

# CONCEITOS E NARRATIVAS PRESENTES NA HISTÓRIA INDÍGENA ENSINADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES E DE MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACAREÍ - SP<sup>1</sup>

Vitória Silveira Santos Domingos <sup>2</sup>  
Flávia Preto de Godoy Oliveira <sup>3</sup>

## RESUMO

A Lei nº 11.645, de 2008, promoveu uma importante alteração nos currículos do Ensino Fundamental e Médio ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas. Após 17 anos de sua promulgação, questiona-se sua efetividade nas salas de aula: como as histórias e culturas indígenas têm sido, de fato, integradas na Educação Básica? Especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças iniciam um contato mais estruturado com o conhecimento histórico, de que forma as histórias dos povos originários são abordadas nos currículos e nas práticas pedagógicas? Esta pesquisa busca responder parcialmente a essas questões, investigando os conceitos e narrativas empregados no ensino de História Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores atuantes nessa etapa educacional no município de Jacareí com o objetivo de traçar um panorama das concepções e práticas relacionadas ao tema. Além disso, realizou-se uma análise dos materiais didáticos disponibilizados pelas instituições escolares, visando compreender as representações construídas sobre a história dos povos indígenas. A análise dos dados foi orientada por documentos normativos e orientativos, com destaque para a própria Lei nº 11.645 e as Diretrizes Operacionais que tratam da implementação do ensino de história e cultura indígena na Educação Básica. O referencial teórico foi enriquecido por estudos de autores dedicados à temática indígena e seu ensino. Durante a investigação, foi possível concluir que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em abordar a temática de forma crítica e atualizada, recorrendo a estereótipos e abordagens pontuais, como datas comemorativas. Os materiais didáticos, por sua vez, apresentam lacunas significativas, com representações simplificadas e superficiais dos povos indígenas. Esse percurso investigativo possibilitou uma compreensão, ainda que parcial, do ensino de História Indígena em Jacareí.

**Palavras-chave:** Lei 11.645, História Indígena, Ensino de História, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Materiais Didáticos.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, campus Jacareí, bolsista CNPq, visilveirad@gmail.com;

2 Professora Dr. orientador, Instituto Federal de São Paulo - IFSP, campus Jacareí, flavia.godoy@ifsp.edu.br.

3 Esse artigo é resultado do projeto de iniciação científica fomentado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).





## INTRODUÇÃO

Aprovada em 2008 a lei 11.645, cujas determinações representaram uma ampliação daquelas já presentes na lei 10.639 de 2003 – que tornava obrigatório o ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira –, inclui a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil. Resultado das mobilizações dos movimentos sociais, a normativa insere-se em um contexto mais amplo de luta por direitos, reconhecimento e valorização da sociodiversidade dos povos indígenas brasileiros, uma trajetória iniciada no final do século XX e que ainda se desenvolve na atualidade (Brighenti, 2016).

O Movimento Indígena Brasileiro, pioneiro na defesa dos direitos dos povos originários, emergiu na década de 1970, tendo como principais demandas o reconhecimento étnico e o direito às terras tradicionalmente ocupadas — elemento essencial para a construção identitária indígena (Fanelli, 2018). Associada a essa luta, surge também a reivindicação por uma educação que reflita e respeite a diversidade cultural de seus povos. Na década seguinte, durante as discussões para elaboração da Constituição de 1988, houve grande pressão do Movimento e a obtenção de diversas conquistas aos povos indígenas, como a defesa das manifestações culturais e reconhecimento de sua organização social. Para além disso, em 1991, a educação indígena e tudo que dizia respeito a ela, passava a ser de competência do Ministério da Educação, e não mais da FUNAI (Fanelli, 2018), demonstrando avanço no ensino indígena para proteção de sua vivência, história e diversidade.

