PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA PAULA VENCESLAU DO NASCIMENTO

O Romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* em Sala de Aula: História e Literatura Indígena no Ensino Fundamental II

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Abril/2026

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História
ProfHistória/UESB

ANA PAULA VENCESLAU DO NASCIMENTO

O Romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* em Sala de Aula: História e Literatura Indígena no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Grayce Mayre Bonfim Souza.

Vitória da Conquista – Bahia
abril de 2026

N193r
Nascimento, Ana Paula Venceslau do.
O romance O Karaíba : uma história do pré-Brasil em sala de aula : história e literatura indígena no ensino fundamental II / Ana Paula Venceslau do Nascimento, 2026.
135 f. ; il., color.
Orientador (a): Dr.ª Grayce Mayre Bonfim Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 98 – 105
Contem produto educacional.
1. Ensino de história. 2. História indígena. 3. Literatura indígena. 4. Ensino de história. 5. Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. I. Souza, Grayce

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA PAULA VENCESLAU DO NASCIMENTO

O Romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* em Sala de Aula: História e Literatura Indígena no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 28 de agosto de 2026.

Banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Grayce Mayre Bonfim Souza
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profa. Dra. Avanete Pereira Sousa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Givaldo, *in memoriam*. Sua ausência é profundamente sentida, mas suas lições de amor e coragem continuam a me inspirar.

À minha mãe Helena e aos meus familiares, pelo constante apoio, amor e compreensão.

Ao meu filho Gabriel, por ter despertado em mim garra e vontade de vencer.

A todos os professores que passaram pela minha vida educacional.

Às minhas alunas e aos meus alunos, razões do meu fazer.

Aos povos indígenas brasileiros, pelo direito de existir, resistir e reexistir todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil. Mas teria sido muito mais difícil se não pudesse contar com o apoio precioso de tantas pessoas que conviveram comigo nesse tempo. Agradecer é admitir que houve um momento em que se precisou de alguém. Ninguém nem nada cresce sozinho: sempre é preciso um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão.

Agradeço ao Universo pela oportunidade de realizar mais um sonho. Em 2023, senti a necessidade de voltar a estudar e, assim, melhorar minha prática docente. Portanto, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação ProfHistória, pois ofereceu exatamente aquilo que eu buscava.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, à coordenação do ProfHistória e a cada funcionário pelo acolhimento.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Grayce Mayre Bonfim Souza, a quem sou imensamente grata pelo estímulo constante, pela calma, pela paciência e pela orientação fundamental para a construção deste trabalho.

Agradeço também aos meus colegas de turma pelas trocas e pelas parcerias em diversas atividades acadêmicas.

Quero agradecer imensamente à minha banca de qualificação, Profa. Dra. Avanete Pereira Sousa e Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior, que aceitaram o convite e me proporcionaram tamanha aprendizagem durante a qualificação.

Agradeço também a todos os professores que ofereceram disciplinas neste programa de mestrado e, em especial, àqueles com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas.

Agradeço aos meus pais, Givaldo e Helena, pelo exemplo de vida, por terem me garantido o direito de sonhar, estudar e me graduar, e a todos os meus familiares, que sempre torceram pelo meu crescimento profissional e intelectual.

Agradeço aos meus amigos Edvan Pereira e Patrícia Medeiros pelo incentivo e pela inspiração que sempre me deram. Vocês fizeram essa trajetória valer a pena. Cada carinho e cada palavra de incentivo sempre me deram forças para levar o projeto à frente.

A todos vocês, minha gratidão eterna.

RESUMO

Esta dissertação analisa as potencialidades do romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, como mediação didática para o ensino de História Indígena nos anos finais do Ensino Fundamental, em diálogo com a Lei nº 11.645/2008. O estudo problematiza a permanência de narrativas eurocêntricas, estereotipadas e passadistas sobre os povos originários na historiografia, nos currículos e nos materiais escolares, e investiga de que modo uma obra de autoria indígena pode contribuir para deslocar o marco colonial de 1500. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, documental e propositivo. Mobiliza estudos da Nova História Indígena, do ensino de História e da literatura indígena contemporânea, além de analisar a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial da Bahia. A interpretação do romance evidencia temas como ancestralidade, oralidade, território, espiritualidade, memória, alianças, resistência e protagonismo indígena. Como resultado, propõe-se um produto educacional composto por sequências didáticas e materiais de apoio para o trabalho com a obra em turmas do 6º ao 9º ano. Conclui-se que a aproximação entre História e Literatura amplia as possibilidades de aprendizagem histórica, favorece a análise crítica de fontes e narrativas e contribui para reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos, culturais e contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino de História. História Indígena. Literatura Indígena. *O Karaíba*. Lei nº 11.645/2008.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the potential of the novel *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, by Daniel Munduruku, as a didactic mediation for teaching Indigenous History in the final years of elementary school, in dialogue with Law No. 11,645/2008. The study problematizes the persistence of Eurocentric, stereotyped and past-oriented narratives about Indigenous peoples in historiography, curricula and school materials, and investigates how a work of Indigenous authorship can help displace the colonial landmark of 1500. The research adopts a qualitative approach and has bibliographic, documentary and propositional characteristics. It draws on studies from New Indigenous History, History teaching and contemporary Indigenous literature, and analyzes Law No. 11,645/2008, CNE/CEB Opinion No. 14/2015, the Brazilian National Common Core Curriculum and the Bahia State Curriculum Reference Document. The interpretation of the novel highlights themes such as ancestry, orality, territory, spirituality, memory, alliances, resistance and Indigenous agency. As a result, an educational product is proposed, consisting of didactic sequences and support materials for working with the novel in classes from the sixth to the ninth grade. The study concludes that bringing History and Literature together expands the possibilities of historical learning, encourages the critical analysis of sources and narratives, and contributes to recognizing Indigenous peoples as historical, political, cultural and contemporary subjects.

Keywords: History Teaching. Indigenous History. Indigenous Literature. *O Karaíba*. Law No. 11,645/2008.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena ritual antropofágico 13

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Documentos legais e curriculares mobilizados no capítulo 39
Quadro 2 – Eixos analíticos do estado da arte 45
Quadro 3– Síntese dos estudos mapeados e sua relação com a pesquisa 47
Quadro 4 – Síntese do estado da arte e diferencial da pesquisa 59
Quadro 5 – Organização geral do produto educacional 85
Quadro 6 – Princípios orientadores do Guia Didático 87
Quadro 7 – Sequências didáticas do produto educacional 92
Quadro 8 – Critérios de avaliação da aprendizagem 94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1

2 POVOS INDÍGENAS, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE APAGAMENTOS E PROTAGONISMOS 9

2.1 ESCRITA COLONIAL E PRODUÇÃO DE IMAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS 10

2.1.1 O século XIX e a construção da nação: Martius, Varnhagen e o lugar subordinado dos povos indígenas 19

2.2 HISTÓRIA ESCOLAR, MATERIAIS DIDÁTICOS E PERMANÊNCIA DE ESTEREÓTIPOS 23

2.3 A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA E O RECONHECIMENTO DA AGÊNCIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS 25

3 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO 33

3.1 A HISTÓRIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A PRESCRIÇÃO LEGAL E O SILENCIAMENTO CURRICULAR 34

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ENTRE LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE 36

3.2.1 O parecer CNE/CEB nº 14/2015 e as diretrizes operacionais para a temática indígena 38

3.2.2 BNCC, DCRB e possibilidades curriculares para os anos finais do ensino fundamental 40

3.3 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E MATERIAIS DIDÁTICOS: PERMANÊNCIAS DE ESTEREÓTIPOS 42

3.4 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, LITERATURA E AUTORIA: ESTADO DA ARTE E ANÁLISE DOS ESTUDOS ENCONTRADOS 44

3.4.1 Procedimentos de levantamento e critérios de organização do estado da arte 44

3.4.2 Panorama geral dos trabalhos encontrados 46

3.4.3 Lei nº 11.645/2008, formação docente e desafios de implementação 50

3.4.4 Representações indígenas, livro didático e permanência de estereótipos 51

3.4.5 Contemporaneidade indígena, contexto urbano e crítica ao indígena passadista 53
3.4.6 Território, currículo, memória e temporalidades indígenas 54
3.4.7 Autoria indígena, literatura e pensamento indígena no estado da arte 55
3.4.8 Tendências metodológicas e produtos educacionais encontrados 56
3.4.9 *O Karaíba* e as possibilidades de contribuição da presente pesquisa 57
4 LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA E *O KARAÍBA* COMO NARRATIVA DO PRÉ-BRASIL 61
4.1 LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: AUTORIA, ORALIDADE, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA 62
4.1.1 Literatura indígena e autoria como deslocamento da narrativa histórica escolar 65
4.2 HISTÓRIA E LITERATURA: A OBRA LITERÁRIA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA 67
4.3 DANIEL MUNDURUKU E A AUTORIA INDÍGENA COMO DESLOCAMENTO DO LUGAR DE ENUNCIAÇÃO 69
4.4 *O KARAÍBA* COMO FICÇÃO HISTÓRICA DO PRÉ-BRASIL 70
4.4.1 O povo Munduruku, memória ancestral e percurso autoral de Daniel Munduruku 72
4.4.2 Ancestralidade, oralidade, território e espiritualidade na narrativa 74
4.4.3 A profecia dos “fantasmas do norte” e a crítica ao marco colonial 76
4.5 POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DE *O KARAÍBA* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II 77
4.5.1 Cunhambebe em *O Karaíba* e a chamada Confederação dos Tamoios: relações entre História e Literatura 79
5 PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA 84
5.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 84
5.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO PRODUTO 85
5.3 PÚBLICO-ALVO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES 86
5.4 ESTRUTURA DO GUIA DIDÁTICO 87
5.4.1 Aporte metodológico e percurso de elaboração do produto 88
5.4.2 Uso da inteligência artificial e responsabilidade autoral 89

5.4.3 Formulação dos prompts e critérios de revisão das imagens..... 91
5.5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PROPOSTAS 92
5.6 BANCO DE ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... 94
5.7 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO, ADAPTAÇÃO E LIMITES DO PRODUTO..... 95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 96
REFERÊNCIAS..... 98
APÊNDICES 106
APÊNDICE A – Produto educacional: Romance *O Karaíba* em sala de aula..... 106
APÊNDICE B – Resumo do livro e principais personagens 122

1 INTRODUÇÃO

> "A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo. Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas. Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro que muitas pessoas tem. Nós somos um país rico, diverso e guerreiro, mas um país que mata o seu povo originário e aqueles que construíram uma nação, que ainda marginaliza povos que já foram escravizados e seguem tentando se recuperar dos danos. O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada. Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena" [...] (Myrian Krexu).

O ensino de História Indígena na Educação Básica brasileira constitui um campo de disputa historiográfica, curricular e pedagógica. Embora os povos indígenas componham de modo incontornável a formação histórica, territorial, social e cultural do Brasil, sua presença nos currículos e nos materiais escolares foi, por muito tempo, marcada pelo apagamento, pela folclorização e pela subalternização (Almeida, 2012).

Em muitas práticas escolares, os povos originários ainda aparecem vinculados quase exclusivamente ao chamado "descobrimento", à catequese, ao escambo, aos conflitos coloniais ou a datas comemorativas, como se sua existência histórica estivesse restrita ao início da colonização portuguesa. Essa forma de abordagem reforça uma narrativa eurocêntrica, na qual a chegada dos europeus é tomada como marco inaugural da história brasileira e as experiências indígenas anteriores a 1500 são secundarizadas ou tratadas como ausência de história (Bittencourt, 2018).

A permanência dessas representações não pode ser compreendida apenas como falha pontual de determinados livros didáticos ou como lacuna de conteúdos. Trata-se de um problema mais amplo, relacionado à colonialidade do saber, à hierarquização de formas de conhecimento e à centralidade atribuída à experiência europeia na construção da narrativa nacional (Jekupé, 2009).

Desde a invasão colonial, os povos indígenas foram submetidos a guerras, deslocamentos forçados, perda de territórios, aldeamentos missionários, exploração econômica, políticas assimilacionistas e múltiplas formas de violência física, simbólica e cultural. Ao mesmo tempo, também resistiram, negociaram, preservaram memórias, reelaboraram identidades, produziram conhecimentos e permaneceram como sujeitos históricos, políticos e culturais. A escola, portanto, precisa superar a leitura que os apresenta apenas como vítimas ou

como personagens de um passado encerrado, reconhecendo sua diversidade, sua agência e sua presença contemporânea (Cunha, 1992; Almeida, 2012; Mignolo, 2017).

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, instituída pela Lei nº 11.645/2008, representa um marco importante nesse processo, pois altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina que tais conteúdos sejam trabalhados nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História (Brasil, 1996; Brasil, 2008). Contudo, a existência da lei não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. A implementação da temática indígena depende de formação docente, revisão de materiais didáticos, planejamento curricular, seleção crítica de fontes e produção de estratégias pedagógicas capazes de enfrentar o tratamento pontual, comemorativo ou folclorizado ainda presente em muitas escolas. Nesse sentido, a legislação precisa ser compreendida como ponto de partida para uma reorientação epistemológica e didática do ensino de História, e não apenas como acréscimo de conteúdos ao currículo.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) reforçam a necessidade de abordar a diversidade indígena, a pluralidade cultural, os sujeitos históricos e as diferentes formas de organização social, territorial e simbólica dos povos originários (Brasil, 2015; Brasil, 2018; Bahia, 2019). Entretanto, entre a prescrição curricular e a prática escolar há uma distância que precisa ser enfrentada por meio de propostas concretas de ensino.

Como o currículo é também um território de disputa, ele seleciona memórias, legitima narrativas, reconhece determinados sujeitos e silencia outros. Assim, trabalhar História Indígena no Ensino Fundamental II significa problematizar quais histórias foram naturalizadas como centrais, quais sujeitos foram colocados à margem e quais linguagens podem contribuir para ampliar a aprendizagem histórica dos estudantes (Arroyo, 2013; Goodson, 1995; Bittencourt, 2018).

É nesse contexto que esta dissertação toma como objeto de estudo o romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*[1], de Daniel Munduruku, considerando suas potencialidades como mediação didática para o ensino de História Indígena no Ensino

[1] "Pré-Brasil" integra o subtítulo do romance de Daniel Munduruku (2018c). A expressão é empregada aqui como escolha literária que desloca o ponto de partida da narrativa para experiências anteriores à conquista, e não como periodização indígena universal. Seu uso exige cuidado: os povos que habitavam esses territórios não viviam uma etapa preparatória de um Brasil já destinado a existir. A existência anterior à formação colonial e nacional não corresponde à ausência de história. O potencial crítico e o limite retrospectivo dessa denominação são problematizados na leitura do romance.

Fundamental II, especialmente em turmas do 6º ao 9º ano. A escolha da obra se justifica por sua capacidade de articular literatura, memória, ancestralidade, oralidade, espiritualidade, território e crítica histórica a partir de uma narrativa situada antes da chegada dos colonizadores portugueses. Ao trabalhar com a ideia de "pré-Brasil", o romance desloca o olhar do leitor para experiências indígenas anteriores à colonização e questiona a compreensão de que a história brasileira começa apenas com a chegada dos europeus (Munduruku, 2018c; Almeida, 2010).

Daniel Munduruku, pertencente ao povo Munduruku, é reconhecido como uma das principais vozes da literatura indígena contemporânea no Brasil. Sua produção literária contribui para valorizar memórias e culturas originárias, defender direitos indígenas e criticar as representações estereotipadas que historicamente marcaram a forma como os povos indígenas foram apresentados na historiografia, nos materiais didáticos e no imaginário social brasileiro. A literatura indígena contemporânea, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como literatura temática sobre indígenas, mas como produção de autoria indígena, elaborada por sujeitos que mobilizam memória, oralidade, ancestralidade, territorialidade e experiência histórica. Ao escrever, autores indígenas deslocam o lugar de enunciação: deixam de ser apenas objetos de descrição e passam a ser sujeitos que narram, interpretam e disputam os sentidos da história (Dorrico et al., 2018; Munduruku, 2018b).

A escolha de uma obra de autoria indígena não representa apenas a inclusão de um tema pouco abordado. Ela modifica quem formula as perguntas, seleciona as memórias e se dirige ao leitor. Kambeba (2018, p. 39–40) relaciona a escrita à memória e à experiência coletiva; Munduruku (2018a, p. 81–83) compreende a técnica da escrita em diálogo com a continuidade da memória ancestral. Nesta pesquisa, essas contribuições permitem ler o romance como uma intervenção autoral situada. Isso não significa pressupor uma voz indígena única, uma identidade imutável ou uma garantia automática de verdade factual: Daniel Munduruku não representa indistintamente todos os povos, e sua criação literária exige leitura estética e crítica das fontes.

No prefácio de *O Karaíba*, Daniel Munduruku explicita que sua narrativa ficcional parte de um exercício de imaginação e pesquisa sobre acontecimentos anteriores à chegada dos portugueses. O autor chama atenção para o fato de que os registros escritos sobre esse período foram produzidos, em grande parte, por europeus, a partir de uma visão eurocêntrica que classificava os indígenas como selvagens, atrasados, desorganizados, canibais e preguiçosos. Essa observação reforça a importância de questionar as fontes, os discursos e as imagens historicamente construídos sobre os povos originários:

> Esta é uma história de ficção. Não aconteceu de verdade, mas poderia ter acontecido. Isso porque o que narro aqui são acontecimentos que antecederam a chegada dos portugueses em terras brasileiras.

Não existem, portanto, registros escritos do que havia antes a não ser as inscrições das cavernas, que nos obrigam a um exercício de imaginação e pesquisa se desejamos remontar um pouco do que de fato aconteceu. O que sabemos é o que os europeus deixaram escrito. Claro que esses textos abordam uma visão eurocêntrica, ou seja, a partir dos princípios e visão - às vezes religiosa - dos europeus. Nessa visão, os indígenas brasileiros eram selvagens, atrasados, desorganizados, canibais e preguiçosos. Enfim, perdidos no tempo. Nem humanos eram (Munduruku, 2018c, prefácio, s.p.).

A ênfase de Munduruku nos registros escritos deve, contudo, ser lida sem reduzir as possibilidades de conhecimento sobre o período anterior à conquista à documentação alfabética produzida por europeus. A História Indígena mobiliza também tradições orais e narrativas de memória, vestígios arqueológicos - como pinturas e gravuras rupestres, artefatos líticos e cerâmicos -, estudos linguísticos, cultura material, territorialidades e cosmologias. Os estudos reunidos por Manuela Carneiro da Cunha (1992), inclusive as contribuições de Francisco M. Salzano, Niède Guidon e Anna Curtenius Roosevelt, evidenciam que a ocupação humana e as experiências indígenas anteriores à chegada europeia podem ser investigadas pela articulação de diferentes tipos de evidência. Assim, a ausência de registros escritos indígenas em determinados contextos não significa ausência de história nem de fontes.

O Karaíba não será tomado, nesta pesquisa, como documento factual sobre o período anterior à colonização, mas como narrativa literária capaz de formular problemas históricos, tensionar o marco colonial de 1500 e aproximar os estudantes de uma perspectiva indígena sobre a existência dos povos originários antes da invasão europeia. Em vez de apresentar os povos indígenas apenas no momento do contato com os portugueses, a obra permite perguntar o que existia antes do "Brasil", quem habitava esses territórios, quais memórias foram silenciadas e por que a escola, muitas vezes, legitima como ponto de partida da história nacional uma data construída a partir do olhar do colonizador.

Em *O Karaíba*, a profecia de um sábio itinerante anuncia a chegada dos "fantasmas do Norte", imagem que remete aos colonizadores portugueses e aos impactos de sua presença sobre os povos indígenas. Por meio dessa figura, o romance antecipa a violência da colonização e apresenta uma leitura crítica sobre a destruição de modos de vida, territórios e saberes originários. Ao mesmo tempo, a narrativa não reduz os povos indígenas à condição de vítimas. Pelo contrário, evidencia sua capacidade de interpretar sinais, debater coletivamente, organizar

respostas e enfrentar ameaças. Essa combinação entre ficção, história, memória, oralidade, espiritualidade e aventura torna a obra especialmente relevante para o Ensino Fundamental II, pois oferece linguagem acessível ao público juvenil e, simultaneamente, permite discutir questões complexas relacionadas ao eurocentrismo, ao apagamento histórico, à resistência indígena, à diversidade cultural e à permanência dos povos originários na sociedade brasileira contemporânea (Silva, 2016; Dorrico et al., 2018).

A relevância social da pesquisa também se evidencia diante da permanência de preconceitos, discriminações e violências contra os povos indígenas no Brasil. Os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam a existência de 1.694.836 pessoas indígenas no país, pertencentes a 391 etnias, povos ou grupos indígenas, com registro de 295 línguas indígenas faladas (IBGE, 2025). Esses dados demonstram a diversidade e a presença contemporânea dos povos originários, ao mesmo tempo que evidenciam a inadequação de abordagens escolares homogêneas ou genéricas. A escola não pode continuar tratando "o indígena" como sujeito único, abstrato e preso ao passado, pois tal generalização apaga a pluralidade de línguas, territórios, histórias, cosmologias, formas de organização e experiências políticas existentes no Brasil.

Além da diversidade demográfica e cultural, a permanência de violências contra os povos indígenas reforça a urgência de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento de direitos e com a desconstrução de estereótipos. Levantamento referente a 2024 registrou casos de abuso de poder, ameaças, assassinatos, lesões corporais, racismo, discriminação étnico-cultural, tentativa de assassinato e violência sexual contra pessoas indígenas, com destaque para a gravidade do número de assassinatos em diferentes estados brasileiros, inclusive na Bahia (Miotto, 2025). Tais dados demonstram que a temática indígena não se limita a um conteúdo escolar, mas se relaciona a disputas contemporâneas por território, memória, cidadania, reconhecimento e vida.

A justificativa desta dissertação também se vincula à experiência docente na Educação Básica. A pesquisa nasce de inquietações produzidas no chão da escola, especialmente no Ensino Fundamental II, diante da constatação de que muitos estudantes ainda reproduzem expressões, imagens e ideias preconceituosas sobre os povos indígenas. A trajetória de mais de 16 anos de docência na rede pública da Educação Básica, nos municípios de Aurelino Leal e Ubaitaba, no Sul da Bahia, permitiu perceber que as ausências e distorções presentes na formação escolar e universitária continuam repercutindo nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e no senso comum. A formação inicial insuficiente em História Indígena, associada

à escassez de recursos didáticos adequados, torna necessária a produção de materiais que auxiliem o professor a enfrentar essas limitações de modo crítico, planejado e sistemático.

Nesse sentido, ensinar História não se reduz à transmissão de informações sobre o passado. A aprendizagem histórica envolve a capacidade de relacionar passado, presente e futuro, compreender mudanças e permanências, analisar fontes, comparar narrativas, identificar sujeitos históricos e construir argumentos fundamentados. A consciência histórica permite que os estudantes interpretem experiências passadas para orientar ações no presente e expectativas em relação ao futuro (Rüsen, 2001; Cerri, 2011). Assim, uma proposta didática voltada ao ensino de História Indígena precisa partir dos repertórios dos estudantes, mas também desafiá-los, deslocando interpretações naturalizadas e problematizando preconceitos socialmente reproduzidos.

Diante desse quadro, a pergunta que orienta esta pesquisa é: de que modo o romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, pode ser utilizado como mediação didática no Ensino Fundamental II para problematizar narrativas eurocêntricas sobre a história do Brasil, fortalecer o ensino de História Indígena e contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/2008? Parte-se da hipótese de que *O Karaíba* favorece uma aprendizagem histórica crítica ao deslocar o marco colonial da narrativa escolar e ao apresentar uma perspectiva de autoria indígena que permite trabalhar dimensões como ancestralidade, oralidade, território, memória, espiritualidade e protagonismo dos povos originários.

O objetivo geral da dissertação é analisar as potencialidades do romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, como mediação didática para o ensino de História Indígena no Ensino Fundamental II, considerando a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa discute como a historiografia tradicional e a história escolar contribuíram para a construção de representações eurocêntricas, estereotipadas ou passadistas[2] sobre os povos indígenas; examina a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a BNCC e o DCRB, identificando orientações legais e curriculares para o ensino de História Indígena; interpreta o romance *O Karaíba*, destacando elementos narrativos, históricos e simbólicos que possibilitam o trabalho pedagógico com ancestralidade, oralidade, território, memória e crítica ao marco colonial; e elabora um Guia Didático com sequências didáticas para

[2] Neste trabalho, passadismo designa a representação que fixa os povos indígenas em um passado encerrado e associa sua autenticidade à permanência de costumes supostamente imutáveis. Não se confunde com o estudo do passado ou com a valorização da ancestralidade: o problema é negar contemporaneidade, transformação e participação política a esses sujeitos. A definição operacional dialoga com a crítica de Kayapó (2019, p. 58, 72) à folclorização escolar e à desconsideração da dinâmica das culturas indígenas.

o uso da obra no Ensino Fundamental II, articulando literatura indígena, ensino de História, legislação educacional e currículo.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica, documental e propositiva. É qualitativa porque busca compreender sentidos, representações, narrativas e possibilidades pedagógicas relacionadas ao uso de *O Karaíba* no ensino de História, sem pretensão de mensuração quantitativa de resultados. A dimensão bibliográfica envolve o estudo de autores e obras vinculados à História Indígena, à Nova História Indígena, ao ensino de História, à aprendizagem histórica, à literatura indígena contemporânea e à autoria indígena. Nesse campo, são mobilizadas contribuições de Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Circe Bittencourt, Luisa Tombini Wittmann, Edson Kayapó, Julie Dorrico, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Márcia Wayna Kambeba, Olívio Jekupé e Daniel Munduruku, entre outros autores.

Nesta pesquisa, autoria indígena é utilizada como categoria analítica para designar produções em que sujeitos indígenas ocupam a posição autoral e discursiva, articulando pertencimentos coletivos, memória, oralidade, ancestralidade e experiência histórica. A categoria permite distinguir obras produzidas por autores indígenas de produções apenas tematizadas sobre povos indígenas. Essa compreensão dialoga com as formulações de Olívio Jekupé, Márcia Wayna Kambeba, Daniel Munduruku e Julie Dorrico, entre outros, e com a pluralidade de experiências reunidas na edição especial da Revista Leetra Indígena dedicada às "Autorias Indígenas na e da Bahia" (Jekupé, 2009; Kambeba, 2018; Dorrico et al., 2018; Leetra Indígena, 2021).

A análise documental contempla documentos legais e curriculares que orientam a presença da temática indígena na Educação Básica, especialmente a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a BNCC e o DCRB. Esses documentos são analisados não como prescrições neutras, mas como produções situadas em disputas políticas, pedagógicas e curriculares. Além disso, a pesquisa possui caráter propositivo, pois resulta na elaboração de um produto educacional em formato de apostila com sequências didáticas voltadas ao trabalho com *O Karaíba* em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O produto buscará oferecer ao professor objetivos, conteúdos, recursos, procedimentos, atividades, formas de avaliação e articulação com habilidades curriculares, contribuindo para que a temática indígena seja trabalhada de modo contínuo, contextualizado e problematizador.

A dissertação está organizada em quatro capítulos de desenvolvimento, numerados de 2 a 5, além desta introdução, das considerações finais, das referências e dos apêndices. O capítulo 2 discute como os povos indígenas foram representados na historiografia tradicional e na

história escolar brasileira, analisando interpretações produzidas por cronistas, viajantes e historiadores, como André Thevet, Jean de Léry, Hans Staden, Fernão Cardim, Gabriel Soares de Sousa, Carl Friedrich Philipp von Martius e Francisco Adolfo de Varnhagen, e contrapondo essas leituras às contribuições da Nova História Indígena.

O capítulo 3 analisa a inserção da História Indígena na Educação Básica, considerando a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a BNCC, o DCRB e o estado da arte ampliado sobre a temática. O capítulo 4 dedica-se à literatura indígena contemporânea e à análise de *O Karaíba* como narrativa do pré-Brasil, observando seus elementos históricos, literários e simbólicos. O capítulo 5 apresenta o produto educacional, um Guia Didático com sequências didáticas para o uso da obra no Ensino Fundamental II, articulando literatura indígena, ensino de História, legislação educacional e currículo.

Ao aproximar História e Literatura, esta pesquisa busca contribuir para que o ensino de História Indígena deixe de ser apenas uma exigência legal e se torne uma experiência concreta de leitura, reflexão, imaginação histórica e reconhecimento dos povos originários como sujeitos de memória, conhecimento, resistência e futuro. O uso de *O Karaíba* não pretende substituir a historiografia nem simplificar a complexidade dos povos indígenas. Ao contrário, pretende ampliar as possibilidades de aprendizagem histórica, deslocando o olhar eurocêntrico, questionando o marco colonial de 1500 e valorizando uma narrativa de autoria indígena capaz de provocar outros modos de compreender o passado e o presente do Brasil.

2 POVOS INDÍGENAS, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE APAGAMENTOS E PROTAGONISMOS

> "Nós, indígenas, não podemos nos contentar em emprestar nossos ouvidos para essa grande orquestra histórica, que diariamente ensaia a nossa ruína e trabalha para a nossa invisibilidade nas mais diversas áreas da dita "sociedade civilizada". Não estou falando isso esperando pena ou condolências. Estou falando isso para que saibam pela boca de uma indígena que tem lutado arduamente para garantir o respeito ao seu pertencimento, que absolutamente tudo que foi pulverizado até hoje, sobre nós, através dos livros e demais ensinos, precisa ser refeito"!
>
> (Aline Ngrenhatabare Kaxiriana Lopes Kayapó).[3]

Este capítulo discute como os povos indígenas foram representados na historiografia tradicional e na história escolar brasileira, considerando a permanência de imagens eurocêntricas, passadistas e estereotipadas nos modos de narrar a formação do Brasil. Parte-se da compreensão de que a história indígena não foi apenas esquecida; em larga medida, foi escrita a partir de categorias produzidas por viajantes, cronistas, missionários, administradores coloniais e historiadores envolvidos, em diferentes momentos, com projetos políticos de colonização, catequese, integração e construção do Estado nacional. Ao mesmo tempo, o capítulo apresenta as contribuições da Nova História Indígena, campo que tem deslocado o olhar sobre os povos originários ao reconhecê-los como sujeitos históricos, dotados de agência, memória, estratégias políticas, formas de resistência e participação ativa nos processos sociais brasileiros.

A discussão desenvolvida neste capítulo é fundamental para a pesquisa porque sustenta teoricamente a proposta de trabalhar o romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, como mediação didática no Ensino Fundamental II. Antes de analisar o potencial pedagógico da obra, é necessário compreender quais imagens sobre os povos indígenas foram historicamente consolidadas e de que modo essas imagens chegaram à escola. A proposta não é apenas apontar ausências, mas evidenciar como certas presenças foram construídas de maneira subordinada: o indígena como figura do passado, como personagem do descobrimento, como obstáculo ao progresso, como sujeito sem história própria ou como elemento folclórico da nacionalidade (Bittencourt, 2018; Kayapó, 2019).

---

[3] É escritora, ilustradora, ceramista; batedora de açaí, artista plástica, pesquisadora indígena, diretora criativa da marca indígena Originária, co-idealizadora do primeiro grupo de pesquisa plurinacional composto única e exclusivamente por indígenas-mulheres, chamado Wayrakuna. É integrante do povo Mebengokré, e Tupinambá de Uruitá, que faz parte do município de Nazaré no estado do Pará.

