forma de dominação simbólica. Embora esse não tenha sido o objetivo principal da pesquisa, tal constatação destaca a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à digitalização e organização desses acervos, ampliando as possibilidades de pesquisa e preservação da memória educacional.

Em síntese, ao analisar as representações de alteridade nos livros de Sociologia, foi imprescindível refletir criticamente sobre os limites e as condições que estruturaram a própria pesquisa. O esforço de desnaturalizar os discursos escolares sobre os povos indígenas exigiu não apenas rigor analítico, mas também consciência das tramas institucionais, simbólicas e históricas que configuraram tanto os objetos de estudo quanto os olhares acadêmicos que sobre

eles se debruçam. Essa reflexão se alinha ao pensamento de Durkheim (2007), que destaca que o olhar sociológico está sempre condicionado por fatos sociais que o antecedem. Nesse sentido, a objetividade não reside na ausência de vínculos sociais do pesquisador, mas na capacidade de reconhecer criticamente os limites históricos e institucionais que orientam tanto os objetos quanto as lentes de análise.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2013.
- ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em: 2024-11-13.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2008.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; JULIA O'DONNEL, Raquel Balmant Emerique. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2013.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; JULIA O'DONNEL, Raquel Balmant Emerique. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Volume 3. Brasília, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 4 de novembro de 1998**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 22, p. 17–20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2018**: Ensino Médio. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 20 novembro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2012**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2012/GuiaPNLD2012_SOCIOLOGIA.pdf. Acesso em: 20 de novembro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2015**: Sociologia: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_sociologia.pdf. Acesso em: 20 novembro 2024.

BULCÃO, Mario. **História do Brasil**. São Paulo: Typographia Magalhães, 1910. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1059>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

CAMINHA, Pero Vaz de. “A carta”. In: CASTRO, Silvio. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM; 1ª edição, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Virgílio. **A pátria brasileira**: leitura escolar ilustrada com 260 gravuras. Bruxelas: Estabelecimento Typo-Lithographico, 1903. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania do Brasil**: longos caminhos. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n. 26, jan./ abr. 2009. p. 119-130.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. 1ª ed., São Paulo: Editora Edipro, 2015.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador 1**: Uma história dos costumes. 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador 2**: Formação do Estado e civilização. 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de; CARVALHO, Ernesto Ignácio de; CARELLI, Vincent Robert (org.). **Cineastas indígenas** – um outro olhar. Guia para professores. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, p. 17-33, 2010.

GALVÃO E LIMA. **A História brasileira**. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmão Ferraz, 1930. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1164>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

GARCHET, Helena M. Bomeny; MEDEIROS, Bianca Stella Pinheiro de Freire. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

GOMES, Mércio Pereira. Bom selvagem, mau selvagem. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro - RJ, n. 91, p. 48-50, abril, 2013.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HERMIDA, Antônio José Borges. **Compêndio de História do Brasil**. 53. ed. São Paulo: Editora Atual, 1968. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1125>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

HERMIDA, Antônio José Borges. **História do Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: [Editora do Brasil], 1955. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1128>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva**: transformações de um mito. Tradução: Simone Miziara Frangella. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEITÃO, Leonardo Rafael Santos. O ensino de sociologia e a fotografia. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 153-156.

LEMIEUX, Cyril. Problematizar. In: PAUGAM, Serge (coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 33-52.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In Champagne, P. (et al.) **Iniciação à prática sociológica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAÇAIRA, Julia Polessa. As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016). **Em aberto**, Brasília, v. 34, n.111, p. 93-111, maio/ago.2021.

MAÇAIRA, Julia Polessa. O ensino de sociologia e o livro didático. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 210-214.

MACEDO, Joaquim Manoel. **Lições de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1920. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1188>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2013.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MAGALHÃES, Basílio de. **História do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1945. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1190>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOZER, Sônia; TELLES, Vera. **Descobrimos a História: Brasil Colônia**. São Paulo: Editora Ática, 2004. Disponível em: Acervo Pessoal, 2024.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NOBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil: padre Manoel Da Nobrega (1549-1560)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8016>. Acesso em: 15 julho 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

RAMOS, Duílio. **História da Civilização Brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1961. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1255>. Acesso em: 12 fevereiro 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, Simão. Carta de 1552. In: CASTRO, Silvio (org.). **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. Editora: Autores Associados; 21ª edição, 2010.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Ricardo Pereira da. Interesses econômicos que incidem sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e o guia do livro didático de Sociologia (Economic interests that affect the 2012 National Textbook Program - PNLD - and the Sociology textbook guide). **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 265-274, jul./dez. 2016.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VICENTINO, Claudio. **História Memória Viva: Brasil Período Colonial e Independência**. São Paulo: Editora Scipione, 1994. Disponível em: Biblioteca Benedito Leite, 2024.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013.