Logo após a aprovação da lei 10.639, em 2003, por meio da articulação do movimento indígena e de diversos indigenistas, a deputada Mariângela Duarte apresentou o Projeto de Lei 433/03, que visava ampliar o alcance da legislação vigente, incluindo a obrigatoriedade história e cultura indígena no ensino básico. Foram 5 anos de tramitação até sua promulgação em março de 2008. Desde então, reverberam ainda questionamentos quanto a sua efetivação: de que forma esses temas estão sendo incluídos em sala de aula? Como estão presentes no currículo? Sob essa perspectiva, busca-se entender as percepções docentes e os materiais didáticos utilizados por eles para esse ensino. A pesquisa, resultado de uma iniciação científica com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), está estruturada em dois eixos: a análise das visões de docentes no que concerne a suas práticas relativas à temática indígena em sala de aula, obtidas por entrevistas;





e o exame detalhado dos materiais empregados pelos professores para concretizar tais práticas.

Por meio de entrevistas com docentes da rede municipal, o intuito é analisar como as percepções e a formação anterior e continuada do docente influenciam a maneira pela qual a temática é incluída em sala de aula, visto que, normalmente, os professores responsáveis por essas aulas são formados em Pedagogia, uma graduação multidisciplinar e ampla que embora tenha disciplinas de História, não é foco único e exclusivo, sobretudo de história indígena. Dessa forma, a investigação busca, principalmente, uma compreensão qualitativa da História Indígena ensinada de modo que contribua não apenas para formação de um panorama no município de Jacareí, mas a concretização do disposto na legislação e a construção de uma sociedade multicultural e democrática.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja constituição dos dados se deu por meio de duas estratégias metodológicas principais: a realização de entrevistas com docentes da rede municipal de Jacareí — previamente aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFSP, sob o CAEE 84850024.5.0000.5473 — e a formação de um corpus documental composto por materiais didáticos utilizados por esses profissionais em sala de aula. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, com o objetivo de compreender as distintas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da história indígena. Elas foram realizadas de forma presencial e remota. Paralelamente, foram analisados materiais didáticos apontados pelos docentes como aqueles em uso em suas unidades escolares, com ênfase nos livros destinados ao 4º ano do Ensino Fundamental: **Aprender Juntos**, **Buriti** e **Currículo em Ação**.

A análise de conteúdo dos dados foi orientada a partir dos documentos normativos e orientadores derivados da Lei nº 11.645/2008, mais especificamente as orientações que constam nas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (2015). Com base nesses referenciais, foram estabelecidos critérios analíticos que possibilitaram identificar tanto as articulações quanto as lacunas presentes nas falas dos docentes e nos materiais didáticos examinados. A





interpretação dos dados também se apoiou em contribuições teóricas de autores que se dedicam ao estudo da temática indígena e ao seu tratamento na educação básica, com o intuito de evidenciar os conceitos e narrativas predominantes na formação escolar dos estudantes da rede municipal de Jacareí.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado de questionamentos, permitindo, quando pertinente, a formulação de perguntas complementares com o objetivo de aprofundar a compreensão dos dados coletados. Estruturadas em cinco eixos — **identificação e formação profissional**, com foco em informações sobre a formação inicial e o tempo de atuação docente; **conhecimento da legislação relacionada ao ensino de história e culturas indígenas**, isto é, questões sobre o entendimento do docente quanto à Lei nº 11.645/2008 e seus desdobramentos; **formação inicial e continuada sobre a temática indígena**, com indagações referentes às disciplinas cursadas durante a formação inicial que abordaram a história indígena, além de perguntas sobre a formação continuada, tanto em sentido amplo quanto específico em relação ao estudo da história e das culturas indígenas; **experiência com o ensino de história indígena**, visando compreender aspectos da prática docente, como a frequência com que a temática é abordada nas aulas do 4º ano, os materiais consultados no planejamento das aulas, os conceitos mobilizados e os recursos didáticos utilizados com os alunos; e, por fim, **percepções docentes**, envolvendo a autoavaliação dos professores quanto ao domínio do tema, dificuldades enfrentadas, possibilidades identificadas e sugestões sobre elementos que poderiam contribuir para a efetivação da legislação —, buscou-se compreender de que maneira a formação e a percepção docente, em articulação com os materiais didáticos utilizados, impactam o processo de ensino da temática da história indígena junto aos estudantes em sala de aula.