2.1 ESCRITA COLONIAL E PRODUÇÃO DE IMAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Desde períodos muito anteriores à chegada dos conquistadores portugueses e demais europeus, os povos indígenas já ocupavam os territórios que hoje compõem o Brasil. Contudo, a produção de conhecimento sobre a história indígena, tanto antes quanto depois do contato colonial, foi profundamente marcada por recortes interpretativos construídos a partir de uma perspectiva branca, masculina e colonial. Desse modo, aquilo que durante muito tempo se apresentou como conhecimento sobre os povos indígenas revela, em grande medida, mais sobre os modos de pensar, classificar e dominar do colonizador do que propriamente sobre as culturas, memórias e experiências indígenas. Essa leitura colonial acabou se consolidando como visão histórica dominante até um período relativamente recente.

O ensino e a escrita da História estiveram, ao longo do tempo, associados a finalidades políticas e sociais específicas, entre elas a legitimação do Estado-nação, a valorização de determinados grupos dirigentes e a formação de valores cívicos. Tais funções estiveram diretamente relacionadas ao processo de afirmação da História como campo de conhecimento científico no século XIX. Nesse contexto, marcado pela constituição dos Estados nacionais e pela busca de critérios de cientificidade orientados pelo historicismo e pelo positivismo, a História passou a ser compreendida como instrumento de expressão dos interesses do Estado e das instituições da sociedade burguesa (Reis, 2005).

Reis (2005) situa-se justamente na análise desse momento em que a História buscava se legitimar como ciência. Tratava-se de uma concepção fortemente teleológica, isto é, orientada pela ideia de progresso contínuo da humanidade, influenciada pelo universalismo cristão e pelo racionalismo iluminista. Nessa perspectiva, a ciência histórica era concebida como expressão da consciência da humanidade em movimento, como se houvesse uma direção única e universal para o desenvolvimento dos povos.

Em grande parte da produção historiográfica tradicional, esse movimento da humanidade foi narrado a partir da centralidade das sociedades ocidentais, apresentadas como polos irradiadores de cultura, razão e civilização. O próprio conhecimento científico, tomado como superior em relação a outras formas de saber, foi frequentemente associado ao ocidente cristão e utilizado como argumento para sustentar a suposta superioridade de seu modelo civilizatório. Com isso, outras formas de conhecimento, como as epistemologias indígenas,

foram desqualificadas, silenciadas ou interpretadas a partir de parâmetros externos às suas próprias lógicas culturais (Monteiro, 2001).

A investigação da história indígena não se limita aos documentos escritos produzidos após a chegada europeia. Vestígios arqueológicos, como pinturas e gravuras rupestres, instrumentos de pedra, cerâmicas, estruturas de ocupação e outros registros da cultura material, fornecem evidências de longa duração sobre a presença humana nos territórios que hoje compõem o Brasil. Na coletânea organizada por Manuela Carneiro da Cunha (1992), estudos de Francisco M. Salzano, Niède Guidon e Anna Curtenius Roosevelt mostram, por diferentes perspectivas, a importância do diálogo entre História, Arqueologia, Antropologia e outros campos para compreender ocupações e experiências anteriores ao contato colonial. Essa ampliação do repertório documental é decisiva para não confundir ausência de escrita alfabética com ausência de historicidade.

A partir do século XVI, cartas, relatos de viagem, documentos missionários, relatórios administrativos e textos oficiais passaram a registrar informações sobre os povos indígenas e, sobretudo, sobre o modo como foram representados por agentes europeus. Esses registros são relevantes, mas precisam ser interrogados criticamente, pois combinam observação, interesses religiosos, objetivos políticos, expectativas econômicas e categorias culturais próprias do colonizador. Por isso, devem ser colocados em diálogo com fontes orais, arqueológicas, linguísticas, iconográficas e com a produção intelectual indígena.

Para compreender melhor a produção de imagens sobre os povos indígenas na escrita colonial e sua posterior incorporação à historiografia, serão considerados registros de André Thevet, Jean de Léry, Hans Staden, Fernão Cardim e Gabriel Soares de Sousa, todos vinculados, de maneiras distintas, às experiências do século XVI. Em seguida, a análise alcança Carl Friedrich Philipp von Martius e Francisco Adolfo de Varnhagen, associados ao contexto imperial e à formação de uma narrativa histórica nacional no século XIX. A ampliação desse conjunto evita tratar a documentação colonial como bloco homogêneo e permite comparar autores, posições religiosas, experiências de viagem e finalidades de escrita distintas. Em todos os casos, é necessário considerar os contextos históricos, políticos, religiosos e intelectuais que condicionaram as interpretações produzidas.

Nesse sentido, Thevet, Léry, Staden, Cardim e Gabriel Soares de Sousa não devem ser lidos como historiadores no sentido moderno do termo, mas como sujeitos inseridos em práticas de descrição, observação, classificação, memória de viagem e comunicação próprias das experiências coloniais do século XVI. Seus relatos diferem entre si e combinam curiosidade, interesses confessionais, objetivos políticos, expectativas econômicas e estranhamento diante

de sociedades organizadas segundo lógicas distintas das europeias. Martius e Varnhagen, por sua vez, escreveram em outro momento, quando se buscava consolidar uma interpretação da formação do Brasil vinculada ao projeto imperial e à construção de uma história nacional. Por isso, os textos precisam ser lidos como registros situados, e não como testemunhos transparentes ou equivalentes entre si.

A partir dessa perspectiva, a análise desses autores permite observar tanto os limites de suas interpretações quanto a importância documental de seus textos. Suas obras não oferecem uma representação neutra ou direta dos povos indígenas, mas registram modos históricos de olhar, classificar e narrar a diferença indígena. Por isso, mais do que descartá-las, é necessário lê-las criticamente, reconhecendo que nelas aparecem indícios sobre as sociedades indígenas, ainda que filtrados por valores cristãos, interesses coloniais, projetos políticos e visões historiográficas próprias dos séculos XVI e XIX.[4]

A comparação entre esses registros evidencia diferenças internas às próprias fontes coloniais. Em Thevet, a antropofagia aparece frequentemente submetida ao julgamento moral cristão; em Gabriel Soares de Sousa, formas de organização social e cultural são classificadas segundo parâmetros de civilidade europeus. Jean de Léry, calvinista francês que esteve na França Antártica, também descreveu os Tupinambá em Viagem à terra do Brasil, mas sua narrativa diverge de Thevet em vários aspectos de experiência, confissão religiosa, estratégia narrativa e avaliação dos costumes. O contraste entre esses autores mostra que as fontes coloniais não formam uma voz única e devem ser comparadas criticamente (Léry, 1980; Santos, 2025).

> Estes relatos frequentemente representavam os indígenas de forma estereotipada, ora como selvagens antropófagos, ora como exemplo de bom relacionamento com pares. Tais narrativas influenciaram profundamente a formação de discursos sobre os povos originários e foram incorporadas em alguns materiais educativos subsequentes (Santos, 2025, p. 11).

André Thevet foi um frade franciscano, cosmógrafo, viajante e escritor francês, natural de Angoulême, cuja produção se destacou pelos relatos sobre o Novo Mundo no século XVI. Entre suas experiências mais conhecidas está a viagem ao Brasil, realizada em 1555, quando integrou a expedição de Nicolas Durand de Villegagnon à França Antártica, projeto colonial

[4] O termo “visão historiográfica” é utilizado aqui em sentido amplo. No caso de André Thevet e Gabriel Soares de Sousa, trata-se mais propriamente de relatos de viagem, crônicas e descrições coloniais, e não de obras historiográficas no sentido acadêmico moderno. Já Martius e Varnhagen se inserem de modo mais direto no debate historiográfico do século XIX, especialmente no contexto de construção de uma narrativa nacional vinculada ao Império e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

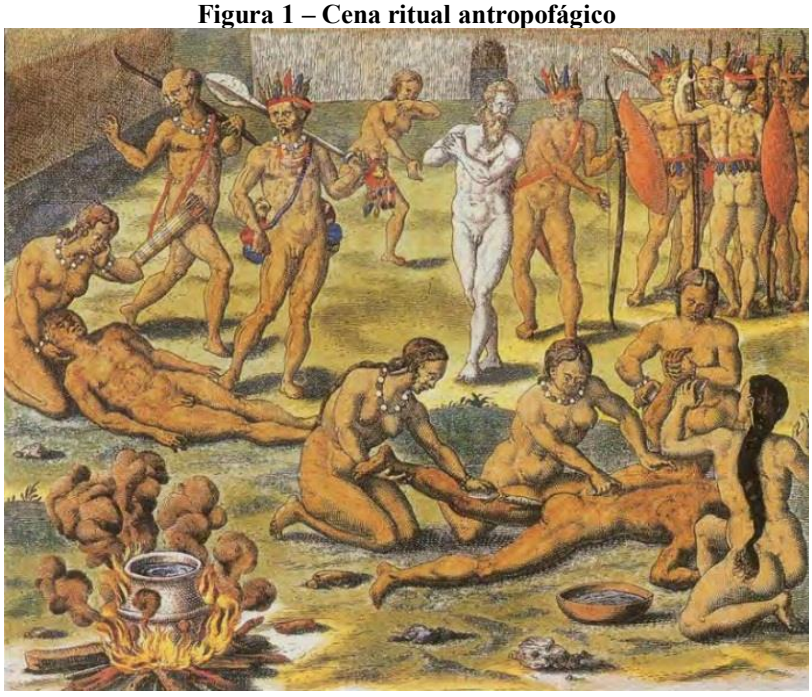
francês instalado na Baía de Guanabara, no atual Rio de Janeiro. A partir dessa vivência, Thevet escreveu Les Singularités de la France Antarctique, obra em que registrou observações sobre as paisagens, a fauna, a flora e os costumes dos povos indígenas encontrados no território brasileiro (Thevet, 2018).

Em sua narrativa, Thevet descreveu diversos aspectos da vida dos povos indígenas, utilizando, porém, a linguagem e os valores próprios do olhar europeu do século XVI. Suas observações incluem referências aos hábitos alimentares, às práticas culturais, às crenças religiosas e aos conflitos entre grupos indígenas, com atenção especial ao tema do canibalismo, frequentemente explorado pelos cronistas europeus da época.

> Quando mais se notabiliza o homem na guerra, por suas proezas e valentias, tanto mais lhe é permitido ter mulheres para o seu serviço. Pois, a falar verdade, trabalham elas comparativamente muito mais a saber, colhem raízes, fabricam farinhas e bebidas, recolhem as frutas, lavram os campos, fora os outros misteres relativos à economia doméstica; ao passo que os homens somente, em determinados tempos, pescam, ou apanham caças no mato, para a sua alimentação, quando não se encontram ocupados na fabricação dos arcos e flechas. Tudo o mais é feito por suas mulheres. (Thevet, 2018, p. 256)

Além das descrições sobre os povos nativos, o autor também registrou elementos da natureza que lhe pareciam desconhecidos ou exóticos em comparação com o universo europeu, como animais, plantas e paisagens tropicais.

Figura 1 – Cena ritual antropofágico



Fonte: Theodor de Bry. *Cena de canibalismo*, a partir de "Americae Tertia Pars", 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, France.

Outro aspecto relevante na obra de Thevet é a forma como ele interpreta a religiosidade dos povos indígenas. Suas descrições revelam um olhar marcado pela mentalidade europeia e cristã do século XVI, que tende a compreender as práticas espirituais nativas como rudimentares ou difíceis de serem assimiladas dentro de seus próprios referenciais culturais.

> Os selvagens (voltando ao assunto) fazem menção de um grande senhor, chamando-lhe em sua língua de Tupã, o qual – dizem – lá, no alto, troveja e faz chover; mas de nenhum modo sabem orar ou venerar, nem têm lugar próprio para isso. E se alguém lhes fala de Deus, como o fiz, escutam admirados e atentos, perguntando se o deus de que se fala não será, talvez, o profeta que lhes ensinou a plantar essas grossas raízes, chamadas por eles de hetich. Porquanto, segundo a tradição, transmitida por seus avós, alimentavam-se os selvagens, como os animais, de ervas e raízes silvestres, quando lhes apareceu um grande caraíba, isto é, um profeta, o qual dirigindo-se a certa moça, deu-lhe algumas raízes grossas, chamadas hetich, semelhantes aos nabos de Limousin. Ensinou-lhe o profeta que cortasse as raízes em pedaços, plantando-as depois. E assim o fez a moça, do mesmo modo que, sucessivamente, todos os seus descendentes, de pais a filhos. (Thevet, 2018, p. 183)

Ao mencionar a crença em espíritos que acompanhariam e interfeririam na vida cotidiana dos indígenas, bem como a atuação dos pajés nesse universo espiritual, Thevet não reconhece plenamente a complexidade dessas práticas, tratando-as a partir de categorias externas à experiência religiosa dos povos originários.

> Esse povo assim afastado da verdade, – além das perseguições que sofre do espírito maligno e além dos seus sonhos errôneos, – mantém-se ainda tão fora da razão que adora o Diabo, por meio de seus ministros, chamados pajés, dos quais já falei. Esses pajés, ou caraíbas, são gente de má vida, que se aplica a servir ao diabo com o objetivo de tirar partido de seus companheiros. Tais impostores, para encobrir sua malícia e fazerem-se honrar pelos demais, comumente não permanecem muito tempo no mesmo sítio. Assim se tornam vagabundos, errando, cá e lá, pelos matos e outros lugares, não tornando, juntamente com seus companheiros, senão raras vezes e em determinadas horas. (Thevet, 2018, p. 219)

Embora fosse viajante e tivesse contato com diferentes povos e costumes, Thevet interpretava as práticas religiosas indígenas a partir dos limites de sua formação católica. Em vários momentos de sua obra, ele compara aspectos da vida indígena a referências clássicas, especialmente romanas, o que demonstra sua tentativa de compreender o Novo Mundo por meio de modelos conhecidos pela cultura europeia. No entanto, quando se trata dos caraíbas, sua avaliação torna-se mais negativa, pois os via como figuras religiosas concorrentes ou

ameaçadoras, ligadas a práticas que não se enquadravam na lógica cristã. Assim, mesmo exercendo uma função de pregação e orientação espiritual em seu próprio contexto religioso, Thevet não reconhecia nos caraíbas uma função social e espiritual semelhante entre os povos indígenas.

Gabriel Soares de Sousa, por sua vez, escreveu o Tratado descritivo do Brasil em 1587, obra que reúne observações sobre território, recursos naturais, população, costumes e potencialidades econômicas da colônia. Ao tratar dos povos indígenas, o autor produziu descrições que interessavam ao projeto colonial português, pois conhecer a terra e seus habitantes era também uma forma de catequizá-los, dominá-los e incorporá-los às estruturas de exploração colonial. Por isso, sua obra é útil para compreender menos uma "verdade" sobre os indígenas e mais a maneira como o colonizador organizou discursivamente a diferença indígena (Sousa, 1971).

Ao descreverem guerras, rituais, alianças, alimentação, organização social ou práticas religiosas, os dois cronistas oferecem indícios de experiências históricas indígenas, mas esses indícios aparecem filtrados por interesses coloniais, valores cristãos e disputas políticas europeias. A diferença indígena é, muitas vezes, apresentada como ausência: ausência de fé verdadeira, ausência de governo legítimo, ausência de escrita, ausência de propriedade privada ou ausência de civilização nos termos europeus. Essa lógica da falta contribuiu para justificar a catequese, o trabalho compulsório, a guerra justa e a ocupação territorial (Cunha, 1992).

Interessa, neste ponto, evidenciar a lógica comparativa mobilizada pelo europeu diante dos povos americanos, especialmente quando os indígenas foram definidos a partir de supostas ausências, sintetizadas na conhecida expressão "povo sem fé, sem lei e sem rei". Tal formulação revela menos uma descrição objetiva das sociedades indígenas e mais a incapacidade, ou mesmo a recusa, do olhar europeu em reconhecer formas culturais, espirituais, normativas e políticas distintas das suas. Ao elaborar essa máxima, foram desconsideradas as regras de convivência, as formas próprias de organização social, as relações de autoridade e os sistemas simbólicos presentes entre os diferentes povos nativos. O fato de não praticarem o cristianismo, de não possuírem um direito positivo nos moldes europeus ou de não se organizarem politicamente segundo a estrutura monárquica ocidental não autorizava a conclusão de que seriam povos desprovidos de espiritualidade, normas ou relações de poder. Ainda que determinados elementos não estivessem presentes nos mesmos termos conhecidos pelos europeus, seria necessário questionar se sua ausência bastaria para inferiorizar a condição social e cultural de qualquer grupo humano.

Na descrição de Gabriel Soares de Sousa, os parâmetros cristãos e as formas europeias de autoridade orientam a avaliação de sociedades indígenas do século XVI. Para examinar criticamente essa assimetria, emprega-se o conceito de eurocentrismo como instrumento analítico contemporâneo, e não como vocabulário ou consciência teórica atribuídos ao cronista. O capítulo de Aníbal Quijano, "Colonialidade do poder e classificação social", publicado em Epistemologias do Sul, oferece uma reflexão posterior sobre hierarquização de sujeitos e saberes; sua função nesta análise é interrogar a naturalização de uma perspectiva europeia como medida universal, sem apagar as condições específicas da escrita quinhentista (Quijano, 2009, p. 73–117).

Essa aproximação teórica não autoriza tratar todos os agentes europeus como um sujeito único, nem supor que os conceitos empregados pela pesquisa já organizassem explicitamente sua linguagem. É necessário distinguir as categorias presentes nos documentos, os interesses de seus produtores e as ferramentas atuais de interpretação. No caso de Sousa, a descrição dos habitantes e dos recursos da terra integra uma relação colonial situada; o exame de suas classificações deve considerar os objetivos do texto e as interlocuções a partir das quais foi produzido (Monteiro, 2001, p. 14–19).

A esse conjunto devem ser acrescentados Hans Staden e Fernão Cardim. Staden registrou, em narrativa de viagem e cativeiro publicada originalmente no século XVI, experiências relacionadas aos conflitos e aos contatos com grupos tupi, relato que se tornou uma das fontes europeias mais conhecidas sobre o período e que precisa ser lido à luz de suas condições de produção (Staden, 2008; Santos, 2025). Cardim, por sua vez, escreveu a partir de sua atuação jesuítica e reuniu observações sobre territórios, costumes, línguas, crenças e práticas indígenas. Em seu caso, a descrição está diretamente relacionada à empresa missionária: missões e aldeamentos integravam estratégias de evangelização e conversão ao cristianismo, ao mesmo tempo que participavam de processos de reorganização social e controle colonial (Cardim, 1925; Cunha, 1992).

Os registros analisados constituem apenas uma amostra de um conjunto documental amplo, heterogêneo e disperso em diferentes acervos de documentação colonial. A partir de 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), já no contexto do Império, observa-se outro movimento: o esforço mais sistemático de organizar documentos e interpretações destinados à construção de uma narrativa oficial sobre a História do Brasil.

No que se refere às iniciativas do IHGB no século XIX, destacam-se dois intelectuais que ocuparam posição relevante na formulação de interpretações sobre a formação histórica brasileira: Carl Friedrich Philipp von Martius e Francisco Adolfo de Varnhagen. Ambos

participaram, de modos distintos, do processo de construção de uma narrativa nacional, contribuindo para definir os sujeitos, os acontecimentos e os sentidos atribuídos à história do país.

Carl Friedrich Philipp von Martius chegou ao Brasil em 1817, integrando a comitiva da arquiduquesa Maria Leopoldina da Áustria. Ainda nesse mesmo ano, iniciou uma série de expedições pelo território brasileiro, concluídas em 1820. Médico de formação e especializado em botânica, Martius tornou-se membro da Academia de Ciências da Baviera. Sua presença na comitiva se justificava pelo interesse científico europeu em investigar, catalogar e interpretar os elementos naturais e humanos do chamado Novo Mundo, reunindo materiais que posteriormente comporiam acervos científicos e museológicos na Europa.

A obra Viagem pelo Brasil (Reise in Brasilien), escrita em coautoria com Johann Baptist von Spix, resultou das observações realizadas durante essa longa expedição por diferentes regiões brasileiras. O percurso teve início no Rio de Janeiro e se estendeu até a região amazônica, nas proximidades da fronteira com a Colômbia. A experiência permitiu a produção de vasto material científico sobre a fauna e a flora do Brasil, mas também possibilitou o contato com diferentes grupos humanos, cujas formas de vida foram descritas a partir dos referenciais intelectuais europeus daquele período.

Em Como se deve escrever a historia do Brazil, Martius apresenta ao IHGB diretrizes para a escrita de uma história nacional. A abertura do ensaio explicita o diálogo com a solicitação do Instituto por um plano de composição dessa história. O exemplar consultado identifica o fascículo como n. 24, de janeiro de 1845, e permite analisar diretamente o argumento, distinguindo a publicação do texto de sua posterior circulação editorial (Martius, 1845, p. 381–383).[5]

O caráter prescritivo do ensaio aparece no título e na resposta ao projeto editorial do IHGB. Para esta análise, as páginas 381–383 constituem um recorte documental preciso: nelas, Martius enuncia os componentes da população e estabelece uma ordem desigual entre suas contribuições. A leitura não depende de uma citação reproduzida por outro historiador; toma como fonte o próprio ensaio publicado no periódico do Instituto (Martius, 1845, p. 381–383).

Martius organiza a formação da população a partir de três “raças”, que denomina americana, caucasiana e etiópica, empregando as categorias racializadas de seu tempo. O

[5] A referência adotada corresponde ao exemplar consultado da Revista Trimensal de Historia e Geographia, n. 24, cujo cabeçalho informa “Janeiro de 1845”. O ensaio ocupa as páginas 381–403. A data do fascículo e a paginação desse exemplar orientam as citações; não se confundem com a data de apresentação do trabalho nem com reedições posteriores. Obras antigas são mobilizadas como fontes primárias para analisar a historiografia oitocentista, e não como bibliografia contemporânea suficiente para interpretar os povos indígenas.

reconhecimento da participação dos três grupos não se traduz em igualdade de posições: o autor qualifica os portugueses como força predominante e apresenta indígenas e africanos em relação a esse centro. Esses termos são analisados como linguagem histórica da fonte, e não adotados como classificação válida pela pesquisa (Martius, 1845, p. 382).

O ensaio considera inadequado desprezar a participação indígena e africana na formação da população e admite a ação desses grupos sobre o componente que apresenta como predominante. A inclusão, entretanto, convive com uma hierarquia explícita. Em vez de tratar essa tensão como simples ausência dos indígenas, interessa observar de que modo sua presença é reconhecida sob uma direção portuguesa naturalizada (Martius, 1845, p. 382).

A assimetria torna-se particularmente visível quando Martius afirma que o português se apresenta como "o mais poderoso e essencial motor" (Martius, 1845, p. 382). Na página seguinte, a metáfora de um rio português que absorveria confluentes indígenas e africanos reforça a mesma direção interpretativa (Martius, 1845, p. 383). A imagem não descreve uma reunião equilibrada de contribuições: projeta a incorporação das diferenças em um curso dominante. Essa é uma interpretação da organização do argumento da fonte, e não uma atribuição genérica de intenções a toda a historiografia do século XIX.

O lugar atribuído aos povos indígenas deve, portanto, ser compreendido pela articulação entre presença e subordinação. Eles não estão simplesmente ausentes do ensaio, mas são inscritos em uma narrativa nacional hierarquizada. A análise dessas páginas permite problematizar a distância entre reconhecer uma contribuição para a formação do país e reconhecer histórias próprias, continuidade coletiva e autonomia política (Martius, 1845, p. 382–383).

A centralidade do olhar europeu nesses registros também contribuiu para a formação de uma memória histórica assimétrica. Durante séculos, os documentos escritos pelos colonizadores foram considerados fontes privilegiadas, enquanto narrativas orais, memórias coletivas, cosmologias e formas indígenas de conhecimento foram tratadas como secundárias ou não históricas. Essa hierarquização de fontes e saberes ajudou a consolidar a ideia de que os povos indígenas eram objetos da história narrada por outros, e não sujeitos produtores de sua própria historicidade (Cunha, 1992; Kayapó, 2019).

A própria noção de "descobrimento" está vinculada a esse modo eurocêntrico de narrar. Quando a história do Brasil é iniciada pela chegada dos portugueses, pressupõe-se que a existência anterior dos povos indígenas só adquire sentido a partir do contato colonial. Essa perspectiva transforma a invasão europeia em marco inaugural, deslocando para segundo plano a longa presença dos povos originários, suas territorialidades e suas experiências históricas

anteriores a 1500. O questionamento desse marco é importante para a pesquisa, pois permite compreender a relevância de uma obra como *O Karaíba*, que propõe narrar um tempo anterior à colonização portuguesa (Munduruku, 2018c).

2.1.1 O século XIX e a construção da nação: Martius, Varnhagen e o lugar subordinado dos povos indígenas

A escrita da história nacional no século XIX deve ser interrogada a partir das fontes e de seus contextos de produção. O ensaio de Martius e a História geral do Brazil de Varnhagen pertencem a esse debate, mas não são documentos equivalentes nem expressões de uma historiografia inteiramente uniforme. A pesquisa distingue a análise direta do argumento de Martius da discussão historiográfica sobre a posição de Varnhagen e sobre o lugar atribuído aos povos indígenas na construção da nacionalidade (Martius, 1845; Varnhagen, 1877; Almeida, 2012).

No caso de Martius, o recorte documental já examinado permite sustentar a interpretação de uma inclusão desigual: a diversidade da população é reconhecida, mas o elemento português recebe uma posição dirigente. O uso das páginas 382–383 do ensaio delimita a afirmação e evita transferir para a fonte conclusões produzidas apenas por seus intérpretes (Martius, 1845, p. 382–383).

Essa formulação é importante porque revela uma inclusão ambígua. Os indígenas não são totalmente ausentes, mas sua presença é enquadrada como origem remota, componente da formação ou vestígio de um passado que deveria ser superado pela civilização. Esse tipo de leitura marcou profundamente a cultura histórica brasileira, pois permitiu reconhecer o indígena como elemento fundador da nacionalidade ao mesmo tempo em que o afastava da condição de sujeito político contemporâneo (Almeida, 2012).

Para Varnhagen, é necessário precisar o objeto bibliográfico: utiliza-se a identificação da segunda edição, de 1877, do primeiro tomo da História geral do Brazil, conservada na Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin da Universidade de São Paulo. Trata-se de uma fonte oitocentista efetivamente existente. Sua data antiga não é um defeito metodológico, pois o interesse está justamente na escrita da história naquele período. Isso não dispensa o diálogo com estudos posteriores que examinam criticamente a associação entre narrativa nacional, políticas indigenistas e invisibilização dos povos indígenas (Varnhagen, 1877; Almeida, 2012).

A interpretação sobre o lugar subordinado dos povos indígenas no projeto nacional oitocentista é discutida aqui com base na análise historiográfica de Almeida (2012), e não apresentada como transcrição literal de Varnhagen. Essa distinção entre obra examinada e interpretação contemporânea evita que uma síntese da pesquisa seja atribuída como frase do autor do século XIX. Também impede deduzir, exclusivamente de uma obra historiográfica, uma influência direta e uniforme sobre todos os livros didáticos e práticas escolares.

O diálogo entre fontes antigas e estudos contemporâneos opera, assim, em níveis distintos. As primeiras permitem investigar linguagens, classificações e projetos de escrita; os segundos oferecem interpretações que podem ser debatidas e confrontadas. A finalidade não é atualizar artificialmente a data das fontes nem reproduzir seus critérios de valor, mas explicitar sua posição no argumento e os limites do que cada documento permite afirmar (Martius, 1845; Varnhagen, 1877; Almeida, 2012).

A partir dessas interpretações, consolidou-se uma imagem dos povos indígenas como habitantes de um passado anterior à nação. Mesmo quando valorizados simbolicamente, apareciam como origem distante, força natural ou elemento folclórico, e não como sujeitos históricos com continuidade, direitos e participação política. Essa operação discursiva é importante para compreender a dificuldade da escola em tratar a história indígena para além do período colonial (Bittencourt, 2018; Kayapó, 2019).

A renovação das pesquisas de História Indígena, ampliada nas últimas décadas do século XX, tornou mais visíveis a diversidade das experiências e a capacidade de ação dos povos originários. Não se trata de afirmar que antes desse período nenhuma investigação reconhecia sua participação, mas de identificar uma mudança relevante de questões, fontes e interpretações no campo historiográfico (Almeida, 2010; Monteiro, 2001).

> […] Índios que, até muito recentemente, quase não mereciam a atenção dos historiadores. Nas últimas décadas, no entanto, os estudos históricos sobre eles têm se multiplicado e contribuído para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre suas relações com os colonizadores. De personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidades de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos. Essas novas interpretações permitem outra

> compreensão sobre suas histórias e, de forma mais ampla, sobre a própria história do Brasil. […] Nessas pesquisas, os índios aparecem como sujeitos ativos nos processos de colonização, agindo de formas variadas e movidos por interesses próprios. (Almeida, 2010, p. 9-10).

Como já discutido, a história do Brasil como formulada até a década de 1970 sustentou um viés fortemente eurocêntrico, o processo da conquista e colonização sempre foi retratado a partir de relatos e discursos que qualificavam os indígenas como sujeitos incapazes e fadados ao desaparecimento. Essa visão construída no passado acabou por determinar o modo como a sociedade vê este grupo humano até hoje, sob a perspectiva da falta, da negação, da insuficiência, da incapacidade, da selvageria. Contudo, é possível perceber um deslocamento de perspectiva, a partir do processo explicitado pela historiadora Maria Regina Celestino no trecho acima. É importante ter em vista que a falta de agência e de participação indígena nos processos históricos do Brasil, evidenciada nos currículos e na maneira como a história indígena foi por muito tempo apresentada nos livros didáticos, estão relacionadas ao modo como a história foi escrita e não ao modo como as coisas aconteceram. As abordagens que se tornaram possíveis a partir da Nova História Indígena evidenciam que a atuação dos indígenas não foi inexistente nos eventos históricos, foi na verdade silenciada, ignorada.

Sobre esse processo de apagamento dos indígenas, Almeida (2010) diz que:

> Desapareciam, porém, deve-se ressaltar, apenas da história escrita. Estudos recentes têm demonstrado que, do século XVI ao XIX, os índios inseridos no mundo colonial, em diferentes regiões da América portuguesa, continuavam muito presentes nos sertões, nas vilas, nas cidades e nas aldeias. Inúmeros documentos produzidos pelos mais diversos atores sociais evidenciam essa presença. (Almeida, 2010, p.14)

Do domínio e subordinação, aos processos de extermínio, assimilação ou extinção, diferentes foram os prismas a partir dos quais se projetou o lugar, ou não lugar que caberia aos indígenas no ambiente e nas relações sociais. Se num primeiro momento o conhecimento científico e a historiografia da época serviram como fiadores, e portanto, deram sustentação a estas visões e condutas, o surgimento de novos referenciais epistemológicos sobre a temática indígena vão resultar no redimensionamento de uma série de fatores a saber: a) na revisão do próprio fazer historiográfico; b) na ampliação das categorias de análise do conhecimento histórico; c) na consequente modificação do discurso produzido acerca da história e da cultura indígena; d) na visibilidade do discurso e do conhecimento dos próprios indígenas acerca de sua história.

Como já mencionado, esse movimento acadêmico não ocorreu desconectado de um contexto social e político. O escritor Daniel Munduruku, nos ajuda a entender esse contexto,

quando explica o processo de ampliação da articulação política dos povos indígenas no Brasil ocorrido a partir da década de 1970. De acordo com Munduruku (2012), nesse período, os povos indígenas adotam formas de mobilização diferentes das observadas em períodos anteriores, ultrapassando as esferas de organização local e regional, conseguindo articular povos de todas as partes do país, portanto em nível nacional. Esse movimento aconteceu como reação às políticas desenvolvimentistas do estado, que naquele momento avançavam cada vez mais em direção ao interior do país, consequentemente sobre as terras indígenas, e em razão do interesse em seus territórios, viam os indígenas como empecilhos.