Todos os entrevistados possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, com especializações *lato sensu* em áreas diversas, mas que não são específicas, nem abordam diretamente a temática indígena. O ano de conclusão da graduação varia entre 2010 e 2023, ou seja, todos finalizaram sua formação após a promulgação da Lei nº 11.645/2008. Ainda assim, apenas uma das docentes, a quarta entrevistada (P4), fez menção direta à legislação, relatando:





[...] Eu sei que fala sobre a obrigatoriedade do ensino na rede sobre os afrodescendentes, né? Que fala, e também sobre a cultura indígena. A cultura afro-brasileira e a cultura indígena. E eu sei que sempre aparece nos currículos, inclusive no currículo que a gente segue aqui em Jacaré. Eles colocam lá, eles citam sobre a importância de trabalhar esses dois temas.

Embora a legislação destaque que as temáticas afro-brasileira e indígena devem permear todo o currículo educacional, observa-se que o conteúdo relacionado aos povos indígenas permanece concentrado, predominantemente, nas disciplinas de Geografia e História, e, eventualmente, em Ciências. No recorte específico deste artigo — que se debruça sobre a abordagem da temática indígena no ensino de História — constata-se que tal conteúdo é frequentemente tratado nos materiais disponibilizados de forma superficial e descontextualizada, conforme apontado pela professora anterior ao ser questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino:

[...] Eu acho que eles não seguem [...] uma cronologia muito boa pra gente poder trabalhar ou não aprofundam o quanto deveria no assunto. Às vezes parece que tá meio jogado. Então, por exemplo, essa questão da cultura indígena, no livro que eu tô usando com os meus alunos tá meio que jogado, meio fora do contexto. [...] Não tá batendo tanto com o conteúdo do currículo. Então, a gente tem que tentar encaixar, mas sem mudar muito o assunto.

Ainda tratando das dificuldades no ensino da história indígena, a professora 3 relata: “[...] o que a rede disponibiliza é uma internet ruim e livros, e o que está engessado naqueles livros didáticos. E aí para a gente trazer um pouco da realidade, da verdade, [...] a gente traz vídeos mostrando museus, músicas...”. Diante disso, surge o questionamento: como explicitar aos alunos a presença e a vivência dos povos indígenas na contemporaneidade, para além de uma perspectiva puramente histórica, se essas informações são apagadas ou não evidenciadas nos materiais didáticos?

Mesmo no atual contexto da educação básica, é possível identificar que o ensino da temática indígena segue majoritariamente restrito ao passado. Como destaca Wittmann (2015, p. 15), “os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada 'pré-história' e/ou no 'cenário do descobrimento’”. Após esses marcos considerados “históricos”, a diversidade de





costumes, tradições e modos de vida que persistem até os dias atuais. No entanto, essa limitação não necessariamente decorre do desinteresse dos docentes, mas pode estar relacionada à ausência de uma abordagem qualificada sobre a temática indígena durante os cursos de licenciatura. Como consequência, no cotidiano escolar, muitos professores temem reforçar estereótipos ou preconceitos por não disporem de materiais pedagógicos adequados e atualizados (Silva e Costa, 2008), conforme também apontado nos relatos das entrevistadas.