A produção historiográfica do século XIX também dialogou com políticas de assimilação e tutela. Ao apresentar os povos indígenas como grupos em desaparecimento ou como populações a serem incorporadas à sociedade nacional, a escrita da história ofereceu suporte simbólico a práticas estatais que buscavam controlar territórios, administrar populações e redefinir identidades. Nesse sentido, a história escrita não apenas representou a realidade; ela participou de disputas políticas sobre território, cidadania e pertencimento nacional (Almeida, 2012).

No ensino de História, a permanência dessas leituras pode ser observada quando os indígenas são apresentados somente no início da colonização ou quando sua presença desaparece dos capítulos posteriores dos livros didáticos. A narrativa escolar tende a acompanhar a formação do Estado, da economia colonial, do Império e da República, mas raramente mantém os povos indígenas como sujeitos constantes desses processos. Assim, a escola reproduz uma temporalidade em que os povos originários parecem existir apenas antes ou no início do Brasil, não durante toda a história brasileira (Bittencourt, 2018; Kayapó, 2019).

A crítica a Martius e Varnhagen, portanto, não tem apenas interesse historiográfico. Ela ajuda a compreender como certas narrativas escolares se formaram e por que ainda é necessário disputar os marcos do ensino de História. Se a história nacional foi organizada a partir da centralidade do Estado, da colonização e do sujeito europeu, torna-se necessário propor abordagens que desloquem esse centro e permitam aos estudantes reconhecer outros sujeitos, outras temporalidades e outras formas de produção de conhecimento histórico (Almeida, 2010; Wittmann, 2015).

2.2 HISTÓRIA ESCOLAR, MATERIAIS DIDÁTICOS E PERMANÊNCIA DE ESTEREÓTIPOS

A história ensinada na escola não é mera transposição simplificada da historiografia acadêmica. Ela resulta de disputas curriculares, políticas educacionais, práticas docentes, seleção de conteúdos, produção de materiais didáticos e expectativas sociais sobre a função da disciplina. Por isso, a presença ou a ausência dos povos indígenas nos currículos precisa ser compreendida como parte de uma cultura escolar que historicamente privilegiou determinados sujeitos, acontecimentos e narrativas (Bittencourt, 2018).

Durante muito tempo, os povos indígenas foram inseridos no ensino de História de modo episódico. Apareciam no "descobrimento", na catequese, nas guerras coloniais, nas bandeiras ou como parte da formação inicial do povo brasileiro. Depois, desapareciam das narrativas sobre Império, República, industrialização, ditadura, redemocratização e tempo presente. Esse desaparecimento não é casual: ele deriva de uma concepção de história nacional que toma o Estado e as elites políticas como eixo principal, deixando em segundo plano sujeitos coletivos que não se ajustam facilmente a essa narrativa (Kayapó, 2019).

Circe Bittencourt contribui para compreender esse problema ao discutir o ensino de História como campo marcado por escolhas, disputas e finalidades formativas. A autora mostra que o conhecimento histórico escolar envolve seleção de conteúdos e construção de sentidos sobre o passado. Nesse processo, os livros didáticos e os currículos desempenham papel importante na formação da memória histórica dos estudantes. Quando apresentam os indígenas de forma homogênea, passiva ou apenas colonial, contribuem para cristalizar imagens distorcidas sobre esses povos (Bittencourt, 2018).

Edson Kayapó aprofunda essa crítica ao afirmar que a escola participou da produção de silenciamentos sobre os povos indígenas. Para o autor, as instituições escolares e seus documentos frequentemente contribuíram para transformar culturas indígenas em folclore nacional ou para condenar os povos originários a um passado distante. Essa análise é fundamental porque evidencia que a questão não se resolve apenas acrescentando conteúdos ao currículo: é necessário modificar perspectivas, linguagens e formas de representação (Kayapó, 2019).

As representações escolares dos povos indígenas costumam operar por generalização. Fala-se "o índio" como se houvesse uma única cultura, uma única língua, uma única forma de organização social e uma única experiência histórica. Esse uso apaga a diversidade de povos, territórios, línguas e trajetórias, reforçando a ideia de uma identidade indígena genérica. A Nova

História Indígena e os autores indígenas contemporâneos têm insistido justamente na necessidade de reconhecer a pluralidade indígena, evitando que a escola substitua a invisibilidade por uma presença simplificada (Kayapó, 2019).

Outro problema recorrente é a fixação dos povos indígenas no passado. Em muitos materiais, os indígenas aparecem como sujeitos anteriores à modernidade, vinculados à natureza, à aldeia, à nudez ou à tradição, mas raramente são apresentados como estudantes, professores, escritores, lideranças, pesquisadores, artistas, cineastas, parlamentares, usuários de tecnologias ou agentes políticos contemporâneos. Essa separação artificial entre tradição e contemporaneidade produz a ideia equivocada de que o indígena deixa de ser indígena quando participa da vida urbana, usa tecnologias ou reivindica direitos em linguagem política moderna (Dorrico et al., 2018).

A discussão sobre materiais didáticos também deve considerar imagens, mapas, pinturas e recursos visuais. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior, ao analisar representações cartográficas das independências nas Américas em atlas históricos e livros didáticos, problematiza como certos mapas escolares reforçam narrativas lineares de formação dos Estados nacionais e apagam territorialidades e soberanias indígenas. Essa contribuição é relevante porque mostra que o silenciamento não ocorre apenas pelo texto escrito, mas também pela organização visual do espaço, pela escolha das fronteiras representadas e pela ausência de territórios indígenas como espaços políticos (Alves Junior, 2022).

Os mapas escolares muitas vezes apresentam o território como se a formação dos Estados nacionais fosse um processo inevitável e homogêneo. Ao fazer isso, tendem a ocultar a complexidade das territorialidades indígenas e das disputas que atravessaram os processos de colonização e independência. A representação cartográfica, portanto, não é neutra: ela ensina modos de ver o espaço, naturaliza fronteiras e pode apagar sujeitos coletivos que não se enquadram na narrativa estatal (Alves Junior, 2022).

Essa discussão permite ampliar o olhar sobre o ensino de História. Não basta revisar textos e capítulos; é necessário também interrogar imagens, ilustrações, mapas, atividades, legendas e exercícios. Uma imagem de indígena genérico, um mapa sem territorialidades indígenas ou uma atividade que associa cultura indígena apenas ao artesanato também produzem aprendizagem histórica. A crítica aos materiais didáticos deve, portanto, considerar as diferentes linguagens que compõem o currículo vivido em sala de aula. Neste trabalho, a expressão "currículo vivido" designa o currículo efetivamente produzido nas práticas escolares - pelas escolhas docentes, interações, materiais, imagens, atividades e repertórios mobilizados no cotidiano -, aproximando-se da noção de currículo em ação discutida por Sacristán (2000),

em distinção ao currículo apenas prescrito nos documentos oficiais (Bittencourt, 2018; Alves Junior, 2022; Sacristán, 2000).

No caso da temática indígena, revisar a história ensinada significa questionar tanto o conteúdo quanto a forma da narrativa. Significa perguntar por que os povos indígenas aparecem em certos momentos e desaparecem em outros; por que são tratados como grupos sem diversidade; por que sua presença contemporânea é pouco explorada; por que suas formas de conhecimento são frequentemente classificadas como cultura, mas não como pensamento histórico ou produção intelectual. Essas perguntas permitem transformar o ensino de História em espaço de crítica e reconstrução de sentidos (Bittencourt, 2018; Kayapó, 2019).

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa, nesse contexto, um marco legal relevante, pois tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Contudo, a lei não se efetiva automaticamente. Sua implementação depende de formação docente, materiais adequados, planejamento curricular, compromisso institucional e produção de propostas didáticas que enfrentem a permanência de estereótipos. Por isso, a discussão historiográfica deve estar articulada ao debate pedagógico (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

2.3 A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA E O RECONHECIMENTO DA AGÊNCIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A Nova História Indígena representa uma inflexão decisiva na maneira de compreender a presença dos povos originários na história do Brasil. Diferentemente das interpretações tradicionais que os reduziram a vítimas passivas da colonização, a grupos condenados ao desaparecimento ou a obstáculos à construção da sociedade nacional, essa perspectiva propõe reconhecê-los como sujeitos históricos. Isso significa considerar que os povos indígenas participaram ativamente dos processos sociais, políticos, territoriais, culturais e econômicos que marcaram a formação do Brasil. Sua presença não se limita ao momento da chegada dos europeus, nem pode ser compreendida apenas a partir das categorias impostas por cronistas, missionários, administradores coloniais ou historiadores do século XIX.

Nesse sentido, falar em agência indígena não significa negar a violência colonial. Ao contrário, significa compreender que a violência, o extermínio, a escravização, a catequese, a tutela e a expropriação territorial não eliminaram completamente a capacidade de ação dos

povos indígenas. Mesmo em contextos profundamente assimétricos, esses povos negociaram, resistiram, fugiram, guerrearam, estabeleceram alianças, participaram de aldeamentos, apropriaram-se de instrumentos jurídicos, reelaboraram identidades, preservaram memórias e reinventaram formas de existência coletiva. A agência indígena, portanto, não deve ser confundida com liberdade plena de escolha, mas entendida como capacidade histórica de agir em meio a relações de dominação.

A obra *História dos índios no Brasil*, organizada por Manuela Carneiro da Cunha, constitui um marco desse movimento historiográfico. A coletânea contribuiu para consolidar um campo de estudos preocupado em reconhecer a historicidade dos povos indígenas e em romper com a ideia de que esses sujeitos estariam fora da história. A partir desse deslocamento, a pergunta histórica deixa de ser apenas: o que os colonizadores fizeram com os indígenas? Passa-se também a perguntar: como os povos indígenas interpretaram, responderam, negociaram, recusaram ou transformaram as condições impostas pela colonização? Essa mudança de enfoque é fundamental porque desloca os povos originários da posição de objeto da ação colonial para a condição de sujeitos que também produziram história.

John Manuel Monteiro é um dos autores centrais dessa renovação. Em *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*, o autor demonstra que, durante longo tempo, os povos indígenas foram mantidos em posição periférica na historiografia brasileira. Ao revisitar a produção historiográfica sobre os indígenas na América portuguesa, Monteiro mostra que o problema não estava apenas na escassez de fontes, mas também na resistência dos próprios historiadores em incorporar esses sujeitos ao campo da história. Para o autor, até a década de 1980, a história indígena no Brasil aparecia frequentemente como uma "crônica de sua extinção" (Monteiro, 2001, p. 4). Essa expressão é importante porque sintetiza uma crítica contundente: os indígenas eram lembrados quase sempre para narrar sua destruição, seu desaparecimento ou sua suposta incapacidade de integrar a história nacional.

Essa perspectiva tradicional construiu uma narrativa marcada por ausências. Os povos indígenas apareciam no início da colonização, sobretudo nos episódios do escambo, da catequese, da guerra justa, da escravização ou dos aldeamentos, mas desapareciam progressivamente das narrativas posteriores. No Império e na República, quando mencionados, eram frequentemente tratados como populações atrasadas, remanescentes ou obstáculos ao avanço da civilização. A crítica de Monteiro permite compreender que esse apagamento não foi casual. Ele resultou de uma determinada forma de escrever a história nacional, interessada em construir a imagem de um Brasil civilizado, cristão, europeu e progressivamente afastado de suas matrizes indígenas.

Monteiro identifica, nesse processo, a força de imagens cristalizadas sobre os povos originários. Essas imagens os apresentavam como habitantes de um passado longínquo, como sobrevivências de uma cultura estática ou como grupos condenados à assimilação. Por isso, o autor chama atenção para a permanência de uma "imagem cristalizada" dos indígenas (Monteiro, 2001, p. 5). Essa noção é importante para o ensino de História, pois muitas práticas escolares ainda reproduzem representações semelhantes: o indígena como personagem do passado, como figura folclórica, como habitante da floresta distante, como sujeito sem história própria ou como população que deixou de existir após a colonização.

A Nova História Indígena surge, então, como esforço de superação dessas imagens. Monteiro observa que, a partir do final dos anos 1970 e especialmente nas décadas seguintes, pesquisadores de diferentes áreas passaram a construir uma "nova história indígena" (Monteiro, 2001, p. 5). Esse movimento envolveu a aproximação entre História, Antropologia, Arqueologia, Linguística, Etnologia, memória oral e estudos sobre identidade. Também dialogou com o contexto político de reorganização dos movimentos indígenas no Brasil, sobretudo durante a redemocratização e os debates que culminaram na Constituição de 1988. Assim, a renovação historiográfica não ocorreu isolada das lutas sociais; ela foi atravessada pela emergência dos povos indígenas como sujeitos políticos contemporâneos.

Embora John Manuel Monteiro seja uma referência central dessa renovação, a Nova História Indígena não se reduz a um único autor. Manuela Carneiro da Cunha (1992) contribuiu para consolidar um campo interdisciplinar atento à historicidade dos povos indígenas e à diversidade das fontes; Maria Regina Celestino de Almeida (2010; 2012) enfatizou a atuação indígena nos processos coloniais e oitocentistas, problematizando narrativas de desaparecimento; e Luisa Tombini Wittmann (2015) articulou essa renovação às questões do ensino de História. Consideradas em conjunto, essas contribuições sustentam uma abordagem que reconhece agência, diversidade, transformação histórica e produção indígena de memória e conhecimento.

Um dos méritos centrais dessa renovação está em questionar a oposição rígida entre resistência e assimilação. Durante muito tempo, a historiografia e o ensino escolar tenderam a classificar os indígenas em dois polos: aqueles que resistiram e aqueles que foram assimilados. No entanto, as experiências históricas indígenas foram muito mais complexas. Participar de aldeamentos, estabelecer alianças com colonizadores, negociar com missionários, recorrer às autoridades coloniais ou adaptar práticas culturais não significava necessariamente submissão. Muitas vezes, tais ações constituíam estratégias possíveis de sobrevivência, proteção territorial, reorganização comunitária ou preservação de interesses coletivos.

Como desdobramento didático desta pesquisa, propõe-se evitar tanto a redução dos povos indígenas à derrota quanto sua apresentação como heróis sem contradições. A formulação é uma síntese interpretativa: apoia-se na discussão de Monteiro (2001, p. 13–14) sobre respostas indígenas à expansão europeia e sobre a necessidade de reconhecer sujeitos históricos em transformação. Para a aula, isso implica perguntar quais possibilidades e restrições estavam presentes em cada situação, sem presumir que toda negociação fosse submissão ou que toda incorporação de elementos externos significasse abandono da identidade.

A análise das denominações "Tupi" e "Tapuia" exige igualmente historicizar a linguagem. Os vocábulos indígenas não foram simplesmente inventados por cronistas europeus. Na documentação colonial, porém, foram apropriados e reorganizados em classificações de grande alcance, que podiam encobrir diferenças entre os povos nomeados. Monteiro (2001, p. 18) mostra que a caracterização colonial dos Tapuia se alimentava também das informações de interlocutores tupi. O problema analítico está, portanto, nos usos e nas transformações dessas designações, e não em atribuir sua criação exclusivamente aos europeus.[6]

Ao circular em relatos e interpretações posteriores, essas denominações adquiriram sentidos que precisam ser examinados em cada documento. Por isso, a oposição entre Tupi e Tapuia não deve organizar a aula como divisão natural de todos os povos indígenas. O procedimento didático proposto é registrar a posição de quem nomeia e comparar a classificação da fonte com formas de identificação dos sujeitos nela mencionados (Monteiro, 2001, p. 18–19).

No ensino de História, essa crítica possui grande relevância. Muitas vezes, os livros didáticos e as aulas apresentam nomes indígenas como se fossem categorias fixas e autoevidentes, sem problematizar sua origem, seus usos e seus efeitos. Ao trabalhar com a Nova História Indígena, o professor pode mostrar aos estudantes que as palavras também têm história. Termos como "índio", "gentio", "selvagem", "Tupi", "Tapuia", "aldeado", "bravio" ou "civilizado" não são neutros. Eles carregam relações de poder, formas de classificação e projetos de dominação. Ensinar História Indígena criticamente exige, portanto, analisar não apenas os acontecimentos, mas também as linguagens que os organizaram.

---

[6] Os nomes têm trajetórias e usos distintos. Não se deve atribuir aos europeus a invenção de vocábulos indígenas: designações já em circulação foram apropriadas, ampliadas e hierarquizadas na escrita colonial. Em particular, "tapuia" aparece como nome atribuído a outros grupos, e não como autodenominação comum a todos os povos assim classificados. Monteiro (2001, p. 18) mostra que cronistas se apoiavam em informações de interlocutores tupi ao construir a oposição entre Tupi e Tapuia. Essa oposição colonial não equivale a duas nações homogêneas, nem deve ser confundida automaticamente com classificações linguísticas atuais. É necessário identificar, em cada fonte, quem nomeia, quem é nomeado e em qual situação.

Monteiro também contribui para pensar a relação entre fontes históricas e silenciamento. No caso da América portuguesa, diferentemente de algumas regiões da América espanhola, há menor quantidade de registros escritos produzidos diretamente por indígenas em línguas nativas. No entanto, isso não autoriza concluir que os povos indígenas não tenham história. O desafio é ler criticamente os documentos disponíveis e identificar, neles, indícios da presença, da ação e das estratégias indígenas. Documentos coloniais precisam ser interrogados contra a própria lógica que os produziu. Mesmo quando escritos por colonizadores, missionários ou administradores, eles podem revelar conflitos, alianças, fugas, negociações, deslocamentos e formas indígenas de atuação histórica.

A Nova História Indígena, nesse sentido, amplia o conceito de fonte histórica. Além dos documentos escritos, passam a ser valorizados a tradição oral, as narrativas de memória, os vestígios arqueológicos, os estudos linguísticos, as territorialidades, as cosmologias, as práticas rituais, as formas de parentesco, os cantos, os mitos e a produção intelectual indígena contemporânea. Essa ampliação é decisiva porque rompe com a ideia de que só há história quando há escrita alfabética de matriz europeia. As contribuições reunidas por Cunha (1992), incluindo estudos de Francisco M. Salzano, Niède Guidon e Anna Curtenius Roosevelt, reforçam a necessidade de articular evidências biológicas, arqueológicas, materiais e históricas. Para o ensino de História, isso significa abrir espaço para outras formas de produção de conhecimento e para outras maneiras de narrar o passado.

Essa ampliação também permite reler criticamente a afirmação de Munduruku citada na introdução, segundo a qual os registros escritos sobre o período anterior à chegada portuguesa são extremamente limitados e os textos europeus carregam uma perspectiva eurocêntrica. A passagem é importante para denunciar a assimetria do registro escrito, mas não deve ser interpretada como inexistência de fontes para o período pré-colonial. Pinturas e gravuras rupestres, artefatos, cerâmicas, padrões de ocupação, estudos linguísticos, memórias e tradições orais permitem formular outras perguntas e reconstruir aspectos das experiências indígenas anteriores a 1500. O problema, portanto, não é a ausência absoluta de fontes, mas a histórica hierarquização de determinados registros em detrimento de outros (Cunha, 1992; Monteiro, 2001).

Essa discussão também se articula diretamente à crítica da história escolar. A escola brasileira, em muitos momentos, reproduziu a mesma temporalidade excludente da historiografia tradicional. Os indígenas aparecem no “descobrimento”, depois no contato com os portugueses, na catequese ou na resistência inicial, mas desaparecem dos capítulos sobre economia colonial, mineração, independência, Império, República, industrialização, ditadura e

redemocratização. Essa ausência produz a falsa impressão de que os povos indígenas deixaram de participar da história brasileira. A Nova História Indígena permite combater essa lógica, mostrando que os povos originários estiveram presentes em diferentes períodos, ainda que nem sempre tenham sido reconhecidos pela narrativa oficial.

Nessa perspectiva, a agência indígena também deve ser compreendida em sua relação com o tempo presente. Os povos indígenas não são remanescentes de um passado remoto, mas sujeitos contemporâneos cujas lutas atuais se conectam a processos históricos de longa duração. As reivindicações por demarcação territorial, educação escolar indígena, preservação linguística, saúde diferenciada, proteção ambiental, autonomia política e respeito às cosmologias não são demandas isoladas. Elas se relacionam a séculos de expropriação, tutela, violência e resistência. Ao reconhecer essa continuidade, o ensino de História pode ajudar os estudantes a compreender que os direitos indígenas não são privilégios, mas respostas históricas a processos de espoliação.

A noção de direitos territoriais como "direitos históricos" (Monteiro, 2001, p. 5) é particularmente importante nesse ponto. Monteiro mostra que a reconfiguração dos direitos indígenas, especialmente no contexto das lutas políticas do final do século XX, estimulou pesquisas que buscaram nos documentos coloniais fundamentos históricos para reivindicações contemporâneas. Isso significa que a história indígena não é apenas um campo acadêmico; ela possui implicações políticas, jurídicas e sociais. A escrita da história pode contribuir tanto para o apagamento quanto para o reconhecimento de direitos.

Por isso, a Nova História Indígena não deve ser tratada apenas como uma mudança interna da historiografia. Ela também oferece fundamentos para a transformação do ensino. Trabalhar com essa perspectiva em sala de aula significa problematizar versões estabilizadas do passado, combater estereótipos, discutir a construção das fontes, analisar diferentes pontos de vista e reconhecer a diversidade dos povos indígenas. Significa, ainda, superar a abordagem episódica e comemorativa, que restringe a temática indígena ao Dia dos Povos Indígenas ou a conteúdos pontuais sobre a colonização.

No contexto desta pesquisa, esse debate é fundamental porque sustenta a proposta de trabalhar *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, como mediação didática. Ao imaginar uma narrativa situada antes da chegada dos europeus, a obra contribui para deslocar o marco colonial como ponto de partida absoluto da história brasileira. Esse deslocamento dialoga diretamente com a Nova História Indígena, pois permite pensar os povos originários antes de 1500, não como sociedades paradas no tempo, mas como coletividades

dotadas de organização, memória, espiritualidade, territorialidade, conflito, circulação, aprendizagem e produção de conhecimento.

A literatura indígena contemporânea, nesse sentido, pode ser aproximada da renovação historiográfica porque também questiona quem tem o direito de narrar. Se, durante séculos, os povos indígenas foram descritos por cronistas, viajantes, missionários, administradores e historiadores não indígenas, a autoria indígena contemporânea desloca o lugar da enunciação. Os povos originários deixam de ser apenas objetos de descrição e passam a ser sujeitos que narram, interpretam, lembram, ensinam e produzem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo. Esse deslocamento é essencial para uma aprendizagem histórica crítica.

A obra de Monteiro, portanto, oferece instrumentos teóricos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao demonstrar que a historiografia brasileira construiu imagens cristalizadas, categorias genéricas e narrativas de desaparecimento, o autor ajuda a compreender os limites da história escolar tradicional. Ao mesmo tempo, ao destacar os novos rumos da história indígena, a crítica às categorias coloniais e a necessidade de reconhecer as "respostas ativas e criativas" dos povos indígenas (Monteiro, 2001, p. 13), sua contribuição fundamenta uma proposta pedagógica voltada ao protagonismo, à diversidade e à agência dos povos originários.

Dessa forma, a Nova História Indígena permite reformular o próprio sentido do ensino de História. Não se trata apenas de acrescentar conteúdos sobre indígenas ao currículo, mas de rever a narrativa histórica ensinada. A presença indígena precisa atravessar a história do Brasil, e não permanecer confinada ao início da colonização. Isso implica reconhecer os povos indígenas como sujeitos da história colonial, imperial, republicana e contemporânea; como agentes de resistência, negociação, criação e permanência; e como produtores de conhecimento, memória e futuro.

Ao final, a contribuição mais importante dessa perspectiva talvez seja justamente deslocar a pergunta escolar. Em vez de perguntar apenas "o que aconteceu com os indígenas depois da chegada dos portugueses?", o ensino pode perguntar: que histórias existiam antes de 1500? Como os povos indígenas compreenderam o contato? Que estratégias mobilizaram para sobreviver? Como suas identidades foram transformadas e reconstruídas? Por que foram apagados da narrativa nacional? Como continuam presentes no Brasil contemporâneo? E de que maneira a literatura indígena pode ajudar a produzir outros modos de aprender História?

Esse conjunto de questões permite articular historiografia, currículo e prática docente. A Nova História Indígena, ao reconhecer a agência dos povos originários, oferece base para um ensino comprometido com a justiça histórica, com a crítica ao eurocentrismo e com a

valorização da diversidade. Nesse caminho, a leitura de *O Karaíba* pode contribuir para que os estudantes compreendam que a história do Brasil não começa com a chegada dos europeus e que os povos indígenas não pertencem apenas ao passado. Eles são sujeitos históricos, políticos, culturais e intelectuais, cuja presença continua a desafiar as formas tradicionais de narrar a história nacional.

3 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO

Índio eu não sou
Não me chame de "índio" porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.
Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de "índio" me apelidou.
Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.
Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi "homem branco" subir
Na minha Uka me escondi.
Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.
"Índio" eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembé
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé.
(Márcia Wayna Kambeba).

Este capítulo analisa a inserção da História Indígena na Educação Básica brasileira, tomando como eixo a relação entre legislação educacional, currículo prescrito, práticas docentes e produção de materiais didáticos. A discussão parte do reconhecimento de que a Lei nº 11.645/2008 representa um marco jurídico importante, mas não suficiente, para alterar, por si só, as formas como os povos indígenas são abordados no ensino de História. A permanência de imagens genéricas, folclorizadas, passadistas ou reduzidas ao período colonial demonstra que a obrigatoriedade legal precisa ser acompanhada por deslocamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos capazes de reposicionar os povos originários como sujeitos históricos diversos, contemporâneos e produtores de conhecimento (Brasil, 2008; Bittencourt, 2018; Kayapó, 2019).

A reflexão desenvolvida neste capítulo também dialoga com o problema desta pesquisa: compreender de que modo o romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel

Munduruku, pode atuar como mediação didática para o ensino de História Indígena no Ensino Fundamental II. Antes de examinar a obra literária em si, torna-se necessário compreender as condições legais e curriculares que tornam o seu uso pertinente, bem como os desafios que continuam dificultando a efetivação da temática indígena nas escolas. Desse modo, este capítulo funciona como ponte entre o capítulo 2, dedicado à crítica historiográfica dos apagamentos e estereótipos, e o capítulo 4, voltado à literatura indígena contemporânea e à análise de *O Karaíba* (Munduruku, 2018c; Wittmann, 2015; Dorrico et al., 2018).

A análise está organizada em sete movimentos. Inicialmente, discute-se o lugar da História Indígena na escola brasileira e a distância entre presença normativa e efetivação curricular. Em seguida, examina-se a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), considerando suas possibilidades e limites para os anos finais do Ensino Fundamental. Depois, problematizam-se a formação docente, os materiais didáticos, as imagens e os mapas escolares como espaços de permanência de narrativas coloniais. Por fim, o capítulo apresenta um estado da arte ampliado, no qual o ProfHistória constitui um subcorpus relevante por sua proximidade com o ensino de História, mas é colocado em diálogo com produções acadêmicas externas à rede e com programas de pós-graduação stricto sensu diretamente relacionados à História e às culturas indígenas.

3.1 A HISTÓRIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A PRESCRIÇÃO LEGAL E O SILENCIAMENTO CURRICULAR

A presença da História Indígena na Educação Básica precisa ser compreendida dentro de uma trajetória marcada por tensões. Por um lado, há avanços legais e curriculares que reconhecem a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas. Por outro, persistem práticas escolares em que os povos originários aparecem de maneira episódica, geralmente associados ao chamado “descobrimento”, à catequese, à colonização ou a datas comemorativas. Essa forma de abordagem contribui para uma compreensão limitada da presença indígena no Brasil, pois não evidencia a diversidade étnica, linguística, política e territorial desses povos, nem sua atuação histórica antes, durante e depois da colonização (Kayapó, 2019; Almeida, 2010; Bittencourt, 2018).

O problema não está apenas na ausência de conteúdos, mas no modo como determinadas presenças são construídas. Quando o indígena aparece como personagem fixo do passado, como

figura da natureza, como símbolo folclórico ou como sujeito sem historicidade própria, a escola reproduz uma tradição narrativa que subordina os povos originários à perspectiva do colonizador. Essa permanência revela que a mudança curricular não pode ser reduzida à inclusão de tópicos; ela exige revisar o ponto de vista a partir do qual a história é narrada, as fontes mobilizadas, as imagens selecionadas, as perguntas feitas aos estudantes e os sentidos atribuídos aos processos históricos (Almeida, 2012; Wittmann, 2015; Kayapó, 2019).

Ensinar História não significa apenas transmitir informações sobre o passado, mas favorecer a compreensão de temporalidades, mudanças, permanências, conflitos, sujeitos e disputas de memória. Quando a escola naturaliza a narrativa de que a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses, ela produz um marco temporal colonial que torna secundárias as experiências indígenas anteriores a 1500. Por isso, a abordagem da temática indígena deve promover deslocamentos interpretativos capazes de questionar a centralidade europeia e reconhecer outras formas de historicidade (Rüsen, 2001; Cerri, 2011; Almeida, 2010).

No Ensino Fundamental II, esse desafio adquire especial importância. Trata-se de uma etapa na qual os estudantes ampliam a capacidade de relacionar temporalidades, comparar narrativas, interpretar fontes e compreender processos históricos de longa duração. A temática indígena, nesse contexto, permite articular conteúdos sobre formação territorial, colonização, resistência, diversidade cultural, direitos, memória, meio ambiente, linguagem, cultura material, produção intelectual e presença contemporânea dos povos originários. Assim, sua abordagem não deve ser limitada ao sexto ano nem ao conteúdo relativo à chegada dos europeus, mas precisa atravessar diferentes unidades temáticas e problemas históricos (Brasil, 2018; Bahia, 2019; Bittencourt, 2018).

O currículo, como lembra Arroyo (2013), é um território de disputa. Ele não organiza apenas conteúdos escolares, mas também define quais sujeitos são reconhecidos como produtores de conhecimento, quais memórias são valorizadas e quais experiências são marginalizadas. Nesse sentido, a inserção da História Indígena no currículo não é um acréscimo neutro. Ela tensiona a tradição escolar, pois obriga a rever a narrativa nacional, a crítica ao eurocentrismo, a seleção de materiais e a relação entre escola, sociedade e direitos. O currículo torna-se, portanto, um campo em que se disputam visibilidade, reconhecimento e justiça histórica (Arroyo, 2013; Goodson, 1995; Kayapó, 2019).

É nesse horizonte que a literatura indígena de autoria indígena pode ganhar relevância pedagógica. Ao deslocar o lugar de enunciação, obras produzidas por autores indígenas permitem que estudantes tenham contato com narrativas que não falam apenas sobre os povos originários, mas que partem de perspectivas indígenas. Essa distinção é fundamental para

superar a lógica em que os indígenas são sempre objeto do olhar externo. Ainda que a análise mais detida de *O Karaíba* seja realizada no capítulo seguinte, cabe destacar que sua inserção curricular se justifica pela possibilidade de tensionar o marco colonial, ampliar o repertório de fontes e aproximar a aprendizagem histórica de uma narrativa de autoria indígena (Dorrico et al., 2018; Munduruku, 2018c; Wittmann, 2015).