Quando P1 foi questionada sobre o modo que lecionou a temática de ensino e cultura indígena dentro da sala de aula, foi respondido:

[...] primeiramente, a gente abordou na parte interdisciplinar, né, quando a gente começa a estudar a chegada dos portugueses ao Brasil, a gente abordou isso na história. Então a gente coloca a linha do tempo, coloca todo o trajeto que os portugueses fizeram para chegar ao Brasil; e a gente enfatiza que os portugueses quando chegaram no Brasil, os indígenas já estavam aqui e daí a gente aborda também a geografia. O trajeto que eles fizeram: a parte marítima, e que na verdade não era pra eles chegarem aqui, eles queriam ir pra outro lugar e não o Brasil. Então a gente estuda todas as rotas marítimas dele. Também estudamos a parte da música da cultura indígena, das brincadeiras e das cantigas. E na parte da ciência, a gente estuda parte da alimentação. O que veio da cultura indígena, né? O que a gente herdou dos indígenas.

Nota-se ênfase dos indígenas e seus costumes circunscritos ao passado (o que herdamos e/ou o que veio são expressões usadas para citar como a temática é abordada em sala) e de temáticas já consolidadas. Embora haja uma relação presente/ passado, uma análise preliminar da fala da docente nos permite refletir sobre a historização das experiências indígenas, ou seja, até que ponto práticas, costumes e culturas indígenas são apreendidas como processos também históricos e passíveis de transformações. A história indígena ensinada aos estudantes não estaria congelando os povos originários naquilo que é tido como seu passado ou construindo imagens desses povos como grupos a-históricos?

A fim de compreender porque abordam a temática indígena dessa maneira, questionamos se as docentes se recordavam da temática indígena sendo apresentada em alguma disciplina durante a formação inicial: apenas uma das professoras entrevistadas (P4) — oriunda de uma instituição pública — recordava-se das discussões e matérias específicas, respondendo:







[...] Eu não lembro o nome da disciplina, mas foi no oitavo semestre que a gente teve a disciplina que fala sobre isso e indiretamente, em algumas outras disciplinas a gente falava também sobre isso. Então eu lembro que na disciplina de Educação Física, o professor [...] trouxe vários jogos, atividades que são de origem indígena ou afro-brasileira, né? E foi muito legal essas aulas, que são jogos, brincadeiras que dá pra gente fazer com as crianças, né? [...] na disciplina de Língua Portuguesa ela (a professora) sempre trazia algum livro para a gente ler. E ela trazia vários também, que falavam sobre a cultura indígena. Então, assim a gente teve a disciplina propriamente para falar sobre isso, mas alguns outros professores traziam, meio que indiretamente, para a gente poder conversar e discutir sobre também.

Uma das hipóteses desta pesquisa é que a formação mais recente da professora 4 (P4) explica sua singularidade em relação às demais, considerando as mudanças curriculares nas universidades voltadas para políticas educacionais antirracistas. No entanto, além da formação inicial, espera-se que as redes de ensino atuem no cumprimento da legislação por meio da formação continuada. Ainda assim, a ausência da temática indígena nos processos de capacitação docente, somada à limitação dos materiais didáticos disponíveis, perpetuam um ensino marcado por estereótipos sociais. P4 relata, assim como as outras professoras, dificuldades comuns, tais como formações que pouco acrescentam no aprendizado sobre a temática indígena, a exigência do cumprimento do currículo e o uso de materiais descontextualizados, que dificultam uma abordagem crítica e contextualizada em sala de aula.

Observando a frequente menção aos materiais didáticos nas entrevistas, os docentes foram questionados sobre quais livros didáticos utilizam em sala de aula. Estabelecemos um recorte apenas dos livros de História e/ou capítulos da disciplina de história do 4º ano do ensino fundamental. Os livros utilizados em sala pelas professoras foram: **Aprender Juntos**, produzido pela SM Educação em 2021, pela professora 2; **Buriti**, produzido pela editora Moderna em 2021, utilizado pela P1; e **Currículo em Ação, o Livro do Estudante**, produzido pela Secretaria Estadual de São Paulo que foi utilizado por todas as docentes excluindo a P2. Apenas o último livro citado não faz parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), do Ministério da Educação, decisão do atual governador de São Paulo Tarcísio de Freitas