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ENTRE LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

A obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, instituída pela Lei nº 11.645/2008, representa um marco importante para a Educação Básica brasileira, pois reconhece que a formação histórica do país não pode ser ensinada a partir de uma narrativa única, centrada na experiência europeia. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a legislação determina que a temática indígena seja contemplada no currículo escolar, especialmente nas áreas de História, Literatura e Artes, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-cultural, a presença histórica dos povos originários e suas contribuições para a sociedade brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

Entretanto, a existência da lei não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. Entre o reconhecimento legal e a prática docente há um conjunto de mediações que envolve formação inicial e continuada de professores, revisão dos materiais didáticos, planejamento curricular, seleção crítica de fontes e compromisso institucional com uma educação antirracista, intercultural e historicamente situada. Quando esses elementos não são mobilizados, a temática indígena corre o risco de aparecer apenas de modo formal, episódico ou comemorativo, sem alterar a estrutura eurocêntrica que ainda organiza grande parte da narrativa escolar sobre a formação do Brasil (Bittencourt, 2018; Kayapó, 2019).

Nesse sentido, o ensino de História Indígena precisa superar três reduções recorrentes. A primeira é a redução temporal, que localiza os povos indígenas apenas no período colonial ou no momento da chegada dos portugueses. A segunda é a redução cultural, que transforma práticas, saberes, grafismos, narrativas e rituais indígenas em folclore ou curiosidade escolar. A terceira é a redução política, que ignora as lutas por terra, direitos, educação, memória, reconhecimento e autonomia. Superar essas reduções significa construir uma abordagem capaz

de relacionar passado e presente, violência e resistência, diversidade e agência, memória e direitos (Wittmann, 2015; Kayapó, 2019).

A formação docente constitui uma dimensão decisiva desse processo. Muitos professores de História passaram por cursos de formação inicial nos quais a História Indígena, a Nova História Indígena e a produção intelectual de autores indígenas tiveram pouca presença. Essa lacuna formativa favorece a dependência do livro didático e a reprodução de abordagens genéricas, nas quais os povos indígenas aparecem como sujeitos homogêneos, passivos ou presos a um passado distante. Por isso, a efetivação da Lei nº 11.645/2008 demanda não apenas conhecimento da legislação, mas também repertório historiográfico, domínio de fontes diversas e condições pedagógicas para transformar o conteúdo prescrito em experiência significativa de aprendizagem (Coelho; Coelho, 2015; Falcão, 2024).

A prática docente, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço de interpretação e criação pedagógica. O professor não apenas aplica o currículo; ele seleciona fontes, organiza problemas, constrói sequências didáticas, propõe leituras, media debates e produz sentidos sobre o passado junto aos estudantes. No caso da História Indígena, essa mediação exige cuidado especial com os modos de nomear, representar e narrar os povos originários. Perguntas como quem narra, a partir de qual lugar, com quais interesses e quais sujeitos permanecem invisibilizados tornam-se fundamentais para uma aprendizagem histórica crítica (Bittencourt, 2018; Alves Junior et al., 2021).

É nesse ponto que a literatura indígena contemporânea pode contribuir para o ensino de História. Ao apresentar narrativas produzidas por autores indígenas, ela desloca o lugar tradicional da fala escolar: os povos originários deixam de aparecer apenas como objetos descritos por colonizadores, historiadores, livros didáticos ou documentos oficiais, passando a ser reconhecidos como sujeitos que narram, interpretam, lembram e produzem conhecimento. Essa mudança é especialmente relevante porque permite ao estudante entrar em contato com vozes indígenas contemporâneas, rompendo com a ideia de que os povos originários pertencem apenas ao passado (Dorrico et al., 2018; Munduruku, 2018c).

Dessa forma, a presente pesquisa compreende a Lei nº 11.645/2008 não apenas como exigência normativa, mas como oportunidade de deslocamento pedagógico e epistemológico. Ao propor a leitura de *O Karaíba* no Ensino Fundamental II, busca-se articular legislação, currículo, historiografia e autoria indígena em uma proposta didática que contribua para enfrentar silenciamentos, questionar o marco colonial de 1500 e reconhecer os povos originários como sujeitos históricos diversos, contemporâneos e produtores de memória, conhecimento e cultura.

3.2.1 O parecer CNE/CEB nº 14/2015 e as diretrizes operacionais para a temática indígena

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, apresenta Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Esse documento é importante porque procura responder a uma questão que a lei não detalha: como transformar a obrigatoriedade em prática curricular. O parecer reafirma que a temática indígena deve ser tratada de modo crítico, contínuo e interdisciplinar, evitando abordagens episódicas ou comemorativas (Brasil, 2015).

Entre as contribuições centrais do parecer está o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas e da necessidade de superar visões genéricas, preconceituosas ou ancoradas no passado. O documento orienta que os sistemas de ensino considerem a pluralidade de povos, línguas, culturas, territórios e experiências históricas, bem como a presença indígena contemporânea. Essa orientação dialoga com a crítica de Kayapó (2019), para quem a escola historicamente participou da produção de silenciamentos ao transformar culturas indígenas em folclore nacional ou ao localizá-las em um passado longínquo (Brasil, 2015; KAYAPÓ, 2019).

O parecer também destaca a necessidade de formação de professores e de produção de materiais didáticos adequados. Essa dimensão é decisiva, pois muitos docentes não tiveram, em sua formação inicial, contato consistente com a História Indígena, a Nova História Indígena ou a produção intelectual indígena. A carência formativa torna mais provável a reprodução de materiais prontos, imagens cristalizadas e narrativas simplificadas. Portanto, a efetivação da lei depende de condições concretas de trabalho docente e de materiais pedagógicos que ajudem a transformar o currículo prescrito em currículo vivido (Brasil, 2015; Bittencourt, 2018; Falcão, 2024).

A presente pesquisa se vincula a essa orientação ao propor um produto educacional em formato de apostila com sequências didáticas para o uso de *O Karaíba* no Ensino Fundamental II. Essa proposta procura responder a uma demanda apontada pelo parecer: a necessidade de materiais que permitam trabalhar a temática indígena de modo planejado, articulado ao currículo e atento à diversidade dos povos originários. Ao mesmo tempo, a escolha de uma obra de autoria indígena contribui para deslocar o lugar tradicional da fala escolar, permitindo que a narrativa indígena seja tomada como fonte, mediação e problema histórico (Brasil, 2015; Munduruku, 2018c; Dorrico et al., 2018).

Quadro 1– Documentos legais e curriculares mobilizados no capítulo

Documento	Contribuição para a pesquisa	Implicações pedagógicas
Lei nº 11.645/2008	Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial.	Exige que a temática indígena seja trabalhada em todo o currículo, especialmente em História, Literatura e Artes.
Parecer CNE/CEB nº 14/2015	Apresenta diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.	Orienta formação docente, revisão de materiais, valorização da diversidade indígena e superação de abordagens episódicas.
BNCC	Define competências e habilidades para a Educação Básica, incluindo a valorização da diversidade cultural e a análise de diferentes sujeitos históricos.	Permite articular História Indígena a temporalidades, fontes, território, cultura, resistência e formação da sociedade brasileira.
DCRB	Contextualiza a BNCC no território baiano, considerando diversidade, territorialidades e especificidades regionais.	Favorece propostas que relacionem currículo, território, identidade, diversidade e realidade escolar baiana.

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2008, 2015, 2018) e Bahia (2019).

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 também permite compreender que o ensino de História Indígena não deve ser confundido com Educação Escolar Indígena. A Educação Escolar Indígena refere-se a uma modalidade específica, voltada às escolas indígenas, com princípios próprios, como interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade comunitária e participação dos povos indígenas na definição curricular. Já o ensino de História Indígena, no contexto desta pesquisa, diz respeito à presença da temática indígena em escolas não indígenas da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental II. A distinção é importante porque evita deslocar a responsabilidade apenas para escolas indígenas e reafirma que todos os estudantes brasileiros devem conhecer a história e as culturas dos povos originários (Brasil, 2015; Baniwa, 2019; Santos, 2022).

Ao valorizar a presença de produções indígenas na escola, o parecer abre uma via relevante para o uso de textos literários, narrativas, depoimentos, imagens, mapas, entrevistas, produções audiovisuais e materiais elaborados por intelectuais indígenas. Nessa perspectiva, a literatura indígena não é um apêndice ilustrativo, mas uma forma de produção de conhecimento e de disputa de memória. Por isso, o trabalho com Daniel Munduruku pode ser situado dentro de uma política curricular mais ampla, voltada à valorização da autoria indígena e ao enfrentamento dos discursos que historicamente representaram os povos originários como objetos passivos da história nacional (Brasil, 2015; Wittmann, 2015; Dorrico et al., 2018).

3.2.2 BNCC, DCRB e possibilidades curriculares para os anos finais do ensino fundamental

A Base Nacional Comum Curricular organiza direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica e define competências e habilidades que devem orientar os currículos. No componente História, a BNCC enfatiza a compreensão de sujeitos históricos, temporalidades, fontes, formas de registro, relações de poder, diversidade cultural e processos de formação das sociedades. Embora a BNCC não resolva por si mesma os problemas da implementação da Lei nº 11.645/2008, ela oferece possibilidades para que a temática indígena seja articulada a diferentes objetos de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

No sexto ano, por exemplo, a abordagem das origens da humanidade, dos deslocamentos, dos processos de sedentarização e das formas de registro permite discutir sociedades anteriores à escrita alfabética e valorizar diferentes modos de produzir memória e conhecimento. Essa entrada curricular é especialmente relevante para a proposta desta pesquisa, pois permite questionar a ideia de que só há história quando há documento escrito nos moldes europeus. Ao trabalhar *O Karaíba*, o professor pode relacionar narrativa, oralidade, imaginação histórica, ancestralidade e crítica às fontes coloniais, sem abandonar o rigor da aprendizagem histórica (Brasil, 2018; Munduruku, 2018c; Candido, 2006).

A habilidade EF06HI05, frequentemente mobilizada no ensino de História, destaca a descrição de modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos. Essa habilidade possibilita discutir a relação entre sociedades indígenas e território sem reduzi-las a uma imagem naturalizada ou romântica. O desafio é mostrar que a relação indígena com a natureza envolve conhecimento, técnica, espiritualidade, memória, manejo territorial e formas próprias de organização social, e não uma suposta ausência de história ou de transformação do espaço (Brasil, 2018; Kayapó, 2019; Baniwa, 2019).

No sétimo ano, a conquista europeia da América e seus impactos sobre as populações ameríndias abrem espaço para discutir alianças, confrontos, resistências, violência colonial e permanências indígenas. Habilidades como EF07HI08 e EF07HI09 favorecem a análise das formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista e dos impactos da conquista europeia para as populações ameríndias. Contudo, essas habilidades não devem ser trabalhadas apenas pela ótica do trauma colonial. É necessário articular violência e resistência, destruição e continuidade, dominação e agência indígena (Brasil, 2018; ALMEIDA, 2010; Monteiro, 2001).

A BNCC também permite trabalhar a temática indígena nos anos finais para além dos conteúdos diretamente associados à colonização. A formação territorial brasileira, as políticas indigenistas, os conflitos fundiários, os direitos constitucionais, os movimentos sociais, as disputas ambientais e a presença indígena urbana podem ser abordados em diferentes momentos da escolarização. Essa ampliação é indispensável para evitar que os povos indígenas desapareçam da narrativa depois do período colonial, como ainda ocorre em muitos materiais didáticos (Brasil, 2018; Bittencourt, 2018; Silveira, 2016).

O Documento Curricular Referencial da Bahia, ao contextualizar a BNCC no território baiano, amplia a importância de pensar o currículo a partir da diversidade regional, das territorialidades, dos sujeitos sociais e das especificidades históricas do estado. Para esta pesquisa, que se vincula à realidade escolar da Bahia, o DCRB contribui para que a proposta didática não seja genérica, mas dialogue com o território, com as escolas, com os estudantes e com a presença indígena no estado. A articulação com o DCRB também reforça que o produto educacional deve indicar habilidades e possibilidades de adaptação ao contexto local (Bahia, 2019).

A presença de povos indígenas na Bahia, bem como a permanência de lutas por reconhecimento, território, memória e direitos, exige que o currículo estadual seja lido não apenas como alinhamento técnico à BNCC, mas como instrumento de valorização da diversidade e de enfrentamento do apagamento histórico. Nesse sentido, o DCRB pode auxiliar o professor a aproximar a História Indígena da realidade dos estudantes, articulando escalas local, regional, nacional e continental. Essa relação entre currículo e território é decisiva para evitar uma abordagem abstrata ou distante da experiência escolar (Bahia, 2019; Arroyo, 2013; Manrique, 2024).

Assim, BNCC e DCRB não devem ser compreendidos como roteiros fechados, mas como documentos que precisam ser interpretados criticamente pelo professor. O risco está em transformar habilidades em listas burocráticas de cumprimento, sem produzir experiências efetivas de aprendizagem histórica. A potencialidade, por outro lado, está em utilizar esses documentos para planejar sequências didáticas que conectem conceitos históricos, fontes, debates contemporâneos, literatura indígena e problemas socialmente relevantes (Brasil, 2018; Bahia, 2019; Bittencourt, 2018).

3.3 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E MATERIAIS DIDÁTICOS: PERMANÊNCIAS DE ESTEREÓTIPOS

A efetivação da temática indígena na escola depende de condições concretas de trabalho docente. Mesmo quando a legislação e os documentos curriculares reconhecem a obrigatoriedade e a relevância do tema, muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à formação inicial, à ausência de materiais adequados, ao excesso de conteúdos prescritos, à pressão avaliativa e à circulação de preconceitos no ambiente escolar. Esses fatores ajudam a explicar por que a temática indígena, em muitos casos, permanece restrita a atividades pontuais ou a abordagens pouco problematizadoras (Falcão, 2024; Macena, 2018; Kayapó, 2019).

A formação docente é um dos pontos mais sensíveis. Durante muito tempo, os cursos de licenciatura em História deram pouca atenção à História Indígena, à Educação das Relações Étnico-Raciais e às contribuições da Nova História Indígena. Como consequência, professores podem chegar à Educação Básica sem repertório suficiente para enfrentar estereótipos, analisar materiais didáticos criticamente ou selecionar fontes produzidas por autores indígenas. Esse problema não deve ser individualizado como falha do professor, mas entendido como resultado de uma formação acadêmica e escolar historicamente marcada pela centralidade eurocêntrica (Coelho; Coelho, 2015; Falcão, 2024; Wittmann, 2015).

Os livros didáticos ocupam lugar importante nesse debate, pois continuam sendo um dos principais suportes da aula de História. A análise de materiais didáticos realizada por diferentes trabalhos do ProfHistória demonstra que, apesar de avanços, ainda persistem representações em que os povos indígenas aparecem de forma homogênea, passiva, ligada ao passado colonial ou como elemento complementar à formação da nação. França (2016), Neves (2020), Crippa (2021) e Silva (2026) apontam, por caminhos distintos, a necessidade de leitura crítica dos livros, das imagens e das narrativas escolares.

A permanência desses problemas revela que o livro didático não é apenas um repositório de conteúdos, mas um produtor de sentidos históricos. Textos, mapas, legendas, imagens, atividades e sequências narrativas ensinam formas de ver o passado. Quando uma imagem apresenta “o índio” de modo genérico, quando um mapa apaga territorialidades indígenas ou quando uma atividade associa cultura indígena apenas a artefatos, produz-se uma aprendizagem histórica empobrecida. Por isso, a leitura crítica de materiais didáticos deve considerar diferentes linguagens e não apenas o texto verbal (Bittencourt, 2018; Alves Junior, 2022; Silva, 2026).

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior contribui para esse debate ao problematizar as representações cartográficas em atlas e livros didáticos. Sua análise mostra que mapas escolares podem reforçar narrativas lineares de formação dos Estados nacionais, apagando territorialidades, soberanias e presenças indígenas. Esse argumento é relevante porque evidencia que o silenciamento curricular não ocorre apenas quando os indígenas deixam de ser mencionados. Ele também ocorre quando o espaço é representado como se já estivesse destinado à formação estatal europeia ou nacional, sem reconhecer outras formas de ocupação, pertencimento e organização territorial (Alves Junior, 2022).

A discussão sobre imagens e mapas é fundamental para o Ensino Fundamental II, pois os estudantes constroem interpretações históricas também a partir de recursos visuais. Um mapa, uma gravura colonial, uma pintura histórica ou uma ilustração de livro didático pode reforçar ou questionar estereótipos, dependendo de como é selecionada e mediada pelo professor. Por isso, a temática indígena exige atividades que ensinem os estudantes a perguntar quem produziu determinada imagem, com qual finalidade, a partir de qual perspectiva e quais sujeitos ficaram invisíveis nesse processo (Alves Junior, 2022; Bittencourt, 2018; Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018).

A crítica aos materiais didáticos, contudo, não deve levar à sua simples rejeição. O livro pode ser usado como fonte de análise, desde que o professor o problematize. Comparar narrativas do livro didático com textos de autoria indígena, confrontar imagens coloniais com produções contemporâneas indígenas e discutir mapas oficiais em contraste com territorialidades originárias são estratégias que podem transformar o material em objeto de investigação. Nesse sentido, o problema não é apenas qual material utilizar, mas como o professor o coloca em relação com outras fontes e perguntas históricas (Bittencourt, 2018; Wittmann, 2015; Campos; Triches, 2022).

A proposta desta pesquisa se insere justamente nesse ponto. Ao utilizar *O Karaíba* como mediação didática, não se pretende substituir o livro didático por uma obra literária, mas ampliar o repertório de fontes e deslocar o centro da narrativa. O romance permite abordar o "pré-Brasil", a ancestralidade, a oralidade, a territorialidade, a vida comunitária e a crítica ao marco colonial de 1500. Com isso, a literatura indígena pode ser articulada ao currículo como forma de problematizar ausências e produzir outras perguntas históricas (Munduruku, 2018c; Dorrico et al., 2018; Candido, 2006).

3.4 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, LITERATURA E AUTORIA: ESTADO DA ARTE E ANÁLISE DOS ESTUDOS ENCONTRADOS

Esta seção apresenta um estado da arte ampliado sobre produções que se aproximam do objeto desta dissertação. O levantamento preserva um núcleo específico de trabalhos vinculados ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), por sua relação direta com a prática docente e com a produção de materiais pedagógicos, mas não o toma como sinônimo de toda a produção acadêmica sobre o tema. O mapeamento foi ampliado para incorporar estudos publicados em periódicos especializados, pesquisas diretamente centradas em *O Karaíba* e produções stricto sensu relevantes para o ensino de História Indígena, a autoria indígena, a Lei nº 11.645/2008, os materiais didáticos, as temporalidades e as narrativas indígenas.

A pesquisa parte do romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, como mediação didática para o Ensino Fundamental II. O estado da arte procura responder a três questões articuladas: como o ProfHistória tem tratado a temática indígena na Educação Básica; como a produção acadêmica externa à rede tem interpretado *O Karaíba* e a autoria indígena; e em que medida esses dois conjuntos deixam espaço para uma proposta didática sistematizada que articule o romance, a História Indígena, a Lei nº 11.645/2008, a BNCC e o DCRB.

O levantamento evidencia um campo consistente de pesquisas sobre História Indígena, com forte presença de estudos sobre estereótipos, livros didáticos, formação docente, legislação, território, temporalidades e autoria indígena. A ampliação do recorte também mostra que *O Karaíba* já foi objeto de análise acadêmica fora do ProfHistória, especialmente em estudos voltados à memória ancestral, às estratégias narrativas e às formas de resistência presentes no romance (Silva, 2016; Honorato, 2020; Sarmento-Pantoja, 2024). O espaço de contribuição desta dissertação, portanto, não é definido como inexistência de estudos sobre a obra, mas como escassez, no recorte consultado, de pesquisas que transformem *O Karaíba* em eixo de uma mediação didática sistematizada para o ensino de História Indígena no Ensino Fundamental II.

3.4.1 Procedimentos de levantamento e critérios de organização do estado da arte

O estado da arte foi organizado em duas frentes complementares. A primeira reuniu dissertações e produtos educacionais do ProfHistória, com destaque para a coleção do programa no eduCAPES, registros da Plataforma Sucupira e o Banco de Dissertações do ProfHistória/UESB. A segunda incorporou estudos acadêmicos publicados em periódicos

especializados e produções diretamente relacionadas a *O Karaíba*, à literatura e à autoria indígena. As buscas foram orientadas por expressões como ensino de História Indígena, Lei nº 11.645/2008, literatura indígena, autoria indígena, Daniel Munduruku, *O Karaíba*, povos indígenas, livro didático, formação docente, temporalidades e ProfHistória.

O recorte priorizou trabalhos com relação direta ou indireta ao ensino de História Indígena na Educação Básica e, na ampliação, estudos capazes de esclarecer a recepção acadêmica de *O Karaíba* e da autoria indígena. Foram considerados trabalhos sobre implementação da legislação, formação de professores, representações em livros didáticos e imagens, contemporaneidade indígena, contextos urbanos, Educação Escolar Indígena, temporalidades, fontes, autoria indígena e leitura literária. A planilha de levantamento foi organizada em campos como ano, autoria, título, instituição ou periódico, fonte, eixo temático, objeto ou problema, metodologia, produto ou intervenção, aderência à dissertação e possibilidades de articulação com o uso didático de *O Karaíba*.

A opção por organizar os estudos em eixos analíticos responde à necessidade de ir além de uma enumeração cronológica. Um estado da arte não é apenas um inventário de títulos, mas uma leitura crítica de como determinado campo de investigação vem sendo construído. Por essa razão, o ProfHistória é tratado aqui como um recorte profissional importante dentro de um universo acadêmico mais amplo, e não como limite absoluto da revisão. A análise observa recorrências, deslocamentos, metodologias, objetos pouco explorados e a posição específica desta dissertação diante das pesquisas já existentes.

Quadro 2 – Eixos analíticos do estado da arte

Eixo	**Trabalhos principais**	**Tendência identificada**	**Possibilidades de articulação**
Lei 11.645/2008 e formação docente	Macena (2018); Falcão (2024); Moyses (2025)	A lei aparece como marco obrigatório, mas sua implementação depende de formação, recursos e mediações didáticas.	Necessidade de converter a obrigatoriedade legal em proposta concreta para o Fundamental II.
Representações, livros didáticos e iconografia	França (2016); Neves (2020); Crippa (2021); Silva (2026)	O livro didático permanece como objeto importante de crítica, especialmente pela reprodução de estereótipos.	Poucos trabalhos deslocam o centro do livro didático para uma obra literária de autoria indígena.
Contemporaneidade indígena e contexto urbano	Silveira (2016); França (2016); Gomes (2024)	Os estudos combatem a imagem do indígena como sujeito apenas do passado, aldeado ou folclorizado.	O eixo é essencial, mas não trata diretamente da narrativa do pré-Brasil em *O Karaíba*.

Eixo	Trabalhos principais	Tendência identificada	Possibilidades de articulação
Território, currículo e temporalidades indígenas	Santos (2022); Oliveira (2024); Manrique (2024); Anunciação (2022)	Pesquisas recentes valorizam território, currículo, memória, escola indígena e temporalidades próprias.	A articulação com literatura juvenil e escola não indígena ainda é pouco explorada.
Autoria indígena, literatura e pensamento indígena	Pussinini (2020); Martins (2025); Silva (2025); Leetra Indígena (2021)	Cresce o uso de intelectuais e produções indígenas como fontes de pensamento, memória e mediação pedagógica.	No ProfHistória, Daniel Munduruku e *O Karaíba* permanecem pouco explorados como eixo didático central.
O Karaíba em estudos acadêmicos	Silva (2016); Honorato (2020); Sarmento-Pantoja (2024)	O romance já é analisado quanto à memória ancestral, às estratégias narrativas, à resistência e ao protagonismo feminino.	Permanece espaço para uma mediação didática sistematizada no Ensino Fundamental II, articulada ao ensino de História e à Lei nº 11.645/2008.

Fonte: Elaboração própria, com base no levantamento ampliado do estado da arte, incluindo o subcorpus do ProfHistória e estudos acadêmicos externos à rede.

3.4.2 Panorama geral dos trabalhos encontrados

O núcleo inicial do ProfHistória reunia dezesseis trabalhos publicados entre 2016 e 2026. A revisão solicitada ampliou esse subcorpus com cinco dissertações do ProfHistória/UESB diretamente relacionadas à temática indígena, elevando-o a vinte e um trabalhos: Araújo (2022), Adil Sousa Oliveira (2022), Aguiar (2024), José Carlos dos Santos Oliveira (2025) e Guimarães (2026). Para evitar que o estado da arte se restringisse à rede profissional, foram também incorporados três estudos acadêmicos externos diretamente centrados em *O Karaíba*: Silva (2016), Honorato (2020) e Sarmento-Pantoja (2024). O conjunto ampliado permite distinguir o que já foi produzido sobre ensino de História Indígena do que já foi produzido especificamente sobre o romance.

O panorama confirma que a temática indígena não constitui um campo vazio ou incipiente. No ProfHistória, há produção significativa sobre materiais didáticos, implementação legal, formação docente, territórios, comunidades e autoria indígena. Na UESB, a proximidade com o objeto desta dissertação é particularmente evidente: Araújo (2022) analisa a temática indígena em livros didáticos do Ensino Fundamental II; Adil Sousa Oliveira (2022) trabalha a presença Kamakã-Mongoyó no Planalto da Conquista; Aguiar (2024) discute representações da temática indígena em livros didáticos; José Carlos dos Santos Oliveira (2025) examina a presença da temática indígena no DCRB-BA; e Guimarães (2026) articula trajetória Kamakã e Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental.

Fora do ProfHistória, a produção acadêmica sobre *O Karaíba* também precisa ser considerada. Silva (2016) aborda o romance a partir da memória ancestral pré-cabralina; Honorato (2020) examina suas estratégias narrativas e a recusa de uma perspectiva histórica genocida; e Sarmento-Pantoja (2024) analisa a resistência e a existência feminina na escrita de Daniel Munduruku, com atenção às personagens Potyra e Maraí. Esses estudos impedem formular a originalidade desta dissertação como se o romance ainda não tivesse recebido leitura acadêmica. Seu diferencial está na articulação entre essa fortuna crítica, o ensino de História Indígena e um produto educacional voltado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 3– Síntese dos estudos mapeados e sua relação com a pesquisa

Ano	**Autor(a)**	**Eixo principal**	**Contribuição ao campo**	**Relação com *O Karaíba***
2016	França	Contemporaneidade indígena; materiais didáticos	Analisa a presença dos povos indígenas nos livros didáticos e propõe oficina para trabalhar discursos indígenas e recursos textuais/audiovisuais.	Não trabalha literatura indígena juvenil nem Daniel Munduruku; foco maior em contemporaneidade e livro didático.
2016	Silveira	Indígenas urbanos; Lei 11.645/2008	Discute indígenas em contexto urbano e a invisibilidade no ensino de História, articulando a Lei 11.645/2008.	Não tem como eixo o romance *O Karaíba* nem autoria Munduruku.
2018	Macena	Lei 11.645/2008; formação docente	Investiga como professores compreendem e aplicam a Lei 11.645/2008 em escolas públicas de	Não trabalha literatura indígena como mediação; foco em implementação da lei.

Ano	Autor(a)	Eixo principal	Contribuição ao campo	Relação com *O Karaíba*
			Ponta Porã, destacando dificuldades, formação e recursos.	
2020	Pussinini	Autoria indígena; epistemologias indígenas	Parte de Davi Kopenawa e dos estereótipos de estudantes para propor outro olhar sobre os Yanomami e a Lei 11.645/2008.	A autoria indígena é central, mas a obra é A queda do céu/Davi Kopenawa, não *O Karaíba*/Daniel Munduruku.
2020	Neves	Livro didático; Lei 11.645/2008	Analisa representações indígenas em coleções de História do 6º ao 9º ano após a Lei 11.645/2008.	Não aborda literatura indígena; contribui mais para o diagnóstico do problema.
2021	Crippa	Livro didático; representações	Examina a presença da temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio.	Não propõe *O Karaíba* nem trabalha autoria literária indígena como eixo.
2022	Anunciação	História local; memória; povos Guaicuru	Articula ensino de História Indígena, memória local e diálogo com movimento cultural/memorial.	Não discute Daniel Munduruku nem literatura indígena juvenil.
2022	Santos	Educação escolar indígena; currículo	Analisa o ensino de História em escola indígena a partir do Projeto Político-Pedagógico Mẽbêngôkre.	O contexto é escola indígena e currículo próprio; não é mediação literária no EF II regular.
2022	Araújo	Livro didático; Lei nº 11.645/2008; UESB	Analisa a temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e propõe reflexão didática à luz de Jörn Rüsen.	Aproxima-se diretamente da etapa escolar e do problema das representações, mas não toma *O Karaíba* como mediação literária.
2022	Oliveira, A. S.	Kamakã-Mongoyó; história local; decolonialidade; UESB	Trabalha a presença dos Kamakã-Mongoyó no Planalto da Conquista e propõe abordagem decolonial para o	Fortalece a dimensão territorial e regional baiana; não tem *O Karaíba* como eixo.

Ano	Autor(a)	Eixo principal	Contribuição ao campo	Relação com *O Karaíba*
			ensino de história e cultura indígena.	
2024	Oliveira	Ensino de História Indígena; territórios etnoeducacionais	Discute a necessidade da presença da história indígena no currículo escolar em território etnoeducacional do Tocantins.	Não tem como foco literatura indígena de Daniel Munduruku nem escola não indígena.
2024	Manrique	Tempo indígena; Nova História Indígena; decolonialidade	Propõe pensar o ensino de História Indígena a partir da perspectiva Javaé de tempo e história.	A perspectiva temporal indígena dialoga com o pré-Brasil de *O Karaíba*, mas não analisa a obra de Munduruku.
2024	Falcão	Formação docente; silenciamento; Lei 11.645/2008	Investiga a formação e a prática pedagógica de professores de História diante da temática indígena e do silenciamento escolar.	Não trabalha literatura indígena como caminho didático principal.
2024	Gomes	Indígenas urbanos; resistência; Lei 11.645/2008	Discute comunidades indígenas urbanas em Campo Grande/MS e sua relevância para o ensino de História e a Lei 11.645/2008.	Não tem foco em romance indígena juvenil; contribui ao eixo contemporaneidade.
2024	Aguiar	Representações indígenas; livro didático; UESB	Discute relações entre historiografia, ensino e representações sobre a temática indígena no livro didático de História.	Contribui para o diagnóstico das representações escolares, mas não trabalha o romance de Munduruku.
2025	Moyses	Anos iniciais; formação docente; práticas inclusivas	Discute ensino de História e Cultura Indígenas nos anos iniciais e a importância da formação continuada para superar estereótipos.	Etapa escolar distinta do projeto; não focaliza Daniel Munduruku/*O Karaíba*.

Ano	Autor(a)	Eixo principal	Contribuição ao campo	Relação com *O Karaíba*
2025	Silva	Autoria indígena; mulheres indígenas; biografia	Propõe sequência didática sobre História Indígena a partir da biografia de Eliane Potiguara para o 9º ano, com enfoque decolonial, antirracista e antimachista.	A proximidade é conceitual; o objeto é Eliane Potiguara, não *O Karaíba*/Daniel Munduruku.
2025	Martins	Autoria indígena; consciência histórica-ambiental	Utiliza narrativas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa para discutir consciência histórica-ambiental e currículo/livro didático.	Objeto e etapa diferem: Krenak/Kopenawa e Ensino Médio, não *O Karaíba* no Fundamental II.
2025	Oliveira, J. C. S.	DCRB-BA; Lei nº 11.645/2008; currículo; UESB	Examina a presença da temática indígena no Documento Curricular Referencial da Bahia e seus diálogos, possibilidades e desafios.	Aprofunda o contexto curricular baiano; não utiliza *O Karaíba* como mediação didática central.
2026	Silva	Iconografia; livro didático; giro decolonial	Analisa representações iconográficas de povos indígenas e seu uso em livros didáticos de História, com diálogo decolonial.	Não trabalha autoria literária indígena nem *O Karaíba*.
2026	Guimarães	Kamakã; (re)existência; Lei nº 11.645/2008; UESB	Articula a trajetória da etnia Kamakã na Reserva Caramuru Catarina Paraguaçu à implementação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental.	Aproxima história indígena regional, memória e ensino; o objeto não é *O Karaíba*.

Fonte: Elaboração própria, com base na planilha de estado da arte do ProfHistória.

3.4.3 Lei nº 11.645/2008, formação docente e desafios de implementação

O primeiro eixo identificado reúne estudos que tratam da Lei nº 11.645/2008 e de seus desdobramentos na formação e na prática docente. A lei constitui marco importante para o

ensino de História Indígena, mas os trabalhos analisados demonstram que sua existência formal não garante, automaticamente, práticas pedagógicas consistentes. A implementação depende de formação inicial e continuada, disponibilidade de materiais, planejamento curricular e disposição institucional para enfrentar representações cristalizadas.

Macena (2018), ao investigar escolas públicas de Ponta Porã, contribui para compreender como professores interpretam e aplicam a Lei nº 11.645/2008. O estudo indica que a temática indígena ainda é atravessada por dificuldades de formação e por carência de recursos pedagógicos, aspecto que justifica a produção de materiais de apoio voltados ao professor. Nesse sentido, a pesquisa dialoga diretamente com a proposta desta dissertação, pois evidencia que a lei precisa ser traduzida em estratégias didáticas viáveis, contextualizadas e teoricamente fundamentadas.

Falcão (2024), ao discutir a formação e a prática pedagógica de professores de História diante da temática indígena, reforça a ideia de que o silenciamento não se limita à ausência de conteúdos. Ele também se manifesta na insegurança docente, na dependência do livro didático e na dificuldade de tratar os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos. A contribuição do estudo está em mostrar que a superação do silenciamento exige formação, mas também exige materiais que ofereçam caminhos concretos para a sala de aula.

Moyses (2025), embora trate dos anos iniciais do Ensino Fundamental, amplia o diagnóstico ao indicar que a dificuldade de abordar História e Cultura Indígenas atravessa diferentes etapas da Educação Básica. Sua inclusão no estado da arte é relevante porque demonstra que a problemática não se restringe aos anos finais ou ao Ensino Médio; ela envolve uma formação escolar mais ampla, marcada por lacunas na abordagem da diversidade indígena.

O diálogo entre esses estudos permite afirmar que a principal questão não é apenas reconhecer a obrigatoriedade da temática indígena, mas transformá-la em experiência de aprendizagem. Nesse ponto, a presente pesquisa avança ao propor um Guia Didático com sequências didáticas a partir de *O Karaíba*, articulando legislação, currículo, literatura indígena e aprendizagem histórica. A obra de Daniel Munduruku não aparece apenas como recurso motivador, mas como mediação capaz de deslocar a narrativa escolar e tensionar o marco colonial que frequentemente estrutura o ensino da história do Brasil.

3.4.4 Representações indígenas, livro didático e permanência de estereótipos

O segundo eixo concentra pesquisas que analisam representações dos povos indígenas em livros didáticos, materiais escolares e iconografias. Esse eixo aparece de forma expressiva no estado da arte, indicando que o livro didático ainda ocupa lugar importante nas investigações do ProfHistória sobre o ensino de História Indígena. A recorrência desse objeto revela a permanência de problemas ligados à imagem do indígena como sujeito do passado, genérico, homogêneo, folclorizado ou subordinado à narrativa colonial.

França (2016) analisa a contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula e discute a presença desses sujeitos nos livros didáticos, propondo oficina e materiais de apoio. Sua contribuição está em demonstrar que um dos desafios do ensino de História é romper com a representação do indígena fixado no passado. Ao propor o trabalho com discursos indígenas e suportes textuais e audiovisuais, o estudo já aponta para a necessidade de ampliar as fontes e linguagens mobilizadas em sala de aula.

Neves (2020) volta-se especificamente à análise de livros didáticos do 6º ao 9º ano, o que aproxima seu estudo da etapa escolar definida nesta dissertação. Ao investigar a História e Cultura Indígena nos livros didáticos após a Lei nº 11.645/2008, a pesquisa contribui para compreender como a obrigatoriedade legal aparece nos materiais utilizados nas escolas. A diferença de recorte, em relação ao presente estudo, está no fato de que o foco permanece no diagnóstico dos livros didáticos, enquanto esta dissertação busca propor uma mediação literária de autoria indígena.

Crippa (2021), ao examinar a temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio, reforça a centralidade da análise dos materiais escolares no campo. Seu estudo contribui para evidenciar que a temática indígena precisa ser analisada não apenas quanto à presença ou ausência, mas quanto ao modo como aparece: quais sujeitos são nomeados, quais temporalidades são privilegiadas, quais imagens são selecionadas e quais ações históricas são atribuídas aos povos originários.

Silva (2026), ao tratar das representações iconográficas de indígenas e de sua utilização em livros didáticos de História, amplia o debate ao demonstrar que o silenciamento não ocorre apenas pelo texto escrito. Imagens, pinturas, mapas, fotografias e ilustrações também ensinam modos de ver os povos indígenas. Essa contribuição é importante para a presente pesquisa porque evidencia a necessidade de leitura crítica das linguagens escolares, inclusive quando se trabalha com literatura, imagens e atividades no produto educacional.

Em conjunto, esses trabalhos mostram que a crítica ao livro didático é um eixo consolidado. A presente pesquisa parte desse diagnóstico, mas propõe deslocar o centro da mediação pedagógica para uma obra literária de autoria indígena. O objetivo não é substituir o livro didático, mas criar uma possibilidade complementar que permita aos estudantes acessar uma narrativa produzida por um intelectual indígena, em vez de permanecerem apenas diante de narrativas elaboradas sobre os povos indígenas por autores externos.

3.4.5 Contemporaneidade indígena, contexto urbano e crítica ao indígena passadista

Outro eixo relevante do estado da arte reúne pesquisas que combatem a ideia de que os povos indígenas pertencem apenas ao passado colonial ou a espaços rurais/aldeados. Essa tendência dialoga diretamente com uma das preocupações centrais da presente dissertação: desconstruir a imagem do indígena como personagem estático do "descobrimento" e reconhecer os povos originários como sujeitos históricos contemporâneos, diversos e politicamente atuantes.

Silveira (2016), ao analisar indígenas em contexto urbano na região metropolitana do Rio de Janeiro, contribui para romper com a associação automática entre identidade indígena e aldeia. A pesquisa é importante porque evidencia processos de invisibilidade vividos por indígenas urbanos e propõe uma exposição itinerante e caderno de atividades. Sua contribuição para esta dissertação está em mostrar que o ensino de História precisa enfrentar a ideia de que a presença indígena se limita ao passado ou a um modelo único de existência cultural.

Gomes (2024), ao discutir a trajetória e a resistência de comunidades indígenas urbanas em Campo Grande/MS, aprofunda esse debate. O estudo mostra que a presença indígena urbana também constitui objeto legítimo para o ensino de História e para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Ao tratar de resistência e territorialidade em contexto urbano, contribui para uma abordagem que reconhece a diversidade de experiências indígenas no Brasil contemporâneo.

França (2016), já mencionado no eixo dos livros didáticos, também dialoga com a contemporaneidade indígena por propor estratégias que combatem a fixação dos povos originários no passado. O trabalho reforça que o problema não está apenas na ausência de conteúdos, mas na forma como os conteúdos são organizados: muitas vezes os indígenas aparecem no início da colonização e desaparecem das narrativas sobre Império, República e tempo presente.

Embora *O Karaíba* seja uma narrativa situada no pré-Brasil, sua contribuição não se opõe ao debate sobre contemporaneidade indígena. Pelo contrário, ao ser escrito por Daniel Munduruku, intelectual indígena contemporâneo, o romance permite articular passado, memória, ancestralidade e autoria indígena no presente. Assim, trabalhar uma narrativa sobre o tempo anterior à colonização não significa prender os povos indígenas ao passado, mas reconhecer que a história anterior a 1500 também pode ser narrada por vozes indígenas contemporâneas, deslocando o lugar de enunciação da história escolar.

3.4.6 Território, currículo, memória e temporalidades indígenas

O quarto eixo reúne trabalhos que discutem território, currículo, memória e temporalidades indígenas. Esse conjunto é especialmente relevante para a presente dissertação porque *O Karaíba* propõe uma narrativa anterior à chegada dos colonizadores europeus, tensionando a temporalidade escolar que costuma iniciar a história do Brasil em 1500. A análise dos estudos encontrados indica que o ProfHistória tem incorporado, de modo crescente, reflexões sobre temporalidades não eurocentradas e sobre territorialidades indígenas.

Anunciação (2022) articula o ensino de História Indígena com o Movimento Cultural Guaicuru e o Memorial Henrique de Melo Spengler, aproximando história local, memória e patrimônio. Seu estudo indica que a temática indígena pode ser trabalhada a partir de experiências concretas de memória, territorialidade e cultura, não apenas por meio de conteúdos gerais sobre colonização. A contribuição está em mostrar que o ensino de História Indígena se fortalece quando vinculado a sujeitos, lugares e narrativas específicas.

Santos (2022) e Oliveira (2024) tratam de contextos de Educação Escolar Indígena, com atenção ao currículo e à presença da história indígena em escolas indígenas. Embora esses trabalhos tenham contexto distinto do desta dissertação, que se volta ao Ensino Fundamental II em escola não indígena, eles são importantes por evidenciar que currículo, território e protagonismo indígena não podem ser separados. A análise desses estudos ajuda a evitar que a temática indígena seja tratada como conteúdo externo ou abstrato, desvinculado das formas próprias de memória e organização dos povos indígenas.

Manrique (2024) apresenta uma aproximação particularmente relevante ao propor pensar o ensino de História Indígena a partir da perspectiva de tempo e história do povo Javaé. O estudo dialoga diretamente com a crítica ao tempo histórico eurocentrado, pois questiona a linearidade e os marcos convencionais que estruturam a narrativa escolar. Essa contribuição é uma das mais próximas da presente dissertação em termos teóricos, já que *O Karaíba* também

permite problematizar o marco de 1500 e perguntar o que existia antes do “Brasil” nomeado pela colonização.

A partir desse eixo, identifica-se a possibilidade de articular os estudos sobre temporalidade indígena à leitura de uma obra literária juvenil específica de autoria indígena. A presente pesquisa toma *O Karaíba* como possibilidade de mediação porque o romance formula, em linguagem acessível aos estudantes, uma narrativa que desloca a história escolar para um tempo anterior à colonização portuguesa. Desse modo, a literatura torna-se caminho para discutir temporalidade, território, memória e crítica ao eurocentrismo.

3.4.7 Autoria indígena, literatura e pensamento indígena no estado da arte

O eixo mais próximo da proposta desta dissertação envolve autoria indígena, literatura e pensamento indígena. No subcorpus do ProfHistória, aparecem trabalhos que tomam intelectuais indígenas como fontes ou eixos de mediação didática, especialmente Davi Kopenawa, Ailton Krenak e Eliane Potiguara. A ampliação da revisão mostra ainda um campo autoral mais diverso, presente em produções como a edição especial da Revista Leetra Indígena dedicada às "Autorias Indígenas na e da Bahia", que reúne textos e imagens de diferentes autorias indígenas e reforça a necessidade de evitar que a escola associe a produção indígena a uma voz única (Leetra Indígena, 2021).

Pussinini (2020), ao trabalhar com Davi Kopenawa e com os princípios epistêmicos xapírimuu, constitui um antecedente importante por deslocar o ensino de História para uma perspectiva orientada por epistemologias indígenas. O estudo parte de estereótipos de estudantes e propõe outro olhar sobre os Yanomami, utilizando uma obra de autoria indígena como eixo de reflexão. Sua contribuição para esta dissertação está em mostrar que a autoria indígena pode funcionar como deslocamento epistemológico no ensino de História.

Martins (2025), ao mobilizar as palavras de Ailton Krenak e Davi Kopenawa para discutir a relação entre ser humano e natureza, amplia a presença de intelectuais indígenas no ProfHistória. O estudo articula narrativas indígenas, livro didático, BNCC e consciência histórica-ambiental, indicando que autores indígenas não devem ser tratados apenas como ilustração cultural, mas como produtores de pensamento capaz de reorganizar problemas históricos e contemporâneos.

Silva (2025), ao propor o ensino de História Indígena por meio da biografia de Eliane Potiguara, aproxima-se ainda mais da proposta desta dissertação ao articular autoria indígena,

literatura, biografia e sequência didática para o Ensino Fundamental. O estudo evidencia a possibilidade de trabalhar intelectuais indígenas no 9º ano a partir de perspectiva decolonial, antirracista e antimachista. A proximidade conceitual é significativa, ainda que o objeto seja distinto: Eliane Potiguara, e não Daniel Munduruku; biografia, e não romance juvenil do pré-Brasil.

Esses trabalhos demonstram que o ProfHistória já reconhece a importância de intelectuais indígenas para o ensino de História. A comparação com o objeto desta pesquisa revela uma diferença de recorte: no subcorpus consultado do ProfHistória, Daniel Munduruku e *O Karaíba* não aparecem como eixo central de dissertação ou produto educacional. Já fora da rede, Silva (2016), Honorato (2020) e Sarmento-Pantoja (2024) confirmam que o romance possui fortuna crítica acadêmica. O espaço de contribuição, portanto, situa-se no uso didático sistematizado da obra para o Ensino Fundamental II, e não na inexistência de estudos sobre *O Karaíba*.

No cenário baiano, a temática indígena também aparece em programas de pós-graduação stricto sensu para além do ProfHistória. O resultado da Avaliação Quadrienal 2025 da CAPES registra, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, atualmente com mestrado e doutorado profissionais, e, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, em nível de mestrado acadêmico (CAPES, 2026b). A existência desses espaços reforça que História e culturas indígenas integram uma agenda de pesquisa e formação mais ampla no estado, o que também justifica situar esta dissertação para além do universo exclusivo do ProfHistória.

3.4.8 Tendências metodológicas e produtos educacionais encontrados

Do ponto de vista metodológico, o conjunto dos trabalhos analisados revela predominância de pesquisas bibliográficas, documentais, análises de livros didáticos, investigações com professores e proposições didáticas. Essa tendência é coerente com a natureza do ProfHistória, que articula pesquisa acadêmica e intervenção no campo do ensino. Muitos estudos resultam em produtos como oficinas, cadernos de atividades, roteiros didáticos, sites, exposições itinerantes, sequências didáticas e materiais de apoio.

A presença do produto educacional é especialmente importante para esta dissertação. Macena (2018), Silveira (2016), França (2016), Neves (2020), Pussinini (2020), Anunciação (2022), Silva (2025) e Martins (2025), entre outros, indicam que a pesquisa no ProfHistória tende a responder a problemas concretos da sala de aula por meio de materiais aplicáveis. Esses produtos não são acessórios, mas parte constitutiva da pesquisa profissional, pois transformam o diagnóstico em proposta de ação pedagógica.

A análise dos produtos encontrados mostra, entretanto, que poucos articulam literatura indígena juvenil, romance de autoria indígena, anos finais do Ensino Fundamental e crítica ao marco colonial de 1500. A proposta desta dissertação, ao elaborar um Guia Didático com sequências didáticas para o uso de *O Karaíba*, busca desenvolver essa articulação. O produto educacional pretende oferecer ao professor um material que articule objetivos, conteúdos, atividades, habilidades curriculares e fundamentos teóricos, permitindo que a leitura literária seja integrada ao ensino de História Indígena de maneira planejada e crítica.

Outra tendência importante é a preocupação em superar o tratamento pontual da temática indígena. Os trabalhos analisados mostram que a abordagem restrita ao Dia dos Povos Indígenas ou ao momento da chegada dos portugueses é insuficiente. A presente pesquisa dialoga com essa crítica ao propor sequências didáticas que podem ser distribuídas do 6º ao 9º ano, considerando diferentes possibilidades de articulação entre literatura, história, memória, território, oralidade, ancestralidade e protagonismo indígena.

3.4.9 *O Karaíba* e as possibilidades de contribuição da presente pesquisa

O espaço de contribuição da pesquisa pode ser compreendido em dois níveis. No subcorpus do ProfHistória consultado, não foi localizado trabalho que tome *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, como eixo central de mediação didática para o Ensino Fundamental II. No campo acadêmico mais amplo, porém, a obra já foi analisada sob diferentes perspectivas, como memória ancestral, estratégias narrativas, resistência e protagonismo feminino (Silva, 2016; Honorato, 2020; Sarmento-Pantoja, 2024). A contribuição específica desta dissertação situa-se, portanto, na transformação desse romance em proposta de aprendizagem histórica articulada à Lei nº 11.645/2008, à BNCC e ao DCRB.

O estado da arte ampliado demonstrou que há produção consistente e diversa sobre História Indígena tanto no ProfHistória quanto em outros espaços acadêmicos. Os trabalhos mapeados abordam implementação da Lei nº 11.645/2008, formação docente, materiais

didáticos, representações escolares, iconografias, mapas, contemporaneidade indígena, contextos urbanos, território, currículo, temporalidades e autoria indígena. A incorporação das dissertações da UESB evidencia, ainda, um conjunto regional diretamente relacionado à realidade baiana desta pesquisa.

As produções analisadas indicam que o ProfHistória tem contribuído para o enfrentamento de representações estereotipadas, a crítica aos livros didáticos, a valorização de territorialidades e o reconhecimento de intelectuais indígenas. Os estudos externos sobre *O Karaíba* acrescentam uma fortuna crítica específica que não pode ser ignorada. A presente dissertação se apoia nesses dois conjuntos: de um lado, problemas e soluções pedagógicas já discutidos no ensino de História; de outro, interpretações acadêmicas do romance que ajudam a compreender sua densidade literária, histórica e política.

A contribuição desta dissertação não está em afirmar a inexistência de estudos sobre História Indígena, autoria indígena ou *O Karaíba*. O diferencial está em propor um recorte didático específico: utilizar um romance juvenil de autoria indígena para problematizar a narrativa do pré-Brasil, o marco colonial de 1500 e a permanência de abordagens eurocêntricas no ensino de História, convertendo a discussão em um Guia Didático destinado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Esse diferencial pode ser compreendido em três dimensões articuladas. A primeira é autoral, pois a pesquisa desloca a abordagem sobre os povos indígenas para uma narrativa produzida por um autor indígena, Daniel Munduruku, permitindo que a escola trabalhe não apenas discursos sobre os povos originários, mas uma produção elaborada a partir de uma perspectiva indígena. A segunda é temporal, uma vez que *O Karaíba* possibilita discutir a existência de sociedades indígenas antes da colonização portuguesa, questionando a ideia de que a história brasileira começa com a chegada dos europeus. A terceira é didática, pois a dissertação transforma essa discussão em proposta pedagógica, por meio da elaboração de um Guia Didático com sequências didáticas voltadas ao Ensino Fundamental II, articulando literatura indígena, ensino de História, Lei nº 11.645/2008, BNCC e DCRB.

Assim, *O Karaíba* não é mobilizado apenas como literatura complementar, recurso de sensibilização ou estratégia motivadora de leitura. A obra constitui eixo de problematização histórica. Por meio dela, é possível discutir quem narra a história, quais marcos temporais são adotados, quais sujeitos aparecem como protagonistas, como a oralidade e a ancestralidade se relacionam com a memória histórica e de que modo uma narrativa indígena contemporânea pode tensionar a tradição escolar eurocentrada.

O quadro a seguir sintetiza as aproximações entre os eixos identificados no estado da arte e o diferencial da presente pesquisa.

Quadro 4 – Síntese do estado da arte e diferencial da pesquisa

Eixo identificado no estado da arte	**Aproximações com a presente pesquisa**	**Contribuição específica da pesquisa**
Lei nº 11.645/2008, currículo e formação docente	Trabalhos como os de Macena (2018), Falcão (2024) e Moyses (2025) discutem a implementação da temática indígena, seus desafios legais, curriculares e formativos.	Contribuem para a base legal e pedagógica da pesquisa, mas não tomam *O Karaíba* como narrativa importante para a aprendizagem histórica.
Livro didático, imagens e representações indígenas	Pesquisas como França (2016), Neves (2020), Crippa (2021) e Silva (2026) analisam estereótipos, silenciamentos e formas de representação dos povos indígenas nos materiais escolares.	A presente pesquisa dialoga com essa crítica, mas desloca o foco para uma narrativa de autoria indígena, e não apenas para representações produzidas por livros didáticos ou materiais escolares.
Território, temporalidade, currículo e história local	Estudos como Anunciação (2022), Santos (2022), Oliveira (2024) e Manrique (2024) valorizam território, memória, temporalidades indígenas e possibilidades curriculares contextualizadas.	*O Karaíba* amplia esse debate ao trabalhar o pré-Brasil como deslocamento temporal e crítico do marco colonial de 1500.
Contemporaneidade indígena e contexto urbano	Trabalhos como os de Silveira (2016), França (2016) e Gomes (2024) combatem a imagem do indígena como sujeito apenas do passado, aldeado ou folclorizado.	Embora *O Karaíba* seja situado no pré-Brasil, sua autoria indígena contemporânea permite articular passado, memória ancestral e presença indígena atual.
Autoria indígena, literatura e pensamento originário	Produções como Pussinini (2020), Martins (2025), Silva (2025) e Leetra Indígena (2021) evidenciam o potencial pedagógico e epistemológico de autorias indígenas plurais.	No ProfHistória consultado, *O Karaíba* não aparece como eixo didático central; a contribuição proposta é de mediação pedagógica, não de ausência absoluta de estudos sobre a obra.
Estudos acadêmicos sobre *O Karaíba* além do ProfHistória	Silva (2016), Honorato (2020) e Sarmento-Pantoja (2024) analisam memória ancestral, estratégias narrativas, resistência e protagonismo feminino no romance.	A presente pesquisa desloca essa fortuna crítica para o ensino de História, sistematizando sequências didáticas para o Ensino Fundamental II.

Fonte: Elaboração própria, com base no levantamento ampliado do estado da arte e no subcorpus do ProfHistória (2026).

A análise do estado da arte confirma a pertinência da pesquisa sem recorrer a uma alegação de ineditismo absoluto. A produção existente oferece base para compreender os desafios do ensino de História Indígena e já contém leituras acadêmicas relevantes de *O Karaíba*. O espaço de contribuição desta dissertação está na articulação entre esses dois campos, por meio de um produto educacional que transforma o romance em mediação planejada para a aprendizagem histórica e para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental II.

Dessa forma, *O Karaíba* permite reunir dimensões que, muitas vezes, aparecem separadas nos trabalhos mapeados: legislação educacional, crítica às representações coloniais, autoria indígena, narrativa literária, formação da consciência histórica e produção de material pedagógico. A obra de Daniel Munduruku, portanto, não é apenas objeto de leitura, mas eixo organizador de uma proposta de ensino voltada à valorização da memória, da ancestralidade, da oralidade, do território e do protagonismo dos povos originários.

4 LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA E *O KARAÍBA* COMO NARRATIVA DO PRÉ-BRASIL

> "Brasil"
> Que faço com a minha cara de índia?
> E meus cabelos
> E minhas rugas
> E minha história
> E meus segredos?
> Que faço com a minha cara de índia?
> E meus espíritos
> E minha força
> E meu Tupã
> E meus círculos? (...)
> Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
> Não sou violência
> Ou estupro
> Eu sou história (...)
> Ventre que gerou
> O povo brasileiro (...)
> (Potiguara, 2018, p. 32-33).

Este capítulo dedica-se à discussão da literatura indígena contemporânea e à análise do romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, tomando-o como narrativa literária, produção de autoria indígena e possibilidade de mediação didática para o ensino de História Indígena no Ensino Fundamental II. Depois de o capítulo anterior ter analisado a legislação educacional e os documentos curriculares que orientam a presença da temática indígena na Educação Básica, torna-se necessário examinar como uma obra literária produzida por um intelectual indígena pode contribuir para deslocar a narrativa escolar ainda marcada pelo eurocentrismo, pela folclorização e pela centralidade do marco colonial de 1500.

A discussão desenvolvida neste capítulo parte do entendimento de que a literatura indígena contemporânea não deve ser tratada apenas como recurso ilustrativo ou complemento motivador das aulas de História. Trata-se de um campo de produção estética, política, pedagógica e epistemológica, no qual autores indígenas elaboram formas próprias de narrar memórias, experiências, territorialidades, espiritualidades e modos de existência. Nesse sentido, a presença de Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Márcia Wayna Kambeba e Julie Dorrico no debate sobre literatura indígena permite compreender a escrita como continuidade e reinvenção da oralidade, da memória ancestral e da afirmação dos povos originários na sociedade brasileira contemporânea.

O romance *O Karaíba* será analisado, neste capítulo, a partir de seus elementos históricos, literários e simbólicos: a ideia de "pré-Brasil", a profecia do Karaíba, a imagem dos

“fantasmas do Norte”, a relação entre natureza, território e espiritualidade, a vida comunitária, a transmissão oral de saberes e a crítica ao marco colonial que costuma organizar a história nacional a partir da chegada dos portugueses. A análise não busca transformar a ficção em documento histórico factual, mas compreender como a narrativa literária possibilita problematizar silenciamentos, ampliar repertórios interpretativos e favorecer a aprendizagem histórica.

4.1 LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: AUTORIA, ORALIDADE, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

A literatura indígena contemporânea brasileira ganhou maior visibilidade pública a partir das últimas décadas do século XX, acompanhando a ampliação das lutas indígenas por direitos territoriais, reconhecimento cultural, educação diferenciada, valorização das línguas originárias e participação política. Esse movimento não significa que os povos indígenas tenham passado a produzir memória apenas depois da escrita alfabética. Ao contrário, suas narrativas, cantos, grafismos, performances, rituais e histórias transmitidas oralmente sempre constituíram formas de conhecimento, memória, educação e continuidade coletiva. O que se intensifica, na contemporaneidade, é a entrada de autores indígenas no mercado editorial, nas escolas, nas universidades e nos debates públicos sobre literatura, história e educação.

Nesse cenário, é fundamental distinguir literatura indígena de uma literatura apenas temática sobre indígenas. Durante muito tempo, os povos originários foram representados por cronistas, viajantes, missionários, romancistas indianistas, historiadores e autores não indígenas. Essas representações, frequentemente atravessadas por perspectivas coloniais, produziram imagens do indígena como selvagem, primitivo, puro, ingênuo, exótico, atrasado ou pertencente a um passado morto. A literatura indígena contemporânea desloca esse lugar de enunciação, pois os próprios sujeitos indígenas passam a narrar suas memórias, seus pertencimentos, suas críticas e seus modos de compreender o mundo.

Na apresentação da coletânea, Dorrico et al. (2018, p. 12–13) discutem a literatura indígena em sua dimensão estética e político-pedagógica. A relação entre produção literária, resistência e presença pública dos autores orienta a leitura proposta neste trabalho, sem eliminar a diversidade das obras reunidas.

Os organizadores relacionam essa produção ao protagonismo de escritores indígenas e à possibilidade de narrar outras histórias do país. Na escola, essa contribuição permite discutir quem escreve, quais experiências são mobilizadas e como a autoria participa da disputa de sentidos sobre o passado e o presente (Dorrico et al., 2018, p. 12–13).

Essa compreensão é especialmente importante para o ensino de História, pois evidencia que a literatura indígena não se limita à dimensão estética, embora esta seja indispensável. Ela também opera como forma de intervenção no campo da memória e da história pública. Ao escrever, autores indígenas disputam sentidos sobre o passado, questionam as versões oficiais da formação nacional e apresentam aos leitores outros modos de relação com o tempo, o território, a comunidade e a natureza.

Márcia Wayna Kambeba relaciona a escrita indígena à memória, à identidade e à resistência. Sua contribuição sustenta a aproximação entre literatura e experiência coletiva, sem apresentar a escrita como substituição da oralidade (Kambeba, 2018, p. 39–40).

Ao discutir a passagem ao registro escrito, a autora destaca a circulação de conhecimentos transmitidos pelos mais velhos e a importância de manter a memória viva. A articulação desses aspectos fundamenta, nesta pesquisa, a escolha de ler a obra literária em relação com pertencimentos e formas de transmissão, e não apenas como informação sobre costumes (Kambeba, 2018, p. 39–40).

A comparação entre escrita e canto permite ainda problematizar a falsa oposição entre tradição e contemporaneidade: a continuidade da palavra ancestral pode assumir diferentes suportes, sem ser reduzida a uma cultura imóvel (Kambeba, 2018, p. 40).

Essa discussão não dispensa a identificação da autoria e da situação de produção de cada texto. Para o trabalho escolar, a relação entre indivíduo e coletividade deve ser investigada na obra, e não presumida como característica idêntica de todas as produções indígenas.

Essa noção de “peso ancestral” é importante para compreender a literatura indígena como campo de autoria coletiva e situada. Ainda que o livro seja assinado por um autor, a voz narrativa frequentemente carrega experiências de povo, pertencimentos comunitários, memórias de anciãos, narrativas de origem, cosmologias e modos de vida que não se reduzem ao indivíduo. Assim, a autoria indígena não é apenas uma assinatura editorial, mas um gesto político de afirmação de existência, memória e continuidade histórica.

No caso de Daniel Munduruku, essa dimensão aparece de modo explícito em sua própria definição de literatura indígena. Ao refletir sobre sua escrita, o autor a compreende como instrumento capaz de oferecer outro olhar para a sociedade brasileira e como produção que ultrapassa a cultura escrita, pois se alimenta dos cantos, rezas, danças e histórias tradicionais:

> Sou um fazedor que pensa as coisas quando elas se apresentam. Dentro desta perspectiva tenho pensado a literatura indígena como um elemento aglutinador, um instrumento capaz de oferecer um outro olhar para a sociedade brasileira. Também por isso a penso para além da cultura escrita. A escrita é apenas mais um dos elementos formadores da cultura, como são os cantos, as rezas, as danças, as histórias tradicionais. Tudo isso está sob o grande guarda-chuva da oralidade que se distribui generosamente entre as outras manifestações culturais (Munduruku, 2018b, p. 1).

Essa passagem ajuda a compreender por que a literatura indígena contemporânea não pode ser lida apenas com critérios derivados da tradição literária ocidental. A escrita indígena dialoga com a oralidade, com a performance, com a memória dos mais velhos e com a transmissão comunitária do conhecimento. Por isso, ao ser levada para a escola, deve ser tratada como produção autoral, estética e histórica, e não como simples instrumento para "ilustrar" conteúdos curriculares.

Autores como Graça Graúna e Eliane Potiguara também contribuem para essa compreensão ao associar literatura, identidade, denúncia, memória e resistência. Em suas obras, a palavra poética e narrativa atua como denúncia da violência colonial e como afirmação de subjetividades indígenas contemporâneas, femininas, plurais e politicamente situadas. Do mesmo modo, Ailton Krenak, ao questionar a separação moderna entre humanidade e natureza, amplia o horizonte de leitura sobre os povos indígenas, mostrando que suas cosmologias oferecem críticas profundas à ideia de progresso, desenvolvimento e exploração ilimitada da Terra.

Portanto, a literatura indígena contemporânea constitui uma forma de presença pública dos povos originários. Ela combate a ideia de desaparecimento, rompe com a imagem do indígena congelado no passado e afirma que os povos indígenas continuam produzindo pensamento, arte, crítica, memória e conhecimento. Essa perspectiva é decisiva para a presente pesquisa, pois *O Karaíba* será analisado não como narrativa externa sobre os indígenas, mas como obra de autoria indígena que reinscreve o passado anterior à colonização a partir de outro ponto de vista.