Os livros **Aprender Juntos** e **Buriti** foram analisados integralmente, evidenciando abordagens ainda superficiais e limitadas sobre os povos indígenas, frequentemente restritas a





menções pontuais e desconexas. Apesar dessas limitações, identificam-se avanços significativos, especialmente no **Buriti**, que busca contextualizar histórica e culturalmente os povos indígenas, contribuindo para a construção de uma consciência crítica, ainda que falte uma abordagem mais ampla sobre o período anterior à colonização. Mesmo diante da superficialidade de parte do conteúdo, o manual do professor oferece explicações, propostas e complementações pedagógicas que auxiliam o docente a planejar aulas mais reflexivas e a evitar a reprodução de estereótipos. Entretanto, o que mais nos preocupa — e que será analisado com maior profundidade na sequência desta pesquisa — é a abordagem presente no livro **Currículo em Ação**, cuja proposta demanda uma leitura crítica mais detida quanto à sua construção e aplicação pedagógica.

Nele, os volumes referentes ao 1º e 3º bimestres, não apresentam qualquer referência à temática indígena na disciplina de História; os volumes do 2º e 4º bimestres, embora o tema esteja presente, a abordagem revela-se superficial e carente de aprofundamento crítico. Bittencourt (2005, p. 302), ao citar Michael Apple, caracteriza o material didático como um artefato complexo que desempenha a função de instrumento de controle curricular por parte de agentes hegemônicos, uma vez que passa a ser utilizado como veículo de um sistema e de uma ideologia: transmissão de valores dos grupos dominantes, generalizações e estereótipos, especialmente quando se considera o contexto político e cultural de sua produção. Entendemos que, no processo de produção do material didático, sejam excluídos conteúdos que não se alinhem à perspectiva ideológica do governo tecnicista do Estado de São Paulo, dessa forma, a produção própria é uma maneira de não atender às demandas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros que apresentam imagens, mapas e ilustrações sem legenda ou fontes, e que, além disso, perpetuam estereótipos do imaginário social acerca da temática indígena: pinturas no rosto e “selvagens” caçadores. Observa-se:





**Figura 1:** Print do Livro do Estudante.



Fonte: EFAPÉ - Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Destaque em vermelho: as autoras.

**Figura 2.** Print do Livro do Estudante - 4º bimestre - Currículo em Ação.



Fonte: EFAPÉ. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Destaque em vermelho: as autoras.



De acordo com Circe Bittencourt (2005), as imagens presentes nos materiais didáticos exercem uma função de “memorização” rápida dos conteúdos, justamente pela “facilidade” de interpretação que oferecem aos alunos — ainda que, muitas vezes, essa interpretação ocorra de forma equivocada. Dessa forma, tais imagens acabam contribuindo para a perpetuação de estereótipos, os quais são mantidos em nome do tradicionalismo e dificilmente questionados. Diante disso, surge o desafio: como desconstruir, no ambiente escolar, o imaginário de que os indígenas são povos que vivem exclusivamente nas florestas, se os próprios materiais didáticos ainda reforçam essa representação estereotipada? Vale ressaltar que esse livro foi utilizado por três das quatro docentes entrevistadas. Conforme relatado por uma das entrevistadas (P1), o material didático, elaborado com base no currículo paulista, possibilitou abordar as demandas de aprendizagem previstas na Lei nº 11.645/2008, a qual determina que o ensino da história e cultura indígena deve incluir “as contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. No entanto, ao produzir, em 2025, um livro que não aprofunda a história indígena e ainda reforça representações distorcidas e estereotipadas, seus autores evidenciam uma leitura problemática e enviesada da legislação vigente há 17 anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material didático não deve assumir o papel de aula pronta e infalível ao aluno, e sim, ser um objeto de pesquisa – tanto em sua composição quanto em conteúdo –, para o professor e aprendiz, conforme ressalta Bittencourt (2005). A problemática das análises dos materiais didáticos, como esclarece a autora, reside na concepção de que esse livro ideal seja possível de existir e que seja “uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor”. Sendo que, naturalmente, sabemos que não existe substituição ao trabalho do professor em sala. Dessa forma, é preciso compreender que o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza (Bittencourt, 2005, p.300)