4.1.1 Literatura indígena e autoria como deslocamento da narrativa histórica escolar

A literatura indígena contemporânea constitui um campo de produção estética, política e epistemológica. Ela não deve ser compreendida apenas como literatura temática sobre indígenas, mas como produção de autoria indígena, elaborada por sujeitos que mobilizam memória, oralidade, ancestralidade, território e experiência histórica. Nesse sentido, autores como Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Olívio Jekupé e Julie Dorrico contribuem para ampliar o espaço da autoria indígena no campo cultural e educacional brasileiro (Dorrico et al., 2018).

Julie Dorrico e os demais organizadores de Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção destacam a importância de compreender essa produção como campo de criação e crítica. A literatura indígena tensiona as imagens produzidas pela tradição colonial e escolar, pois apresenta outros modos de narrar a história, a natureza, o tempo, a comunidade e a memória. Para o ensino de História, essa produção é relevante porque permite aos estudantes entrar em contato com vozes indígenas e não apenas com interpretações externas sobre elas (Dorrico et al., 2018).

É importante ressaltar que a literatura indígena não deve ser instrumentalizada apenas como recurso motivador. Quando reduzida a estratégia de "dinamização" da aula, perde-se sua dimensão autoral e política. O ponto importante é reconhecer que a autoria indígena produz conhecimento e disputa os sentidos da história. Por isso, trabalhar *O Karaíba* exige contextualizar Daniel Munduruku como intelectual indígena e discutir com os estudantes por que importa ler uma narrativa produzida por um autor pertencente a um povo originário (Dorrico et al., 2018; Wittmann, 2015).

Nesse sentido, a literatura indígena contribui para deslocar o lugar de enunciação. Por muito tempo, os povos indígenas foram narrados por viajantes, cronistas, missionários, antropólogos, historiadores e professores não indígenas. A emergência de autores indígenas no campo literário permite que esses sujeitos também narrem a si mesmos, suas memórias, seus conflitos, seus mundos e suas críticas à sociedade envolvente. Esse deslocamento tem grande potência pedagógica (Dorrico et al., 2018).

Para o Ensino Fundamental II, a escolha de uma obra voltada ao público juvenil é especialmente adequada. A linguagem narrativa favorece a aproximação dos estudantes, mas o conteúdo permite discutir problemas históricos complexos. A combinação entre aventura, memória, espiritualidade e crítica colonial torna *O Karaíba* uma obra capaz de promover

leitura, interpretação, debate e produção textual sem perder o vínculo com o ensino de História (Munduruku, 2018c).

A discussão realizada neste capítulo permite compreender que o ensino de História Indígena exige mais do que a inclusão de conteúdo. É necessário enfrentar formas históricas de representação que transformaram os povos indígenas em figuras homogêneas, passivas ou distantes do presente. A historiografia tradicional, os relatos coloniais, a narrativa nacional do século XIX e certos materiais escolares contribuíram para consolidar imagens que ainda circulam na escola e no senso comum (Almeida, 2010; Kayapó, 2019).

Ao mesmo tempo, a Nova História Indígena oferece fundamentos para reconstruir essas abordagens. Ao enfatizar agência, diversidade, resistência e protagonismo, esse campo permite formular propostas didáticas que não reduzam os povos indígenas à condição de vítimas ou de elementos folclóricos da nacionalidade. O ensino de História pode, assim, contribuir para que os estudantes compreendam os povos originários como sujeitos históricos que participaram e continuam participando da construção do Brasil (Cunha, 1992; Monteiro, 2001; Almeida, 2012).

O produto educacional desta pesquisa, ao tomar *O Karaíba* como eixo, deverá dialogar com essa renovação historiográfica. As sequências didáticas não devem apenas apresentar informações sobre povos indígenas, mas promover situações de aprendizagem que questionem narrativas eurocêntricas, comparem pontos de vista, analisem representações e valorizem a autoria indígena. O romance possibilita iniciar a discussão antes de 1500 e, com isso, deslocar o marco colonial que ainda organiza grande parte da história escolar (Munduruku, 2018c; Brasil, 2008).

Essa proposta também responde aos desafios da Lei nº 11.645/2008. A obrigatoriedade legal precisa ser acompanhada de materiais e práticas que permitam sua realização concreta em sala de aula. Ao elaborar um Guia Didático com sequências didáticas para o 6º ao 9º ano, a pesquisa busca oferecer aos professores um instrumento flexível, fundamentado teoricamente e voltado à aprendizagem histórica crítica. O objetivo é contribuir para que a temática indígena seja trabalhada de forma contínua, contextualizada e problematizadora (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

4.2 HISTÓRIA E LITERATURA: A OBRA LITERÁRIA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A utilização da literatura no ensino de História exige cuidado metodológico. A obra literária não deve ser tomada como reprodução direta do passado, nem como substituição da pesquisa histórica. Sua potência pedagógica está em permitir a formulação de problemas, a análise de representações, a discussão de temporalidades, a comparação de narrativas e a problematização dos modos pelos quais sociedades e sujeitos atribuem sentido às experiências históricas.

Antonio Candido oferece uma contribuição importante para essa discussão ao recusar tanto a leitura que reduz a obra literária a reflexo mecânico da sociedade quanto a leitura que a isola completamente de seu contexto histórico. Para o autor, texto e contexto devem ser compreendidos em relação dialética:

> Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo (Candido, 2006, p. 13).

Essa perspectiva é produtiva para analisar *O Karaíba*, pois permite compreender que seus elementos sociais, históricos e culturais não estão apenas "fora" da obra como contexto explicativo. Eles participam da construção da narrativa, da composição dos personagens, da organização simbólica do tempo, da imagem da ameaça colonial e da crítica ao modo como a história do Brasil foi contada a partir do olhar europeu. Em outras palavras, o elemento histórico torna-se parte da própria estrutura literária.

Candido aprofunda essa questão ao afirmar que o social pode atuar como fator interno da construção artística:

> Quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo (Candido, 2006, p. 16).

No campo do ensino, essa compreensão impede que a literatura seja usada apenas como ornamento da aula. A obra literária precisa ser lida como objeto cultural dotado de linguagem própria, estrutura narrativa, escolhas estéticas e posicionamentos sobre o mundo. Ao mesmo

tempo, ela pode ser colocada em diálogo com documentos históricos, narrativas historiográficas, imagens, mapas, relatos coloniais e debates curriculares.

Campos e Triches, ao discutirem as relações entre ensino de História e literatura, lembram que os dois campos se aproximam, mas não se confundem. A literatura não possui o mesmo compromisso metodológico da História com a reconstrução crítica do passado, o que exige do professor explicitar aos estudantes as diferenças entre narrativa ficcional e conhecimento histórico:

> História e Literatura se aproximam, apesar de serem campos distintos. A diferença principal reside no fato de que a segunda não tem compromisso com a verdade, ponto que não deve ser abandonado quando nos referimos ao texto histórico. Nesse sentido, História e ficção são semelhantes na medida em que são narrativas de eventos e ações, mas, para a História, tanto a estrutura da narrativa como seus detalhes são representações da realidade passada (Campos; Triches, 2022, p. 61).

Essa distinção é fundamental para o trabalho com *O Karaíba*. O romance não será tratado como prova factual do que ocorreu antes de 1500, mas como narrativa literária que permite problematizar uma ausência: a história escolar brasileira costuma começar com a chegada dos europeus, enquanto as experiências indígenas anteriores à colonização aparecem de modo fragmentado, genérico ou subordinado. A ficção de Munduruku abre um caminho para perguntar: o que existia antes do Brasil? Quem narrou esse passado? Por que a escrita europeia foi legitimada como fonte privilegiada? Como uma narrativa de autoria indígena pode deslocar o olhar do estudante?

Assim, o uso de *O Karaíba* no Ensino Fundamental II não deve reduzir a obra a um exemplo de "como viviam os indígenas". A proposta é mais complexa: analisar como a narrativa constrói uma imagem do pré-Brasil, como articula memória e imaginação, como representa a chegada futura dos colonizadores, como valoriza a oralidade e como permite questionar a centralidade do "descobrimento" na organização da história nacional.

Nessa direção, a relação entre História e Literatura contribui para a formação de leitores críticos e sujeitos historicamente orientados. Ao entrar em contato com diferentes formas de narrar o passado, os estudantes podem perceber que o conhecimento histórico não é uma sequência neutra de fatos, mas uma construção que envolve fontes, perspectivas, disputas de memória, escolhas narrativas e lugares de fala. Por isso, a literatura indígena contemporânea apresenta particular relevância para o ensino de História: ela permite que os estudantes acessem narrativas produzidas por sujeitos historicamente silenciados e compreendam que há outras formas de pensar o tempo, a memória e a história.

4.3 DANIEL MUNDURUKU E A AUTORIA INDÍGENA COMO DESLOCAMENTO DO LUGAR DE ENUNCIAÇÃO

Pertencente ao povo Munduruku, o autor tem produzido obras voltadas a diferentes públicos, especialmente crianças e jovens, nas quais mobiliza narrativas tradicionais, memórias indígenas, reflexões sobre identidade, espiritualidade, ancestralidade e crítica às representações estereotipadas dos povos originários. Sua produção contribui para inserir a autoria indígena no espaço escolar e editorial, ampliando as possibilidades de contato dos estudantes com vozes indígenas.

No campo dos estudos da linguagem, enunciação pode ser entendida, com Benveniste (1989), como o ato pelo qual a língua é colocada em funcionamento por um sujeito em uma situação concreta de discurso. Ao empregar a expressão "lugar de enunciação", esta dissertação não a utiliza como simples sinônimo de identidade, mas para indicar a posição histórica, social e discursiva a partir da qual uma narrativa é produzida e dirigida a interlocutores. No caso da autoria indígena, esse conceito permite observar como pertencimentos coletivos, memórias, relações de poder e condições históricas intervêm nas escolhas narrativas e na disputa de sentidos sobre o passado.

A importância de sua autoria está no deslocamento do lugar de enunciação. Durante séculos, os povos indígenas foram narrados por outros: cronistas, viajantes, missionários, administradores coloniais, antropólogos, historiadores e escritores não indígenas. A autoria de Munduruku rompe com essa mediação exclusiva, pois apresenta ao leitor uma narrativa construída por um intelectual indígena, que escreve a partir de pertencimentos, memórias e compromissos políticos próprios.

Esse deslocamento não significa abandonar o diálogo com a historiografia, mas questionar a hierarquia que historicamente conferiu maior legitimidade aos textos europeus e não indígenas. Ao escrever *O Karaíba*, Munduruku não pretende produzir uma história acadêmica sobre o período anterior à colonização, mas uma ficção que tensiona as bases da narrativa colonial, evidenciando que os povos originários existiam, narravam, interpretavam, sonhavam, temiam, celebravam, transmitiam saberes e organizavam suas vidas antes da chegada dos portugueses.

A autoria indígena também modifica a relação entre literatura e escola. Quando um estudante lê uma obra de Daniel Munduruku, entra em contato com uma narrativa que não fala apenas “sobre” indígenas, mas que se constitui a partir de uma perspectiva indígena. Isso permite deslocar o ensino de História Indígena de uma abordagem centrada na descrição externa

para uma prática que reconhece os povos originários como produtores de conhecimento, interpretação histórica e imaginação literária.

Nesse sentido, *O Karaíba* dialoga com a proposta desta pesquisa por permitir que a escola trabalhe a temática indígena sem reduzi-la à comemoração do "Dia dos Povos Indígenas", ao passado colonial ou a conteúdos isolados. A obra possibilita uma abordagem mais contínua e crítica, articulada às discussões sobre memória, território, oralidade, ancestralidade, colonização, resistência e protagonismo indígena.

4.4 *O KARAÍBA* COMO FICÇÃO HISTÓRICA DO PRÉ-BRASIL

O título *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* já indica o movimento importante da obra. Ao falar em "pré-Brasil", Daniel Munduruku desloca o leitor para um tempo anterior à formação do Estado nacional, anterior à colonização portuguesa e anterior ao próprio nome "Brasil". Essa escolha é relevante porque questiona a tendência, ainda presente na história escolar, de iniciar a narrativa nacional em 1500, como se a chegada dos europeus inaugurasse a história do território e de seus habitantes.

A expressão "pré-Brasil" não deve ser compreendida apenas como indicação cronológica. Ela funciona como categoria crítica, pois mostra que o Brasil, como construção política, colonial e nacional, não existia antes da colonização, mas os povos indígenas, suas línguas, territorialidades, cosmologias, conflitos, alianças, memórias e formas de organização existiam. Ao narrar esse tempo, Munduruku recoloca os povos originários no centro da cena histórica.

No prefácio da obra, o próprio autor explicita que se trata de uma narrativa ficcional sustentada por imaginação e pesquisa. Essa advertência é fundamental para o uso didático do romance, pois permite ao professor trabalhar com os estudantes a diferença entre ficção, fonte histórica, memória e historiografia:

> Esta é uma história de ficção. Não aconteceu de verdade, mas poderia ter acontecido. Isso porque o que narro aqui são acontecimentos que antecederam a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Não existem, portanto, registros escritos do que havia antes a não ser as inscrições das cavernas, que nos obrigam a um exercício de imaginação e pesquisa se desejamos remontar um pouco do que de fato aconteceu (Munduruku, 2018c, prefácio, s.p.).

Essa afirmação revela a dimensão metodológica e pedagógica da obra. Munduruku reconhece a ficcionalidade do texto, mas também afirma sua plausibilidade histórica. O romance não pretende apresentar um registro documental do passado pré-colonial; antes, propõe uma narrativa possível, construída a partir de pesquisa, memória, imaginação e crítica às fontes coloniais. Para o ensino de História, esse ponto é extremamente fecundo, pois possibilita discutir com os estudantes a natureza das fontes, os limites dos registros escritos europeus e as possibilidades de reconstrução de passados silenciados.

O autor também denuncia que muito do que se sabe sobre os povos indígenas antes e durante a colonização foi registrado por europeus, a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Essa crítica aparece de modo direto no prefácio:

> O que sabemos é o que os europeus deixaram escrito. Claro que esses textos abordam uma visão eurocêntrica, ou seja, a partir dos princípios e visão - às vezes religiosa - dos europeus. Nessa visão, os indígenas brasileiros eram selvagens, atrasados, desorganizados, canibais e preguiçosos. Enfim, perdidos no tempo. Nem humanos eram (Munduruku, 2018c, prefácio, s.p.).

Essa passagem permite estabelecer uma ponte direta com as discussões dos capítulos anteriores. A historiografia tradicional e a história escolar, durante muito tempo, reproduziram imagens dos povos indígenas como sujeitos subordinados, genéricos ou pertencentes a um passado remoto. *O Karaíba* se opõe a essa lógica ao construir uma narrativa em que os povos indígenas aparecem antes da colonização, em suas próprias dinâmicas internas, com suas formas de vida, seus conflitos, suas lideranças, seus temores e suas expectativas diante de uma ameaça ainda por chegar.

A escolha da ficção como forma narrativa também é relevante. Como indica a discussão sobre História e Literatura, a ficção não precisa ser lida como mentira ou oposição absoluta à História. Ela pode funcionar como meio de acesso a sensibilidades, imaginários, memórias e formas de interpretação do mundo. No caso de *O Karaíba*, a ficção permite imaginar um tempo pouco registrado pela escrita alfabética colonial e, ao mesmo tempo, questionar a própria autoridade das fontes que historicamente definiram os povos indígenas a partir de categorias europeias.

Assim, *O Karaíba* pode ser compreendido como uma ficção histórica do pré-Brasil, mas não no sentido tradicional de reconstruir um passado com personagens e cenários "verossímeis" para ilustrar uma época. Sua força está em deslocar o eixo da narrativa: o romance não pergunta apenas como os indígenas foram vistos pelos europeus, mas como a chegada dos europeus

poderia ser percebida, temida e interpretada a partir de uma cosmologia indígena. Esse deslocamento é importante para a proposta didática desta dissertação.

A escolha de *O Karaíba*, e não de outra obra de Daniel Munduruku ou de outro autor indígena, justifica-se pela forma como o romance articula literatura, memória, ancestralidade e crítica histórica a partir de uma narrativa anterior à chegada dos colonizadores portugueses. Diferentemente de obras que abordam a temática indígena a partir do presente ou de narrativas mais diretamente vinculadas a uma tradição oral específica, *O Karaíba* permite problematizar a ideia de que a história do Brasil começa em 1500. A obra desloca o olhar dos estudantes para um tempo anterior à colonização e evidencia a existência de sociedades indígenas com modos próprios de organização, espiritualidade, territorialidade, transmissão de saberes e leitura do mundo. Por ser voltada ao público juvenil, sua linguagem favorece o trabalho no Ensino Fundamental II, sem impedir a discussão de temas complexos como eurocentrismo, apagamento histórico, resistência indígena, protagonismo dos povos originários e crítica às fontes produzidas pelos colonizadores (Munduruku, 2018c; Dorrico et al., 2018).

Essa justificativa reforça que a obra não deve ser mobilizada apenas para "representar" os povos indígenas, mas para deslocar a estrutura da pergunta histórica. Em vez de partir da chegada europeia, *O Karaíba* permite perguntar quais experiências, memórias, relações sociais e formas de conhecimento existiam antes do nome Brasil. Em sala de aula, esse deslocamento pode provocar a comparação entre narrativas coloniais, livros didáticos e autoria indígena, favorecendo a compreensão de que toda narrativa histórica possui lugar de produção, intencionalidade, seleção e silenciamento.

4.4.1 O povo Munduruku, memória ancestral e percurso autoral de Daniel Munduruku

A análise de *O Karaíba* exige considerar, ainda que de modo introdutório, o lugar histórico, cultural e simbólico do povo Munduruku no percurso autoral de Daniel Munduruku. Essa contextualização não deve ser compreendida como tentativa de reduzir a obra literária à biografia do autor ou à identidade étnica de seu povo, mas como forma de reconhecer que a escrita indígena contemporânea se alimenta de memórias coletivas, experiências territoriais, oralidades e pertencimentos que atravessam a produção literária. No caso de Daniel Munduruku, a autoria não se apresenta como voz isolada; ela dialoga com uma tradição de narrativas, ensinamentos, memórias e modos de relação com o mundo vinculados aos povos originários da região amazônica.

Os Munduruku pertencem à família linguística Munduruku, do tronco Tupi, e se autodenominam Wuy jugu. A expressão não deve ser confundida com a designação Munduruku, que, segundo o verbete do Instituto Socioambiental, é atribuída na tradição oral de alguns anciãos aos Parintintins, povo rival. É essa designação externa que teria o sentido de "formigas vermelhas", em referência à atuação coletiva dos guerreiros. Distinguir autodenominação e nome atribuído por outros grupos permite reconhecer que os próprios nomes dos povos têm história e não correspondem a classificações intercambiáveis (Instituto Socioambiental, [s.d.], seção "Nome e língua").

O avanço colonial sobre a Amazônia atingiu profundamente os Munduruku, por meio de guerras, invasões territoriais, aldeamentos missionários e exploração econômica de produtos como o cumaru, o cacau e, posteriormente, a borracha. Tais processos provocaram deslocamentos forçados, dispersão de comunidades e mudanças sociolinguísticas. Ainda assim, os Munduruku mantêm vínculos importantes com áreas de floresta e margens de rios navegáveis, especialmente nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, com concentração na região do Alto Tapajós (Irigaray, 2015; Ribeiro; Ferreira, 2022; Guedes; Cazula, 2024). Essa permanência territorial e simbólica ajuda a compreender a centralidade da floresta, dos rios, da coletividade e da oralidade na produção literária de Daniel Munduruku.

Nesse universo cultural, as narrativas míticas exercem função formativa e memorial. O mito "As serpentes que roubaram a noite", recontado por Daniel Munduruku, apresenta um jovem que, diante do sofrimento de sua comunidade pela ausência da noite, parte em busca de uma solução e realiza uma troca com a Surucucu, guardiã da escuridão. A narrativa oferece uma explicação poética para a origem da noite e, ao mesmo tempo, valoriza coragem, perseverança, responsabilidade coletiva e respeito às forças da natureza (Munduruku, 2001). Para o ensino de História, esse tipo de narrativa permite problematizar a ideia de que mito é ausência de conhecimento. Nas tradições indígenas, as histórias de origem, os cantos, os rituais e os ensinamentos orais constituem formas legítimas de transmitir memória, orientar condutas e produzir sentido sobre o mundo.

É nesse horizonte que se situa Daniel Munduruku. Nascido em Belém do Pará, em 1964, o autor pertence ao povo Munduruku e se tornou uma das principais referências da literatura indígena contemporânea no Brasil. Sua produção contribui para a valorização das culturas originárias, para a defesa dos direitos indígenas e para a crítica às representações estereotipadas que marcaram a historiografia, os materiais escolares e o imaginário social brasileiro. Ao escrever para crianças, jovens e adultos, Munduruku aproxima oralidade, memória ancestral e

linguagem literária, tornando sua obra especialmente fecunda para o trabalho pedagógico na Educação Básica (Munduruku, 2018b; Dorrico et al., 2018).

Como já discutido na seção 4.1, Munduruku compreende a literatura indígena como continuidade da oralidade e como instrumento capaz de oferecer outro olhar para a sociedade brasileira (Munduruku, 2018b). Para evitar repetição da citação já transcrita anteriormente, interessa aqui relacionar essa concepção ao percurso autoral do escritor e à presença da memória ancestral em *O Karaíba*.

Essa concepção impede que *O Karaíba* seja reduzido a um recurso didático ilustrativo. A obra deve ser lida como parte de um campo de autoria indígena que articula escrita, oralidade, memória, pesquisa e crítica à narrativa colonial. Ao propor uma história do pré-Brasil, Munduruku não apenas imagina acontecimentos anteriores à chegada dos portugueses; ele tensiona a forma como a escola aprendeu a organizar o passado brasileiro e recoloca os povos indígenas como sujeitos de imaginação histórica, conhecimento, espiritualidade e vida comunitária.

4.4.2 Ancestralidade, oralidade, território e espiritualidade na narrativa

A narrativa de *O Karaíba* é atravessada por elementos que remetem à ancestralidade, à oralidade, à relação com o território e à espiritualidade. Esses elementos não aparecem como adereços culturais ou marcas folclóricas, mas como dimensões estruturantes do modo como os personagens compreendem o mundo, interpretam acontecimentos e se orientam diante da ameaça anunciada. A obra, portanto, oferece ao professor a possibilidade de trabalhar os povos indígenas como sociedades complexas, dotadas de sistemas de conhecimento, valores, formas de transmissão e modos próprios de relação com a natureza.

A ancestralidade, na obra, manifesta-se por meio da autoridade dos mais velhos, da circulação de narrativas, da escuta comunitária e da importância da memória. O conhecimento não é apresentado como informação individualizada, mas como herança coletiva transmitida pela palavra, pela experiência e pela observação. Essa dimensão dialoga com a literatura indígena contemporânea, na qual a oralidade não é resíduo de um passado “primitivo”, mas forma viva de produção e transmissão de conhecimento.

Danner, Dorrico e Danner (2018, p. 329–330) questionam a redução das narrativas ancestrais a invenções sem valor de conhecimento. Sua discussão contribui para interrogar os critérios pelos quais diferentes formas de pensamento são reconhecidas ou desqualificadas.

Essa contribuição deve ser utilizada com precisão: a reflexão sobre narrativas ancestrais não autoriza apagar a ficcionalidade declarada de *O Karaíba*. O romance pode dialogar com memória e conhecimentos indígenas e, ao mesmo tempo, permanecer uma criação literária. A distinção preserva tanto a densidade desses conhecimentos quanto a especificidade estética da obra (Danner; Dorrico; Danner, 2018, p. 329–330; Munduruku, 2018c).

Embora *O Karaíba* seja explicitamente apresentado por Munduruku como ficção, ele mobiliza esse universo de conhecimentos e sensibilidades indígenas. A narrativa trabalha com a força da palavra, da profecia, dos sinais da natureza e da transmissão comunitária de saberes, mostrando que a oralidade não é ausência de história, mas outro modo de produzir e guardar memória.

A relação com o território também ocupa lugar central. O território, na perspectiva indígena, não é apenas espaço físico ou recurso econômico. Ele envolve pertencimento, memória, espiritualidade, alimentação, deslocamentos, parentescos, rituais, histórias de origem e vínculos com seres humanos e não humanos. Por isso, quando a narrativa anuncia a chegada dos “fantasmas do Norte”, a ameaça não se limita à presença de estrangeiros, mas envolve a possibilidade de destruição de modos de vida, territórios e formas de existência.

A espiritualidade, por sua vez, aparece como dimensão inseparável da vida comunitária. O mundo narrado por Munduruku não se organiza pela separação rígida entre natureza e cultura, humano e não humano, material e espiritual. Esse aspecto permite ao professor problematizar a visão ocidental moderna que frequentemente classificou as cosmologias indígenas como superstição, mito ou atraso. No romance, a espiritualidade é parte da interpretação do mundo e da orientação coletiva diante dos acontecimentos.

Esses elementos tornam a obra especialmente relevante para o Ensino Fundamental II. Ao trabalhar a ancestralidade, a oralidade, o território e a espiritualidade, o professor pode superar abordagens superficiais que reduzem os povos indígenas a objetos, vestimentas, pinturas corporais ou datas comemorativas. A leitura de *O Karaíba* possibilita discutir como os povos indígenas produzem conhecimento, organizam suas memórias e constroem formas próprias de relação com o tempo e com o espaço.

4.4.3 A profecia dos “fantasmas do norte” e a crítica ao marco colonial

Um dos elementos mais expressivos de *O Karaíba* é a profecia que anuncia a chegada dos “fantasmas do Norte”. Essa imagem é literariamente poderosa porque antecipa a chegada dos colonizadores portugueses sem nomeá-los a partir da narrativa tradicional do “descobrimento”. Ao contrário da história escolar convencional, que muitas vezes apresenta a chegada europeia como ponto de partida da história nacional, Munduruku a apresenta como ameaça pressentida a partir do olhar indígena.

A escolha da palavra “fantasmas” é significativa. Ela inverte o regime de representação colonial. Se, nos relatos europeus, os indígenas foram frequentemente descritos como estranhos, selvagens ou exóticos, no romance são os colonizadores que aparecem como seres ameaçadores, vindos de fora, capazes de romper a ordem comunitária e impor violência sobre pessoas, territórios e tradições. Assim, a narrativa desloca o estranhamento: o outro perigoso deixa de ser o indígena e passa a ser o invasor.

Na profecia atribuída ao Karaíba, a chegada desses seres é associada à ganância e à dominação. Em uma das passagens mais contundentes da obra, anuncia-se que os fantasmas chegarão e agirão como donos da terra e das pessoas:“Fantasmas dos antepassados chegarão nesta terra” e se sentirão “donos desse lugar e de sua gente” (Munduruku, 2018c, s.p.).

Essa formulação permite trabalhar em sala de aula a colonização como experiência de violência, apropriação territorial e desestruturação de modos de vida, sem reduzir os povos indígenas à passividade. A profecia indica medo, mas também interpretação, consciência da ameaça e necessidade de organização coletiva. O romance, portanto, não constrói indígenas como vítimas silenciosas, mas como sujeitos capazes de ler sinais, debater caminhos e enfrentar dilemas diante de transformações históricas profundas.

A crítica ao marco colonial de 1500 aparece justamente nesse deslocamento. Ao narrar o pré-Brasil, Munduruku mostra que a história indígena não começa com os portugueses. O ano de 1500, frequentemente apresentado como início da história do Brasil, é reposicionado como marco da invasão, do contato violento e da tentativa de silenciamento de mundos que já existiam. Essa perspectiva é fundamental para o ensino de História Indígena, pois ajuda os estudantes a compreender que o “descobrimento” é uma narrativa construída a partir do ponto de vista europeu.

A obra também favorece a problematização das palavras utilizadas para narrar o passado. Termos como “descobrimento”, “civilização”, “selvagem”, “índio” e “Novo Mundo” podem ser analisados criticamente a partir da leitura do romance. Quem descobriu o quê? Para quem aquele território era novo? Que povos já estavam ali? Quem escreveu os primeiros registros valorizados pela escola? Que memórias foram desconsideradas? Essas perguntas transformam a leitura literária em exercício de consciência histórica.

Dessa forma, a profecia dos “fantasmas do Norte” não é apenas recurso narrativo de suspense. Ela organiza a crítica importante da obra: a colonização é vista a partir do ponto de vista dos povos que seriam atingidos por ela. Esse recurso oferece grande potencial didático porque permite ao professor apresentar o processo colonial sem naturalizá-lo e sem reproduzir a narrativa heroica ou inevitável da expansão europeia.

4.5 POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DE *O KARAÍBA* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

As potencialidades didáticas de *O Karaíba* para o Ensino Fundamental II decorrem de sua capacidade de articular linguagem acessível, narrativa envolvente e problematização histórica. Por ser voltado ao público juvenil, o romance pode favorecer o engajamento dos estudantes com temas complexos, como colonização, eurocentrismo, apagamento histórico, resistência indígena, ancestralidade, território e memória. Contudo, esse potencial depende de uma mediação docente cuidadosa, planejada e teoricamente fundamentada.

Ao apresentar uma narrativa situada antes da chegada dos portugueses, *O Karaíba* permite questionar a ideia de que a história do Brasil começa em 1500. Para estudantes do 6º ao 9º ano, esse deslocamento é pedagogicamente significativo, pois possibilita compreender que a história do território hoje chamado Brasil é anterior à colonização e envolve múltiplos povos, línguas, culturas e formas de organização social.

O prefácio do romance oferece ao professor a oportunidade de trabalhar com os estudantes a pergunta sobre quem escreveu a história dos povos indígenas e quais vozes foram silenciadas. A comparação entre relatos coloniais, trechos de livros didáticos, mapas, imagens e a narrativa de Munduruku pode favorecer a compreensão de que toda narrativa histórica possui perspectiva, seleção e intencionalidade.

A leitura de uma obra escrita por Daniel Munduruku permite que os estudantes tenham contato com um intelectual indígena contemporâneo, rompendo com a imagem de que os povos

indígenas pertencem apenas ao passado. Esse contato contribui para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, pois desloca o ensino de uma abordagem sobre indígenas para uma abordagem que inclui vozes indígenas.

A obra permite trabalhar leitura literária, análise de personagens, produção de mapas afetivos do território, identificação de palavras e conceitos centrais, discussão sobre oralidade, produção de narrativas, comparação de pontos de vista e reflexão sobre a permanência dos povos indígenas na contemporaneidade.

Ao ler *O Karaíba*, os estudantes podem ser convidados a relacionar passado, presente e futuro: o que a narrativa revela sobre o passado anterior à colonização? Como as imagens coloniais ainda afetam o presente? Que futuros são possíveis quando a escola reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos? Essas perguntas aproximam a obra das finalidades formativas do ensino de História.

Para que essas potencialidades se concretizem, o professor não deve apenas solicitar a leitura do romance. É necessário planejar sequências didáticas com objetivos claros, seleção de trechos, atividades de contextualização, momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, análise de conceitos, comparação com documentos e produção final dos estudantes. Esse será o foco do próximo capítulo, no qual será apresentada O Guia Didático com sequências didáticas voltadas ao uso de *O Karaíba* no Ensino Fundamental II.

A proposta didática com *O Karaíba* também se justifica pela necessidade de transformar inquietações docentes em práticas pedagógicas concretas. A experiência na Educação Básica evidencia que muitos estudantes chegam ao Ensino Fundamental II com imagens cristalizadas sobre os povos indígenas, frequentemente associados à incapacidade, ao atraso, à ausência de tecnologia, à nudez, à floresta ou ao passado distante. A leitura mediada do romance pode funcionar como estratégia de deslocamento interpretativo, pois apresenta personagens indígenas como sujeitos dotados de memória, organização comunitária, espiritualidade, capacidade de decisão e formas próprias de compreensão do mundo. Desse modo, a obra contribui para que a aprendizagem histórica não apenas transmita informações, mas provoque mudança de perspectiva diante dos povos originários (Cerri, 2011; Kayapó, 2019; Munduruku, 2018c).

Ao aproximar a narrativa de Munduruku das habilidades previstas na BNCC e no DCRB, o professor pode construir sequências que envolvam leitura orientada, comparação de fontes, análise de personagens, produção de mapas conceituais, rodas de conversa, escrita de diários de leitura e elaboração de sínteses históricas. Essas atividades favorecem a relação entre saberes prévios dos estudantes, fontes históricas, narrativa literária e conceitos disciplinares. A

potencialidade da obra, portanto, está menos em oferecer respostas prontas e mais em abrir perguntas: quem narra a história? Por que 1500 foi naturalizado como início? Quais vozes foram silenciadas? Como a autoria indígena modifica nossa forma de aprender História?

4.5.1 Cunhambebe em *O Karaíba* e a chamada Confederação dos Tamoios: relações entre História e Literatura

A relação entre História e Literatura em *O Karaíba* torna-se especialmente evidente no desfecho do romance, quando Daniel Munduruku atribui ao primeiro filho de Potyra e Periatã o nome Cunhambebe. A escolha aproxima a narrativa ficcional do universo histórico dos conflitos ocorridos no litoral sudeste no século XVI e oferece ao leitor uma chave retrospectiva para compreender a profecia dos "fantasmas do Norte". O personagem literário não deve ser confundido, de maneira imediata, com uma reprodução biográfica do líder registrado nas fontes coloniais. Sua presença funciona, antes, como elo simbólico entre o tempo imaginado do pré-Brasil e a memória histórica das resistências indígenas à conquista.

Na narrativa, Potyra, guerreira tupiniquim, e Periatã, guerreiro tupinambá, pertencem a povos colocados em situação de rivalidade. A união entre ambos cumpre a orientação do Karaíba, segundo a qual o enfrentamento da ameaça externa exigiria a superação de antigas hostilidades. O nascimento de Cunhambebe condensa essa expectativa de aliança, pois o filho reúne, em sua própria origem literária, grupos antes separados pelo conflito. Ao final do romance, a atenção de Potyra volta-se de maneira particular para o primogênito:

> Potyra deu à luz seis meninos e duas meninas. A todos eles ensinou a arte da guerra. Mas foi para o primeiro de todos que sua atenção se voltou. Era o escolhido. Seu nome: Cunhambebe! (Munduruku, 2018c, p. 124).

O nome encerra o enredo e, simultaneamente, projeta a narrativa para além dele. Cunhambebe passa a representar uma continuidade possível entre as sociedades indígenas anteriores à invasão e as mobilizações que, décadas depois, enfrentariam a escravização, a ocupação territorial e a expansão portuguesa. A literatura cria, assim, uma genealogia simbólica para uma liderança histórica. Não se afirma que o Cunhambebe conhecido pelas fontes tenha sido filho de Potyra e Periatã, nem que sua trajetória tenha ocorrido exatamente como o romance narra. A invenção literária atribui forma narrativa a uma questão historicamente plausível: diante da conquista, alianças entre coletivos distintos tornaram-se decisivas para ampliar a capacidade indígena de resistência.

A figura histórica de Cunhambebe chegou ao presente por meio de registros fragmentários, produzidos sobretudo por europeus que participaram, observaram ou interpretaram os conflitos do século XVI. Relatos de viajantes, missionários e agentes coloniais não oferecem uma biografia linear ou neutra da liderança tupinambá. Eles registram sua força política e guerreira, mas o fazem a partir de interesses religiosos, militares e coloniais. Por essa razão, a aproximação entre o personagem de Munduruku e o Cunhambebe histórico precisa ser acompanhada pela crítica das fontes, reconhecendo tanto os indícios de protagonismo indígena quanto os filtros que condicionaram sua escrita.

A própria expressão "Confederação dos Tamoios" deve ser empregada com cautela. A historiografia consagrou essa denominação para se referir à articulação de diferentes coletivos tupi da costa, em um cenário marcado pela violência portuguesa, pela escravização indígena, pelas disputas territoriais e pela rivalidade entre franceses e portugueses na região da Guanabara. Entretanto, a palavra "confederação" pode sugerir uma instituição estável, centralizada e semelhante às organizações políticas modernas. Perrone-Moisés e Sztutman (2010) demonstram que o episódio precisa ser compreendido a partir das formas próprias de ação política, guerra, aliança e liderança dos antigos Tupi, evitando transformar uma coalizão dinâmica em estrutura homogênea ou permanente.

Essa observação historiográfica é relevante para a leitura de *O Karaíba*. O romance não apresenta a união entre Potyra e Periatã como apagamento das diferenças entre os povos, mas como resposta construída diante de uma ameaça que ultrapassa as rivalidades existentes. A aliança não elimina identidades, conflitos ou autonomias; ela cria uma possibilidade comum de ação. Essa imagem dialoga com a renovação da História Indígena, que rejeita a representação dos povos originários como massa indistinta e reconhece sua capacidade de negociar, guerrear, estabelecer acordos e redefinir estratégias conforme as circunstâncias históricas (Almeida, 2010; Monteiro, 2001).

A composição de Cunhambebe como filho de uma guerreira tupiniquim e de um guerreiro tupinambá é, portanto, uma operação literária de condensação. O romance reúne em uma origem familiar aquilo que a História identifica como problema político: a construção de alianças entre coletivos que possuíam relações próprias e que foram profundamente afetados pela conquista. A ficção não comprova o acontecimento, mas o torna imaginável. Ela permite perceber que a resistência indígena não surgiu de uma reação automática e uniforme, pois dependeu de decisões, deslocamentos, vínculos, lideranças e leituras da ameaça colonial.

A chegada dos "fantasmas" confirma a dimensão histórica anunciada pela profecia. Cunhambebe encontra-se às margens do paranã quando avista uma forma branca sobre as águas.

O que, para o leitor, pode ser reconhecido como embarcação europeia, é descrito a partir da percepção de alguém que não dispõe das categorias do colonizador. A cena preserva o estranhamento indígena e inverte o ponto de vista predominante nos relatos da conquista:

> Um dia Cunhambebe andava pelas margens do paranã coletando conchas, quando lhe chamou a atenção um cisco branco que "surfava" sobre as águas salgadas. O jovem se assustou com aquela visão e saiu correndo, largando o fruto de seu trabalho no chão. Sua gritaria chamou a atenção de todas as pessoas na aldeia, que se reuniram para ouvir o que o escolhido tinha para dizer. Sem fôlego, devido à sua forte correria, o garoto respirou fundo e anunciou: - Os fantasmas estão chegando! Os fantasmas estão chegando! (Munduruku, 2018c, p. 124-125).

A descrição do navio como um "cisco branco" e dos estrangeiros como "fantasmas" produz uma inversão de representações recorrentes em diferentes fontes e acervos documentais coloniais. Nos textos europeus, os povos indígenas foram frequentemente apresentados como desconhecidos, exóticos, selvagens ou ameaçadores. No romance, o objeto estranho vem do mar, e o medo nasce da aproximação do invasor. A cena não apenas anuncia a colonização; ela reorganiza o lugar de quem observa e de quem é observado. O leitor acompanha a chegada europeia desde a aldeia, e não desde o convés da caravela.

Também é necessário evitar uma leitura cronológica literal dessa passagem. O Cunhambebe associado pela historiografia aos conflitos de meados do século XVI não pode ser simplesmente colocado, ainda criança, diante da primeira chegada portuguesa de 1500. O romance comprime temporalidades e aproxima, em uma mesma imagem, o anúncio da invasão e a memória posterior da resistência. Essa condensação é própria da construção literária: a personagem torna-se portadora de uma experiência coletiva que ultrapassa uma biografia individual. O desfecho reúne passado, presságio e futuro, transformando Cunhambebe em figura de continuidade histórica.

Essa operação evidencia porque a obra literária não deve ser avaliada apenas pela correspondência imediata com datas e acontecimentos. A História investiga criticamente fontes, contextos, temporalidades e relações de causalidade; a Literatura organiza experiências por meio de personagens, símbolos, silêncios, imagens e expectativas. Quando o romance nomeia Cunhambebe, não oferece um documento sobre sua infância, mas produz uma interpretação do sentido histórico de sua liderança. A verdade literária encontra-se na capacidade de tornar perceptíveis a ameaça da conquista, a necessidade das alianças e a permanência da memória indígena, sem assumir o estatuto de prova factual (Candido, 2006; Campos; Triches, 2022).

O episódio dos Tamoios já havia sido apropriado pela literatura brasileira do século XIX. Em A Confederação dos Tamoios, publicada em 1856, Gonçalves de Magalhães transformou o

conflito em matéria épica vinculada ao projeto romântico de escrever a origem da nação. Ferretti (2015) demonstra que literatura e conhecimento histórico se encontravam, naquele contexto, na produção de sentidos para o passado nacional. *O Karaíba* realiza movimento distinto. Em vez de integrar o indígena a uma narrativa imperial sobre o nascimento do Brasil, Munduruku parte de uma autoria indígena e de um tempo anterior ao próprio país para questionar a centralidade da conquista na memória nacional.

A diferença entre essas duas operações literárias é significativa. No indianismo oitocentista, o indígena foi frequentemente transformado em símbolo de uma nacionalidade formulada por escritores não indígenas, ao mesmo tempo que os povos originários reais permaneciam submetidos à tutela, à violência e ao apagamento. Em *O Karaíba*, a referência a Cunhambebe não serve para reconciliar a conquista com uma origem heroica da nação. Ela faz emergir a ameaça colonial e afirma que a história do território possuía sujeitos, conflitos, memórias e projetos antes do nome Brasil. A personagem histórica é reinscrita em uma narrativa que desloca o lugar de enunciação.

Para o ensino de História, essa relação oferece uma possibilidade concreta de trabalho com diferentes regimes de narrativa. O professor pode colocar em diálogo o desfecho de *O Karaíba*, excertos de relatos coloniais e estudos da Nova História Indígena, perguntando o que cada texto permite conhecer, quem o produziu, quais interesses o atravessam e quais sujeitos aparecem como agentes. A comparação ajuda os estudantes a perceber que a obra de Munduruku não substitui a historiografia, mas formula perguntas que diferentes acervos de documentação colonial e narrativas produzidas sob o domínio colonial frequentemente silenciaram.

A análise também permite problematizar os conceitos de aliança, resistência, liderança e temporalidade. Em vez de apresentar a chamada Confederação dos Tamoios como reação homogênea de um único "povo indígena", pode-se discutir a pluralidade dos coletivos envolvidos, as relações entre guerra e diplomacia, a atuação de lideranças e os efeitos das disputas entre potências europeias. O romance oferece uma porta de entrada afetiva e narrativa; a investigação histórica amplia, confronta e contextualiza essa entrada.

Desse modo, Cunhambebe ocupa uma posição decisiva na estrutura de *O Karaíba*. Ele é, ao mesmo tempo, personagem de um futuro anunciado, referência a uma liderança historicamente registrada e símbolo literário da continuidade das resistências indígenas. Sua presença final impede que o pré-Brasil seja lido como mundo isolado ou condenado a desaparecer. A narrativa conduz o leitor até o limiar da conquista e sugere que, diante dos "fantasmas", os povos originários não seriam apenas vítimas passivas, mas sujeitos capazes de

interpretar o perigo, construir alianças e produzir respostas históricas. É nesse encontro entre imaginação literária, crítica das fontes e memória da resistência que o romance reforça sua densidade histórica e sua potência para o ensino de História Indígena.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

O produto educacional recebeu o título Romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* em sala de aula: História Indígena e Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental II. Trata-se de um material de apoio à prática docente, concebido para auxiliar professoras e professores de História na organização de atividades voltadas ao reconhecimento da diversidade dos povos originários, à crítica ao marco colonial de 1500 e à valorização da autoria indígena. O Guia Didático não pretende substituir o livro didático, a mediação docente ou o trabalho com fontes históricas, mas ampliar o repertório pedagógico disponível para abordar a História Indígena de forma crítica, sensível e sistemática.

A elaboração do produto parte da compreensão de que o mestrado profissional em Ensino de História exige a articulação entre pesquisa acadêmica e intervenção pedagógica. Nesse sentido, o produto não é um apêndice meramente ilustrativo da dissertação, mas uma consequência do percurso investigativo desenvolvido nos capítulos anteriores. O capítulo 2 evidenciou os apagamentos historiográficos e escolares que historicamente marcaram as representações dos povos indígenas; o capítulo 3 discutiu a legislação, os documentos curriculares e o estado da arte ampliado sobre o ensino de História Indígena; e o capítulo 4 analisou a literatura indígena contemporânea e *O Karaíba* como narrativa do pré-Brasil. O capítulo 5, portanto, sistematiza a transposição desses debates para uma proposta concreta de ensino.

5.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Guia Didático foi organizado como um material didático-pedagógico flexível, destinado a docentes que atuam no Ensino Fundamental II. Seu público principal são professoras e professores de História, mas as atividades também podem ser adaptadas em diálogo com Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, Artes e projetos interdisciplinares. O foco do material é o trabalho com a temática indígena nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente a partir da leitura orientada do romance *O Karaíba*, compreendido como narrativa literária, produção de autoria indígena e possibilidade de problematização histórica.

A proposta concentra-se no trabalho pedagógico com *O Karaíba*, explorando a obra como mediação capaz de estimular imaginação histórica, leitura crítica, debate, análise de

personagens, comparação de narrativas e reflexão sobre o lugar dos povos originários na história do Brasil.

O material foi pensado para ser utilizado de forma integral ou parcial, conforme o planejamento anual, a realidade da escola, a disponibilidade de exemplares do romance, o tempo de aula e os conhecimentos prévios da turma. Por isso, as sequências didáticas foram concebidas como propostas abertas, e não como roteiro fechado. O professor pode selecionar trechos da obra, adaptar atividades, ampliar discussões, substituir recursos e articular as propostas a projetos já existentes na escola.

Quadro 5 – Organização geral do produto educacional

Parte do produto	Finalidade pedagógica	Conteúdos e recursos mobilizados
Apresentação e orientações ao educador	Situar o professor quanto aos objetivos do Guia Didático, à função da literatura indígena e ao uso flexível das sequências.	Apresentação do romance, orientação de leitura, atenção aos conhecimentos prévios dos estudantes e cuidado com estereótipos.
Fundamentação legal, curricular e pedagógica	Relacionar o produto à Lei nº 11.645/2008, à BNCC, ao DCRB e aos fundamentos da aprendizagem histórica.	Obrigatoriedade da temática indígena, habilidades curriculares, autoria indígena, leitura crítica, fontes e narrativas.
Sequências didáticas	Propor atividades organizadas por tema, ano sugerido, duração, objetivos, recursos, desenvolvimento e avaliação.	Cinco sequências didáticas centradas em diversidade, pré-Brasil, colonização, direitos indígenas e leitura de imagens.
Banco de atividades	Oferecer exercícios complementares para interpretação, sistematização e produção de conhecimento.	Questões interpretativas, questões objetivas, verdadeiro ou falso, produção textual e atividade em grupo.
Avaliação da aprendizagem	Indicar critérios processuais para acompanhar participação, interpretação histórica, leitura crítica, produção escrita e trabalho coletivo.	Critérios, descrições e indicadores de aprendizagem relacionados à leitura do romance e ao ensino de História Indígena.

Fonte: Elaboração própria, com base no produto educacional elaborado na pesquisa.

5.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO PRODUTO

A base legal do produto está diretamente relacionada à Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados. A legislação indica que esses conteúdos devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História (BRASIL, 2008). Ao propor um Guia Didático centrado em uma obra literária de autoria indígena, o produto responde a essa orientação legal

de forma articulada, aproximando ensino de História, literatura e formação crítica dos estudantes.

A base curricular do produto dialoga com a BNCC e com o DCRB, pois as sequências foram estruturadas a partir de habilidades que possibilitam discutir povos indígenas originários, formas de organização social e política, diversidade cultural, impactos da conquista europeia, direitos territoriais, resistências e presença contemporânea dos povos indígenas. A indicação de habilidades não tem função meramente burocrática. Ela serve para mostrar que a leitura de *O Karaíba* pode ser integrada aos objetivos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, sem reduzir a obra a ilustração de conteúdos.

Do ponto de vista pedagógico, o produto se apoia na aprendizagem histórica como processo de interpretação, comparação de narrativas, análise de fontes e construção de argumentos sobre o passado. Em vez de apresentar a História Indígena como conteúdo pronto, o Guia Didático propõe perguntas mobilizadoras: o que existia antes de 1500? Quem narrou esse passado? Quais imagens sobre os povos indígenas circularam nos livros e nas escolas? Como uma narrativa de autoria indígena modifica a compreensão dos estudantes sobre o chamado "descobrimento"? Essas perguntas aproximam a leitura literária da formação da consciência histórica (Rüsen, 2001; Cerri, 2011).

A literatura indígena é mobilizada como mediação, e não como ornamento da aula. A leitura do romance permite discutir temporalidade, território, oralidade, ancestralidade, memória, espiritualidade, resistência e crítica ao eurocentrismo. Nessa perspectiva, *O Karaíba* não é utilizado apenas para tornar a aula mais atraente, mas para deslocar o lugar de enunciação da narrativa histórica escolar, permitindo que os estudantes tenham contato com uma produção elaborada por um intelectual indígena contemporâneo (Munduruku, 2018c; Dorrico et al., 2018).

5.3 PÚBLICO-ALVO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

O produto educacional tem como público-alvo estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com possibilidade de adaptação a diferentes realidades escolares. A escolha dessa etapa se justifica porque os anos finais do Ensino Fundamental concentram discussões curriculares relativas às sociedades indígenas originárias, à formação das sociedades americanas, à colonização europeia, à formação territorial brasileira, às disputas por direitos e às permanências de desigualdades e preconceitos no tempo presente.

O objetivo geral do Guia Didático é oferecer ao professor um conjunto de sequências didáticas para trabalhar a História Indígena a partir do romance *O Karaíba*, articulando literatura indígena, legislação educacional, currículo e aprendizagem histórica. De forma específica, o produto busca: introduzir discussões sobre diversidade e presença indígena antes de 1500; problematizar o marco colonial como início da história brasileira; estimular a leitura crítica de narrativas e imagens; valorizar a autoria indígena; discutir direitos, resistências e protagonismos contemporâneos; e propor atividades avaliativas processuais.

A construção do produto foi orientada por cinco princípios pedagógicos. O primeiro é o reconhecimento da diversidade indígena, evitando tratar os povos originários como grupo único e homogêneo. O segundo é a crítica ao passadismo, isto é, à ideia de que os povos indígenas pertencem apenas ao passado colonial. O terceiro é a valorização da autoria indígena, compreendendo Daniel Munduruku como sujeito que narra e interpreta experiências, memórias e perspectivas originárias. O quarto é a articulação entre literatura e história, preservando as especificidades da ficção e do conhecimento histórico. O quinto é a flexibilidade didática, permitindo que cada sequência seja adaptada conforme as condições concretas de ensino.

Quadro 6 – Princípios orientadores do Guia Didático

Princípio	**Sentido pedagógico no produto**
Diversidade indígena	Evitar generalizações, reconhecendo povos, línguas, territórios, memórias e formas de organização distintas.
Crítica ao passadismo	Combater a representação dos povos indígenas como sujeitos restritos ao período colonial ou ao "descobrimento".
Autoria indígena	Valorizar a leitura de uma obra produzida por Daniel Munduruku, deslocando o lugar tradicional da fala escolar.
História e literatura	Utilizar a ficção como mediação para formular problemas históricos, comparar narrativas e discutir temporalidades.
Flexibilidade docente	Permitir adaptação das atividades conforme ano escolar, tempo disponível, recursos e perfil da turma.

Fonte: Elaboração própria.

5.4 ESTRUTURA DO GUIA DIDÁTICO

O Guia Didático organiza orientações ao educador, fundamentos metodológicos, critérios para o uso de IA e de imagens, articulação curricular, cinco sequências didáticas, fichas de trabalho, avaliação e referências comentadas. O texto permanece editável para permitir adaptações. A diagramação distingue o corpo didático das fontes e identifica a natureza das imagens, evitando apresentar uma ilustração sintética como documento histórico.

A seção “Ao educador” explicita que o material foi pensado como apoio à prática docente. Ela destaca que professoras e professores de História enfrentam o desafio de transformar conteúdos curriculares em experiências significativas de aprendizagem e que, no caso da História Indígena, esse desafio é ampliado pela permanência de estereótipos, silenciamentos e visões eurocêntricas. Essa seção também afirma que o material não deve ser utilizado como roteiro fechado, mas como conjunto de possibilidades de trabalho.

A fundamentação articula a Lei nº 11.645/2008, as habilidades pertinentes da BNCC e o DCRB com a crítica das fontes, a leitura literária e a aprendizagem histórica. A indicação dos códigos curriculares é acompanhada de sínteses, e não de descrições atribuídas indevidamente ao texto oficial. A organização prevê cinco sequências independentes ou articuladas; o conjunto totaliza treze aulas de cinquenta minutos, sem exigir a aplicação integral em um único ano escolar.

As orientações gerais de uso recomendam que, antes de iniciar as sequências, o professor apresente brevemente Daniel Munduruku, o povo Munduruku e a proposta do romance *O Karaíba*. Também orientam a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois muitas ideias sobre os povos indígenas são formadas por discursos familiares, mídias, imagens escolares e representações cristalizadas no senso comum. Caso a escola não disponha de exemplares suficientes do livro, o Guia Didático prevê a possibilidade de leitura compartilhada de trechos selecionados, respeitando os limites legais de uso da obra.

5.4.1 Aporte metodológico e percurso de elaboração do produto

O produto decorre de uma investigação qualitativa, bibliográfica, documental e propositiva. Seu objeto de elaboração é uma mediação didática, não a mensuração de um efeito de aprendizagem. O aporte histórico está na crítica das representações e no reconhecimento da agência indígena; o aporte pedagógico está na leitura orientada, na comparação de narrativas e na construção de argumentos; o aporte literário está na atenção à autoria, à linguagem e à composição ficcional. Esses planos se articulam sem transformar o romance em prova do que aconteceu antes da conquista (Monteiro, 2001; Bittencourt, 2018; Candido, 2006).

A elaboração é sistematizada como passagem do problema de pesquisa para decisões de ensino. O diagnóstico bibliográfico das representações passadistas orienta os objetivos; a leitura de *O Karaíba* delimita temas e episódios; a análise dos documentos curriculares indica as conexões com os anos finais; e o planejamento organiza tempos, recursos, perguntas e critérios

de avaliação. A forma de apresentação do produto procura tornar visível essa articulação entre problema, conteúdo e uso pedagógico.

Como interlocução metodológica, Rizzatti et al. (2020) discutem a caracterização e a avaliação de produtos educacionais em programas profissionais da Área de Ensino. Sua contribuição é utilizada para refletir sobre a explicitação da finalidade, do público e das condições de utilização do material, sem tratar as proposições daquele artigo como norma específica do ProfHistória. O guia apresenta, por isso, objetivos observáveis, instruções de uso e instrumentos que permitem ao professor acompanhar a atividade e registrar adaptações.

Cada sequência adota um percurso comum: levantamento de ideias iniciais; leitura e identificação da fonte; comparação e contextualização; produção argumentativa; e retomada das ideias iniciais com avaliação formativa. Trata-se de uma organização didática formulada para este produto. Não se atribui esse encadeamento, como fórmula literal, a um único autor. A inspiração na aprendizagem histórica aparece na exigência de relacionar temporalidades e justificar interpretações, em diálogo com Rüsen (2001) e Cerri (2011).

A seleção dos materiais obedece a critérios de pertinência ao problema, identificação de autoria e edição, adequação à faixa escolar, legibilidade e possibilidade de crítica. A análise do romance considera episódios e funções narrativas, e não supostas descrições etnográficas universais. Na comparação documental, distinguem-se o tempo representado, a data de produção da fonte e a leitura realizada no presente. A avaliação observa a qualidade das relações e das justificativas, não a concordância automática do estudante com uma resposta previamente desejada.

O alcance desta pesquisa é propositivo. A apresentação das sequências e dos instrumentos não equivale a afirmar que houve aplicação com turmas, coleta de respostas, validação por especialistas ou comprovação de resultados. Tais etapas exigem registros próprios. O produto oferece condições para seu uso e para posterior avaliação, preservando a distinção entre a proposta construída e seus efeitos ainda dependentes das situações concretas de ensino.

5.4.2 Uso da inteligência artificial e responsabilidade autoral

A inteligência artificial (IA) foi utilizada como apoio à produção visual do guia, conforme a informação de elaboração do material. É necessário distinguir esse apoio técnico da fundamentação do produto: a IA não constitui fonte sobre os povos indígenas, não substitui a leitura do romance e não valida interpretações historiográficas. A escolha do conteúdo, a

comparação com as fontes, a redação das orientações e a responsabilidade por sua circulação pertencem ao trabalho autoral e à mediação humana.[7]

A documentação do uso de IA deve permitir reconhecer o que foi produzido com apoio da ferramenta e o que resulta de decisão editorial. Para isso, o guia inclui uma ficha de rastreabilidade com identificação do recurso, ferramenta e versão quando conhecidas, data, comando integral, fonte de referência, arquivo resultante, correções realizadas e decisão de utilização. Campos sem comprovação não são preenchidos por suposição. Essa ficha é um instrumento de registro, não uma evidência de que o histórico original já foi recuperado.

A orientação humanocentrada de Miao e Holmes (2023, p. 24–25) contribui para situar a revisão crítica, a proteção de dados e a avaliação pedagógica antes da adoção de resultados gerados. No âmbito deste produto, isso se traduz em não submeter dados pessoais de estudantes aos comandos e em não delegar à ferramenta a seleção de fontes, a atribuição de autoria ou a conferência de uma citação. As atividades escolares propostas não dependem de acesso dos alunos a plataformas de IA.

Em diálogo com os cuidados relativos a vieses culturais e à avaliação de conteúdos sintéticos discutidos por Miao e Holmes (2023, p. 17, 24–25), o exame dos recursos visuais considera três perguntas: a imagem pode ser confundida com fotografia ou documento histórico? Ela atribui uma identidade específica sem fonte? Ela transforma a diversidade indígena em um conjunto genérico de penas, pinturas e objetos? As cenas sintéticas mantidas para leitura crítica recebem identificação expressa de sua natureza. Não são retratos de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara ou de outro autor, nem registro visual de acontecimentos anteriores à colonização.

Os elementos decorativos também exigem distinção. Um padrão geométrico produzido digitalmente não pode ser apresentado como grafismo autêntico de um povo sem identificação de autoria, pertencimento, contexto e condições de uso. A editoração utiliza linhas e formas de organização visual; quando aborda grafismos indígenas, o objeto de conhecimento deve provir de produção identificada. A semelhança estética não autoriza atribuir à composição um significado cultural, espiritual ou ritual. Esses cuidados constituem uma aplicação editorial das orientações de preservação da diversidade cultural e de avaliação crítica das produções da IA (Miao; Holmes, 2023, p. 17, 24–25).

[7] A informação sobre o uso de IA nas imagens integra a descrição do produto, mas o material disponível para esta sistematização não contém a identificação da ferramenta e de sua versão, as datas de geração nem o histórico integral dos comandos. Por isso, os prompts apresentados são modelos metodológicos exemplificativos; não constituem transcrição de comandos originais. A reconstituição documental desse histórico depende dos registros de produção da autora.

5.4.3 Formulação dos prompts e critérios de revisão das imagens

Os prompts são instruções fornecidas à ferramenta para orientar a geração de uma resposta (Miao; Holmes, 2023, p. 11–12). Neste trabalho, são apresentados modelos exemplificativos de elaboração própria, e não transcrições dos comandos originais de geração das imagens. Os modelos se apoiam nas orientações de clareza, contextualização e revisão dos resultados discutidas por Miao e Holmes (2023, p. 12). A organização em seis componentes — tarefa, público, contexto temporal, elementos necessários, limites de representação e formato de saída — é uma sistematização específica deste produto. O detalhamento busca tornar as escolhas discutíveis e registráveis, sem prometer controle completo sobre o resultado.

Em vez de um pedido genérico por uma "imagem indígena", o comando deve delimitar o que precisa ser representado e o que não pode ser inferido. Uma cena de leitura contemporânea não deve ser legendada como vida anterior a 1500. Uma imagem solicitada como ilustração não deve receber o nome de um pintor, de uma fotografia ou de uma pessoa real. As informações históricas e curriculares devem ser inseridas como texto editável depois da conferência, e não aceitas porque apareceram escritas dentro da imagem.

Modelo exemplificativo de prompt para ilustração (elaboração própria): "Produza uma ilustração editorial de uma situação contemporânea de leitura compartilhada para um guia de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Mostre leitores e materiais de estudo, sem imitar pessoas reais, sem caracterizar um povo específico sem fonte e sem usar adereços como marca obrigatória de identidade. Não inclua texto, citações, números de habilidades ou logotipos. A imagem será identificada como sintética e não como documento histórico. Composição horizontal, fundo simples e espaço livre para legenda."

Fonte: elaboração própria, com fundamentação em Miao e Holmes (2023, p. 11–12, 17, 24–25).

Modelo exemplificativo de prompt para organização gráfica (elaboração própria): "Proponha uma composição editorial com linhas, margens, blocos e formas geométricas simples para organizar objetivos, recursos e avaliação. Não copie nem invente grafismos rituais ou sinais atribuídos a povos indígenas. Não apresente os ornamentos como arte tradicional. Preserve contraste, área de respiro e hierarquia de leitura. Não gere texto e não redesenhe marcas institucionais; esses elementos serão inseridos separadamente."

Fonte: elaboração própria, com fundamentação em Miao e Holmes (2023, p. 11–12, 17, 24–25).

A avaliação da saída precede a inserção no guia. O procedimento proposto compara o resultado com a finalidade, verifica incoerências temporais, estereótipos, elementos inventados e legibilidade, registra a decisão e, quando necessário, reformula o comando ou exclui a imagem, em consonância com a avaliação crítica das saídas proposta por Miao e Holmes (2023,

p. 12, 25). O professor pode transformar esse exame em atividade de letramento visual: os estudantes distinguem o que observam, o que inferem e o que precisaria de fonte para ser afirmado. A decisão de não utilizar uma saída também integra o processo crítico de elaboração.

5.5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PROPOSTAS

O núcleo do produto é formado por cinco sequências didáticas. Cada sequência apresenta público-alvo, duração, tema, objetivo geral, habilidades sugeridas, objetivos específicos, metodologia de desenvolvimento, recursos didáticos, avaliação e produto da atividade. Essa organização favorece a aplicação em sala de aula, pois oferece ao professor um roteiro claro, mas suficientemente flexível para adaptações.

Quadro 7 – Sequências didáticas do produto educacional

Sequência	Ano sugerido e duração	Tema central	Produto da atividade
1	6º ano; 2 aulas	Povos originários: diversidade, território e história antes de 1500.	Mapa mental individual ou em dupla sobre povos originários e história antes de 1500.
2	6º ou 7º ano; 3 aulas	*O Karaíba* e a ideia de pré-Brasil.	Ficha de leitura e roda de conversa sobre a ideia de "pré-Brasil".
3	7º ou 8º ano; 3 aulas	Colonização, "fantasmas do Norte" e crítica ao eurocentrismo.	Texto reflexivo individual sobre diferentes narrativas da chegada dos portugueses.
4	8º ou 9º ano; 3 aulas	Povos indígenas no presente: direitos, resistências e protagonismos.	Seminário em grupo sobre povos indígenas na contemporaneidade.
5	8º ou 9º ano; 2 aulas	Intertextualidade, imagens e narrativas sobre a chegada dos portugueses.	Legenda crítica ou releitura visual da chegada dos portugueses a partir da perspectiva indígena.