No entanto, é possível identificar como alguns desses materiais reproduzem mais valores hegemônicos e estereótipos do que outros. Diante disso, torna-se necessário repensar os limites, as potencialidades e os desafios relacionados ao uso do livro didático no processo de ensino, sobretudo considerando que esse recurso continuará presente nas salas de aula brasileiras por tempo indeterminado. Nas escolas públicas, onde muitas vezes é preciso





trabalhar com os recursos disponíveis, surge uma questão prática e urgente: como utilizar criticamente um material didático obrigatório, que por vezes apresenta lacunas conceituais ou reforça visões estereotipadas? Para Susana Bernardo (2010),

o livro didático, mesmo que traga uma visão conservadora da história, não deve ser meramente descartado na prática do professor em sala de aula desde que seja avaliado em suas lacunas, compromissos políticos, adesão historiográfica, etc., ou seja, desde que (re)interpretado junto aos alunos.

Paradoxalmente, é preciso atentar para um problema que não se limita apenas ao material didático, como ficou explícito durante a análise, mas também à omissão da temática indígena na formação inicial e/ou continuada dos docentes pedagogos, o que contribui para a reprodução e perpetuação de estereótipos, dado que a História Indígena não é abordada com a profundidade necessária. Evidentemente, a formação docente não se restringe aos cursos de graduação, pós-graduação ou às capacitações oferecidas pelas instituições de trabalho, uma vez que grande parte dos saberes construídos por professores resulta de suas próprias pesquisas e estudos na preparação das aulas. Contudo, considerando a importância e complexidade da temática indígena sob a perspectiva histórica, faz-se necessário analisar os caminhos formativos trilhados por docentes não licenciados em História para compreender os conteúdos ministrados em sala de aula, especialmente quando entendemos que o primeiro contato sistematizado e escolar da criança com essa temática ocorre por meio da mediação do professor pedagogo multidisciplinar — ressalte-se que a maioria das docentes entrevistadas enfatiza a ausência de abordagens relacionadas à temática em sua formação, sobretudo na formação continuada.

Dessa forma, como transformar a educação se continuamos a repetir os mesmos padrões? Não é possível valorizar o que não se conhece. Tampouco é possível (re)interpretar o material didático se não se aprende a fazê-lo. A valorização da história indígena, compreendendo seu passado, presente e futuro, sem congelá-la no passado, deve iniciar-se na formação dos docentes, para que possam identificar os desafios da sua docência e as lacunas existentes nos materiais que utilizam e promover a recuperação não apenas das contribuições das diferentes etnias à história nacional, mas também da historicidade desses povos.





## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei 9.394.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) acesso em 12 de jun. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Brasília, DF: CNE/CEB, 2015. Publicado no *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 2016. Seção 1, p. 43.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história: coleção educação para as relações étnico-raciais.** Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.

FANELLI, G. C. R. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21368/2/Giovana%20de%20C%20c3%a1ssia%20Ramos%20Fanelli.pdf> acesso em 12 de jun. 2024.

FERNANDES, Ana Claudia (org.). **Buriti Mais: História, 4º ano.** São Paulo: Editora Moderna, s.d. Código da Coleção: 0195 P23 02 02 000 040. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/objeto-1/area-do-conhecimento/ciencias-humanas/>. Acesso em 12 de out. de 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação: livro do estudante, 4º ano.** São Paulo: SEE-SP, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SILVA, L. L. da; LUNGOV, M; FUNARI, R. S. **Aprender juntos: geografia e história - 4º ano: manual do professor.** São Paulo: SM Educação, 2023. Disponível em:

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e história indígena.** 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 fev. 2025.