Fonte: Elaboração própria, com base na organização do produto educacional.

A primeira sequência didática, intitulada "Povos originários: diversidade, território e história antes de 1500", destina-se preferencialmente ao 6º ano e tem duração prevista de duas aulas de cinquenta minutos. Seu objetivo é introduzir a discussão sobre os povos originários

antes da chegada dos portugueses, destacando diversidade, território, organização social e relação com a natureza. A sequência parte da sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, promove leitura coletiva de texto de apoio e propõe a produção de um mapa mental com palavras como território, diversidade, memória, cultura, natureza e resistência.

A segunda sequência, "*O Karaíba* e a ideia de pré-Brasil", volta-se ao 6º ou 7º ano e tem duração de três aulas. Nela, o professor apresenta Daniel Munduruku e o romance, realiza leitura compartilhada de trecho inicial da obra e conduz o debate sobre a pergunta "O que existia antes do Brasil?". A atividade busca fazer com que os estudantes compreendam o significado da expressão pré-Brasil, identifiquem elementos narrativos relacionados à oralidade, à ancestralidade, ao território e à vida comunitária, e relacionem literatura indígena e ensino de História.

A terceira sequência, "Colonização, 'fantasmas do Norte' e crítica ao eurocentrismo", propõe discutir a chegada dos colonizadores a partir da perspectiva indígena apresentada no romance. O eixo da atividade é a metáfora dos "fantasmas do Norte", utilizada na narrativa para anunciar a chegada dos portugueses. A sequência estimula a comparação entre a visão do romance e narrativas tradicionais sobre o "descobrimento", possibilitando que os estudantes reflitam sobre ponto de vista, silenciamento, violência colonial e apagamento histórico.

A quarta sequência, "Povos indígenas no presente: direitos, resistências e protagonismos", destina-se ao 8º ou 9º ano e relaciona a leitura do romance às lutas contemporâneas dos povos indígenas por direitos, território, memória e reconhecimento. A proposta retoma a discussão sobre resistência indígena, apresenta dados atuais sobre povos indígenas no Brasil, discute o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e organiza seminários curtos sobre pautas contemporâneas, como demarcação de terras, línguas indígenas, educação escolar indígena, meio ambiente, cultura, literatura e representação política.

A quinta sequência, "Intertextualidade, imagens e narrativas sobre a chegada dos portugueses", trabalha a comparação entre diferentes formas de representação da chegada dos europeus. A proposta orienta o professor a apresentar imagens clássicas, pinturas históricas ou representações presentes em livros didáticos, solicitando que os estudantes observem quem aparece no centro da imagem, quem age, quem observa e quem é silenciado. Depois, a imagem é comparada com o trecho de *O Karaíba* sobre os "fantasmas do Norte", culminando na produção de uma legenda crítica ou releitura visual da cena em perspectiva indígena.

5.6 BANCO DE ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Além das sequências didáticas, o produto apresenta um banco de atividades que pode ser utilizado pelo professor como complemento, retomada, aprofundamento ou avaliação. As questões de interpretação do romance abordam a função simbólica do Karaíba, a forma como os povos indígenas são apresentados na narrativa, a presença da oralidade e da ancestralidade, a importância da natureza para os personagens, a ideia de pré-Brasil, a metáfora dos "fantasmas do Norte" e a crítica ao "descobrimento".

O banco inclui questões interpretativas, exercícios de distinção entre fonte e narrativa e produções argumentativas. Em lugar de solicitar que estudantes assumam uma voz indígena genérica, propõe-se o registro de seu próprio percurso de leitura, a elaboração de legendas críticas e uma carta ao autor. A escrita criativa, quando utilizada, precisa ser identificada como ficção e não como testemunho de um povo ou reprodução de uma tradição.

A avaliação proposta no produto é contínua, processual e formativa. O objetivo não é apenas verificar se os estudantes memorizaram informações, mas acompanhar como constroem argumentos, interpretam narrativas, reconhecem diferentes pontos de vista e problematizam representações estereotipadas sobre os povos indígenas. A avaliação deve considerar participação, escuta, argumentação, leitura crítica, produção escrita, envolvimento nas atividades coletivas e capacidade de relacionar a narrativa literária às discussões históricas propostas.

Quadro 8 – Critérios de avaliação da aprendizagem

Critério	Descrição	Indicadores
Participação	Envolvimento nas rodas de conversa, debates e atividades coletivas.	Escuta, respeito, colaboração e contribuição para o debate.
Interpretação histórica	Capacidade de relacionar o romance aos processos históricos estudados.	Identificação de temporalidade, sujeitos, conflitos e pontos de vista.
Leitura crítica	Análise de trechos literários, imagens e textos de apoio.	Reconhecimento de estereótipos, silenciamentos e diferentes narrativas.
Produção escrita	Elaboração de resumos, textos reflexivos, cartas ou respostas argumentativas.	Clareza, coerência, uso de informações históricas e posicionamento crítico.
Trabalho em grupo	Produção colaborativa de cartazes, mapas conceituais ou seminários.	Organização, divisão de tarefas, criatividade e domínio do tema.

Fonte: Elaboração própria, com base na seção de avaliação do produto educacional.

5.7 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO, ADAPTAÇÃO E LIMITES DO PRODUTO

O produto foi concebido para ser aplicado em diferentes realidades escolares, reconhecendo que nem todas as turmas possuem o mesmo tempo didático, os mesmos recursos materiais ou o mesmo repertório prévio. Por isso, cada sequência pode ser utilizada integralmente, reduzida, ampliada ou reorganizada pelo professor. Em escolas que não disponham de exemplares suficientes do romance, recomenda-se a leitura compartilhada de trechos selecionados, a realização de rodas de conversa e o uso de atividades de interpretação orientada.

O Guia Didático também permite articulações interdisciplinares. Em Língua Portuguesa, pode favorecer leitura literária, interpretação textual, produção de cartas, narrativas e textos argumentativos. Em Geografia, pode dialogar com território, paisagem, mapas e relação sociedade-natureza. Em Artes, pode estimular releituras visuais, cartazes, ilustrações e análise de imagens. No componente História, sua contribuição principal é a problematização das narrativas tradicionais sobre o início da história do Brasil e a valorização dos povos indígenas como sujeitos históricos.

A ampliação do repertório pode incluir produções de Eliane Potiguara, Márcia Wayna Kambeba, Graça Graúna, Ailton Krenak e Olívio Jekupé, entre outros. Cada inclusão exige contextualizar autoria, povo, gênero, data e suporte, evitando reunir textos diferentes como expressão de uma voz indígena única. Atividades com comunidades ou convidados indígenas dependem de diálogo, consentimento e reconhecimento de sua participação; não constituem etapa realizada ou condição presumida de elaboração deste produto.

Como limite, é necessário reconhecer que o produto educacional não resolve isoladamente os desafios da implementação da Lei nº 11.645/2008. Sua efetividade depende da mediação docente, da formação continuada, do compromisso institucional, do acesso aos materiais e da disposição da escola para enfrentar estereótipos e discursos discriminatórios. Além disso, a leitura de um romance de autoria indígena não deve substituir o trabalho com fontes históricas, documentos legais, produções indígenas diversas e debates contemporâneos. O produto é uma possibilidade de mediação, não uma solução única.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História Indígena na Educação Básica se encontra em um campo de tensões entre avanço normativo e permanência de silenciamentos. A Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, a BNCC e o DCRB oferecem fundamentos importantes para a abordagem da temática indígena, mas sua efetivação depende de formação docente, planejamento curricular, materiais adequados e práticas pedagógicas que enfrentem o eurocentrismo, a folclorização e o passadismo.

A discussão também evidenciou que a obrigatoriedade legal precisa ser compreendida como oportunidade de deslocamento epistemológico. Não basta mencionar os povos indígenas em aulas ou materiais. É necessário reconhecer sua diversidade, historicidade, agência, produção intelectual e presença contemporânea. Essa mudança exige que o currículo seja tratado como território de disputa e que a História escolar seja capaz de questionar os marcos narrativos que tradicionalmente colocaram os povos originários como coadjuvantes da formação nacional.

O estado da arte ampliado mostrou que há produção consistente sobre História Indígena, Lei nº 11.645/2008, formação docente, materiais didáticos, representações, temporalidades e autoria indígena. O subcorpus do ProfHistória, reforçado pela inclusão de dissertações da UESB, evidencia a vitalidade das pesquisas voltadas à escola e à produção de materiais pedagógicos. Ao mesmo tempo, estudos externos à rede demonstram que *O Karaíba* já recebeu leitura acadêmica quanto à memória ancestral, às estratégias narrativas e às formas de resistência. O espaço de contribuição é, assim, delimitado: no recorte consultado do ProfHistória, não foi localizado trabalho que tome o romance como eixo central de uma proposta didática para o Ensino Fundamental II, enquanto a produção acadêmica mais ampla ainda oferece espaço para sua transposição sistematizada ao ensino de História (Silva, 2016; Honorato, 2020; Sarmento-Pantoja, 2024).

A análise dos estudos encontrados permite sintetizar seis tendências principais. A primeira é a centralidade da Lei nº 11.645/2008 como marco de legitimação das pesquisas sobre História Indígena. A segunda é a permanência do livro didático como objeto privilegiado de investigação, sobretudo pela necessidade de identificar estereótipos, lacunas e abordagens coloniais. A terceira é a valorização da contemporaneidade indígena e a crítica ao passadismo. A quarta é a ampliação do debate sobre território, currículo, memória e temporalidades indígenas. A quinta é o crescimento de pesquisas que mobilizam intelectuais e autorias

indígenas como fontes de conhecimento histórico. A sexta, evidenciada pela ampliação do estado da arte, é a existência de uma fortuna crítica específica sobre *O Karaíba*, que analisa o romance por perspectivas literárias, memoriais e políticas, ainda pouco convertidas em propostas de ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental.

Essas tendências mostram que o campo do ensino de História Indígena se articula hoje a uma produção acadêmica mais ampla, envolvendo legislação, autoria, epistemologia, currículo, memória, territorialidade, literatura e produto educacional. O ProfHistória ocupa lugar importante nesse quadro por sua orientação profissional e escolar, mas não esgota o estado da arte. No recorte analisado, a literatura indígena juvenil de Daniel Munduruku já possui estudos críticos relevantes; permanece, contudo, pouco explorada como eixo didático sistematizado para a aprendizagem histórica no Ensino Fundamental II.

Dessa forma, a presente dissertação não se apresenta como ruptura em relação ao campo, mas como continuidade e aprofundamento. Ela dialoga com os estudos sobre legislação, formação docente, representações didáticas e autoria indígena, mas propõe um caminho próprio ao tomar *O Karaíba* como mediação para a aprendizagem histórica. Ao fazê-lo, busca contribuir para que o ensino de História Indígena deixe de ser apenas uma exigência legal e se torne experiência concreta de leitura, reflexão, imaginação histórica e reconhecimento do protagonismo dos povos originários.

Ao tomar *O Karaíba* como eixo de trabalho, o produto desloca o olhar dos estudantes para experiências indígenas anteriores à colonização e tensiona a narrativa escolar que costuma iniciar a história do Brasil pela chegada dos europeus. Ao mesmo tempo, por ser uma obra de Daniel Munduruku, a proposta valoriza a autoria indígena contemporânea e reforça a compreensão de que os povos originários são sujeitos de memória, conhecimento, resistência e futuro. Dessa forma, o produto educacional materializa a dimensão propositiva da dissertação e oferece uma contribuição concreta para o ensino de História Indígena na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rafael Neves. Entre a historiografia e o ensino: representações sobre a temática indígena no livro didático de história. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/wp-content/uploads/2024/12/Dissertacao-com-Dimensao-Propositiva-Versao-Final-Rafael-Neves-Aguiar-6_compressed.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil no século XIX*: da invisibilidade ao protagonismo. Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz. *Soberanias indígenas e as independências nas Américas em atlas históricos e livros didáticos*. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, Rio Branco, v. 10, n. 2, 2022. DOI: 10.29327/210932.10.2-4. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6336. Acesso em: 19 maio 2026.

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTOS, Fábio Alves dos; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. *História do ensino de História*: desafios para uma nova escrita de síntese. Revista História Hoje, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 294-312, 2021. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606. Acesso em: 19 maio 2026.

ANUNCIAÇÃO, João Vitor Fernandes. *O ensino de História Indígena*: diálogos com o Movimento Cultural Guaicuru e o Memorial Henrique de Melo Spengler. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/724219. Acesso em: 21 jul. 2026.

ARAÚJO, Augusto César de. A temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento de Jörn Rüsen. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/wp-content/uploads/2022/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Augusto-Cesar-de-Ara%C3%BAjo.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI*: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Art. 231. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 14/2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

CAMPOS, Daniela de; TRICHES, Cinara Fontana. *Ensino de história e literatura*: entrelaçando saberes. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (org.). História e literatura: relações possíveis. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 59-77.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDIM, Fernão. Tratados da terra e gente do Brasil. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia., 1925.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A diversidade na história ensinada nos livros didáticos*: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. História e Diversidade, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Violência contra os povos indígenas no Brasil*: dados de 2024. Brasília, DF: CIMI, 2025. Disponível em: https://cimi.org.br/2025/07/relatorioviolencia2024/. Acesso em: 21 jul. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portal eduCAPES: acervo de textos e materiais do ProfHistória. Brasília, DF: CAPES, 2026a. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/. Acesso em: 21 jul. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Resultado da Avaliação Quadrienal 2025. Brasília, DF: CAPES, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/27052026_Resultado_2826617_Resultados_da_Avaliacao_Quadrienal_2025_para_publicacao_25_5__pdf.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

CRIPPA, Liara Bernuci. *A temática indígena nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. *Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar*: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, Julie et al. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 315-358.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

FALCÃO, Mariana da Silva. *A temática indígena na formação e prática pedagógica de professores de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

FERRETTI, Danilo José Zioni. *A Confederação dos Tamoios como escrita da história nacional e da escravidão*. História da Historiografia, Ouro Preto, v. 8, n. 17, p. 171-191, 2015. DOI: 10.15848/hh.v0i17.831. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/831. Acesso em: 21 jul. 2026.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. *A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GOMES, Kleber. *História, trajetória e resistência das comunidades indígenas urbanas em Hánaiti Ho'únevo Têrenoe*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

GOODSON, Ivor F. *Currículo*: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, Eneias Barbosa; CAZULA, Leandro Pansonato. *O povo Munduruku (TI-MP, Pará, Brasil) e a luta por direitos territoriais*. Revista Campo-Território, Uberlândia, v. 19, n. 55, p. 287-311, 2024. DOI: 10.14393/RCT195572926. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/72926. Acesso em: 21 jul. 2026.

HONORATO, Suene. Estratégias narrativas em *O Karaíba*, de Daniel Munduruku: recusa da perspectiva histórica genocida. Contexto, Vitória, n. 37, p. 241-262, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/30165. Acesso em: 14 ago. 2026.

GUIMARÃES, Valdirene Silva. Do silenciamento à (re)existência: a trajetória da etnia Kamakã na Reserva Caramuru Catarina Paraguaçu (1937) e a Lei 11.645/2008 no Ensino Fundamental em Camacã. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2026. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/wp-content/uploads/2026/03/9.2Dissertacao-UESB-ABNTajustada-1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2022*: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 24 out. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44866-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas. Acesso em: 21 jul. 2026.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Munduruku. Povos Indígenas no Brasil. São Paulo: ISA, [s.d.]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku. Acesso em: 15 set. 2026.

IRIGARAY, Maíra. *O povo Munduruku*: uma história viva de resistência. Amazon Watch, 30 abr. 2015. Disponível em: https://amazonwatch.org/pt/news/2015/0430-the-munduruku-people-a-living-history-of-resistance. Acesso em: 21 jul. 2026.

JEKUPÉ, Olívio. *Literatura escrita pelos povos indígenas*. São Paulo: Scortecci, 2009.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie et al. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39–44.

KAYAPÓ, Edson. *A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil*: o que a escola tem a ver com isso? Educação em Rede, Rio de Janeiro, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/educacao-em-rede_volume-7_paginas-56-80.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil. Tradução e notas de Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

MACENA, Elizabeth Vieira. *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã*: subsídios para o ensino da temática indígena. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

MANRIQUE, Tâmara Neiva Costa. *Reterritorializando o Ensino de História Indígena a partir da perspectiva de tempo do povo Javaé*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Goiás, 2024.

MARTINS, Laís Gomes. *O ensino de história indígena como semente de compreensão ambiental*: as palavras de Ailton Krenak e Davi Kopenawa. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2025.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a historia do Brazil. Revista Trimensal de Historia e Geographia, Rio de Janeiro, t. 6, n. 24, p. 381–403, jan. 1845. Disponível em: https://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/von_martius_como_se_deve_escrever_a_historia_do_brasil_1845.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 5 out. 2026.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade*: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, p. e329402, 2017.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores*: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/343676. Acesso em: 19 maio 2026.

MOYSES, Francisco Jardel Lima. *Ensino de História e Cultura Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, 2025.

MUNDURUKU, Daniel. *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018a. p. 81–83.

MUNDURUKU, Daniel. *Notícia da atual literatura brasileira*: entrevista. Voz da Literatura, 14 set. 2018b. Disponível em: https://www.vozdaliteratura.com/post/brasis-daniel-munduruku. Acesso em: 14 maio 2026.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2018c.

NEVES, Macdone Ramos. *História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

OLIVEIRA, Adil Sousa. A presença dos Kamakã-Mongoyó no Planalto da Conquista: uma abordagem decolonial para o ensino de história e cultura indígena. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/wp-content/uploads/2023/02/Adil-Sousa-Oliveira.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

OLIVEIRA, Heid Karla Pereira de. *Ensino de História na Escola Indígena Hèryri Hãwa, na Ilha do Bananal*: uma análise curricular. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

OLIVEIRA, José Carlos dos Santos. A presença da temática indígena no Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB-BA): diálogos, possibilidades e desafios a partir da Lei Federal 11.645 (2008-2024). 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/wp-content/uploads/2025/09/DISSERTACAO-JOSE-CARLOS-DOS-SANTOS-OLIVEIRA-2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. *Notícias de uma certa Confederação Tamoio*. Mana, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 401-433, 2010. DOI: 10.1590/S0104-93132010000200007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-93132010000200007. Acesso em: 21 jul. 2026.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin Edições, 2018.

PUSSININI, Delvaine. *Princípios epistêmicos "xapírimuu" e povo da mercadoria em Davi Kopenawa*: sabedoria indígena no ensino de história através de audiovisuais realizados em parceria com os Yanõmami. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601527. Acesso em: 21 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

REIS, José Carlos. *História & teoria*: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LEETRA INDÍGENA. Revista Leetra Indígena. Edição Especial: Autorias Indígenas na e da Bahia. São Carlos, v. 19, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.leetraindigena.ufscar.br/index.php/leetraindigena/issue/view/3. Acesso em: 14 ago. 2026.

RIBEIRO, Edinelza Macedo; FERREIRA, Dayana Leão. *Sustentabilidade etnolinguística*: as línguas nativas remanescentes no Baixo Amazonas numa perspectiva interdisciplinar. Revista ECOS, Cáceres, v. 33, n. 2, p. 171-195, 2022. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6563. Acesso em: 21 jul. 2026.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1–17, 2020. DOI: 10.3895/actio.v5n2.12657.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ricardo Valadares Pereira dos. *Entre o passado e a sala de aula*: o indígena nas narrativas de Staden, Léry e Thevet. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1133423. Acesso em: 21 jul. 2026.

SANTOS, Ronny Pyterson Romano dos. *Educação escolar indígena*: um olhar sobre o ensino de História na Escola Fundamental Indígena. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2022.

SARMENTO-PANTOJA, Augusto. Abya Yala, um território de resistência aos Karaí: a existência feminina na escrita de Daniel Munduruku. Revista Narrares, v. 2, n. 2, p. 31-46, jul./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistanarrares/article/download/17395/pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. *As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada*: o lugar dos temas controversos no ensino de História. Antíteses, v. 11, n. 22, p. 484-493, 2018.

SILVA, Cirilo Nunes da. *Representações iconográficas de indígenas e sua utilização em livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, 2026.

SILVA, D. A. *Uma nova velha história*: *O Karaíba* e a memória ancestral pré-cabralina. Interfaces Brasil/Canadá, v. 16, n. 3, p. 118-133, 2016.

SILVA, Eliane de Freitas. *Ensino de História indígena por meio da biografia da Eliane Potiguara*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, 2025.

SILVA, Mateus Roque da; VELLOSO, Andrezza Alves. *Um passado, múltiplas formas de leitura*: tensões e intersecções entre história e literatura. In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes (org.). História e literatura: relações possíveis. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 14-39.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis*: indígenas em contexto urbano e ensino de História na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2008.

THEVET, André. *Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América*. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2018. 501 p. (Edições do Senado Federal, v. 251). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/573383. Acesso em: 21 jul. 2026.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Historia geral do Brazil: antes de sua separação e independencia de Portugal. 2. ed. muito aumentada e melhorada pelo autor. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1877. t. 1. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825. Acesso em: 15 set. 2026.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: ROMANCE *O KARAÍBA* EM SALA DE AULA



1 APRESENTAÇÃO

- Este produto educacional apresenta uma proposta de trabalho com o romance *O Karaíba*, de Daniel Munduruku, voltada para estudantes do Ensino Fundamental II.
- A proposta se apoia na Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.
- Este material reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos, portadores de saberes, memórias e projetos de futuro, superando visões estereotipadas e eurocêntricas que marcaram a narrativa tradicional.
- As sequências didáticas são flexíveis e podem ser adaptadas à realidade de cada turma, articulando leitura literária, História, debate, produção textual, interpretação de imagens e pesquisa, em diferentes linguagens e contextos.



Ler autores indígenas é abrir caminhos para outras histórias possíveis sobre o Brasil.

2 AO EDUCADOR

Este produto educacional apresenta uma proposta de trabalho com o romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, no Ensino Fundamental II. A obra literária funciona como ponto de partida para investigar o território antes de 1500, discutir a diversidade dos povos indígenas, problematizar narrativas de "descobrimento" e relacionar memória, ancestralidade, resistência e presença indígena no Brasil contemporâneo.

A proposta responde à Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, com atenção especial às áreas de Literatura, Arte e História. Também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, sobretudo nas habilidades que abordam sociedades americanas antes da chegada europeia, conquista, alianças, resistências, diferentes interpretações históricas e direitos indígenas.

As sequências foram organizadas de modo flexível. O professor pode aplicá-las integralmente, selecionar atividades, ampliar pesquisas locais ou reorganizar a duração conforme o calendário, o ano escolar, o acesso ao livro e os conhecimentos prévios da turma.



Memória, território, ancestralidade e presença: quatro eixos que atravessam o material.

Ensinar História Indígena é reconhecer existências, resistências e contribuições que constroem o Brasil.



ESTE MATERIAL OFERECE:

- Propostas de atividades diversificadas e flexíveis
- Estratégias de leitura, debate e produção de conhecimentos
- Valorização das narrativas e saberes indígenas
- Subsídios para uma educação crítica, plural e antirracista

Ler autores indígenas é abrir caminhos para outras histórias possíveis sobre o Brasil.

METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO E USO DA IA

Este produto educacional foi construído a partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e didático-pedagógica, em diálogo com a literatura indígena, a historiografia e as demandas da educação básica. Seu desenvolvimento articulou pesquisa acadêmica, planejamento didático e produção de materiais pedagógicos, com o objetivo de oferecer subsídios para o ensino de História Indígena nos anos finais do Ensino Fundamental.

A inteligência artificial generativa (IA) foi utilizada apenas como ferramenta de apoio à criação visual do produto, especialmente na elaboração de ilustrações, capas e elementos gráficos. A IA não foi utilizada como fonte histórica, nem como substituta da autoria, da pesquisa e da reflexão pedagógica, que são inteiramente humanas e de responsabilidade da autora.

Os prompts de comando foram elaborados pela autora com base em objetivos pedagógicos e critérios éticos, culturais e didáticos. Cada prompt foi estruturado a partir de quatro componentes principais: (1) objetivo pedagógico da imagem; (2) contexto histórico-temático; (3) composição visual desejada; e (4) restrições e elementos a evitar.

As imagens geradas foram posteriormente submetidas a um processo de revisão crítica e curadoria autoral, no qual a autora selecionou, ajustou e, quando necessário, solicitou novas versões, considerando critérios como: coerência histórica, clareza didática, respeito à diversidade dos povos indígenas, ausência de estereótipos e adequação à faixa etária do público-alvo.

Os grafismos e as molduras presentes no material são elementos gráficos editoriais, inspirados em formas geométricas encontradas em diferentes tradições indígenas, com a finalidade de compor uma identidade visual coerente com a temática do produto. Esses elementos não reproduzem grafismos tradicionais específicos de nenhum povo indígena, nem pretendem representar símbolos sagrados, sendo utilizados de forma respeitosa e não apropriativa.

Exemplo de estrutura de prompt

"Criar ilustração didática para estudantes do Ensino Fundamental II, ambientada em paisagem anterior à colonização portuguesa, com diversidade de personagens indígenas, composição em tons terrosos, sem caricaturas, sem cocares genéricos e sem elementos modernos incompatíveis com a cena."

Modelo exemplificativo. Elaboração própria.
Fundamentação: Miao e Holmes (2023, p. 11–12).



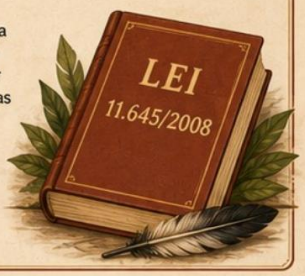
A IA apoiou a produção visual; as escolhas pedagógicas, históricas e autorais permaneceram humanas.

3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, CURRICULAR E PEDAGÓGICA



BASE LEGAL

- A proposta se apoia na Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.
- Este material reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos, portadores de saberes, memórias e projetos de futuro, superando visões estereotipadas e eurocêntricas que marcaram a narrativa tradicional.





BASE CURRICULAR

As sequências didáticas são flexíveis e podem ser adaptadas à realidade de cada turma, articulando leitura literária, História, debate, produção textual, interpretação de imagens e pesquisa, em diferentes linguagens e contextos.

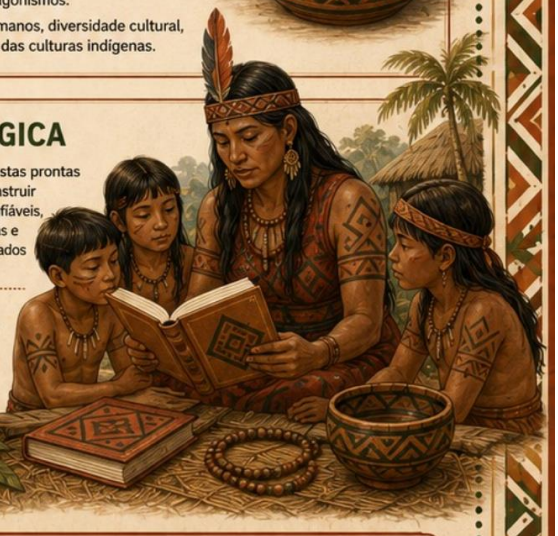
- Habilidades da BNCC sugeridas: EF06HI02, EF07HI03, EF07HI06.
- Temas centrais: História indígena, territorialidade, ancestralidade, formas de organização, lutas e protagonismos.
- Abordagem transversal: direitos humanos, diversidade cultural, educação antirracista e valorização das culturas indígenas.





BASE PEDAGÓGICA

- O professor não precisa oferecer respostas prontas para todas as questões. Seu papel é construir critérios de leitura, selecionar fontes confiáveis, estimular perguntas, acolher divergências e impedir que estereótipos sejam naturalizados como explicações históricas.
- Ler autores indígenas é abrir espaço para outras maneiras de organizar a experiência histórica e de pensar o Brasil. A literatura não substitui a historiografia, mas amplia perguntas, desloca pontos de vista e torna visíveis sujeitos frequentemente silenciados.



ENSINAR HISTÓRIA INDÍGENA É RECONHECER MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E PRESENÇAS QUE CONSTROEM O BRASIL.

3.1 HABILIDADES

São habilidades da BNCC relacionadas a este produto educacional.

EF06HI05 – Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes sociedades, com destaque para os povos originários.

EF06HI08 – Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas.

EF07HI03 – Analisar os processos de formação das culturas e dos povos indígenas, com destaque para o Brasil pré-colonial.

EF07HI08 – Identificar as formas de registro e de transmissão da história nas sociedades e culturas indígenas.

EF07HI09 – Identificar e comparar os agentes, as práticas e os debates envolvidos nos processos de conquista e colonização na América portuguesa.

EF08HI13 – Analisar a atuação de diferentes agentes sociais e suas estratégias de ação na disputa pelos territórios coloniais.

EF08HI21 – Estabelecer relações entre as culturas indígenas e as práticas coloniais de exploração e resistência nos territórios americanas.

EF08HI27 – Analisar as culturas indígenas e suas transformações diante da colonização europeia, destacando permanências, resistências e adaptações.

EF09HI07 – Identificar e compreender as dimensões político-sociais, econômicas e culturais da ação dos diferentes grupos indígenas e africanos no Brasil coloniale e nas lutas por direitos.

EF09HI21 – Analisar e relacionar a luta por direitos civis e participação política a movimentos sociais e culturais que marcaram a história do Brasil.

EF09HI23 – Discutir a importância da diversidade cultural e das identidades para a construção da cidadania democrática.

EF09HI26 – Discutir o papel dos povos indígenas na história do Brasil, reconhecendo sua contribuição para a diversidade cultural, social, ambiental e política.

Essas habilidades articulam a leitura do romance a discussões sobre território, cultura, resistência, diversidade, colonialismo, direitos e protagonismo indígena.

4 ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática está organizada em cinco movimentos articulados, que podem ser trabalhados de forma contínua ou adaptados conforme o planejamento do professor.

SEQUÊNCIA	TEMA CENTRAL	ANO SUGERIDO	DURAÇÃO
1	Povos originários: diversidade, território e história antes de 1500	6º ano	2 aulas
2	*O Karaíba* e a ideia de pré-Brasil	6º ou 7º ano	3 aulas
3	Colonização, "fantasmas do Norte" e crítica ao eurocentrismo	7º ou 8º ano	3 aulas
4	Povos indígenas no presente: direitos, resistências e protagonismos	8º ou 9º ano	3 aulas
5	Intertextualidade, imagens e narrativas sobre a chegada dos portugueses	8º ou 9º ano	2 aulas

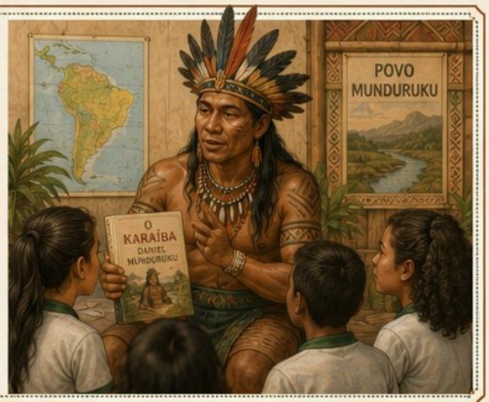


5 ORIENTAÇÕES GERAIS DE USO

1 **Apresente brevemente Daniel Munduruku, o povo Munduruku e a proposta do romance *O Karaíba*.**

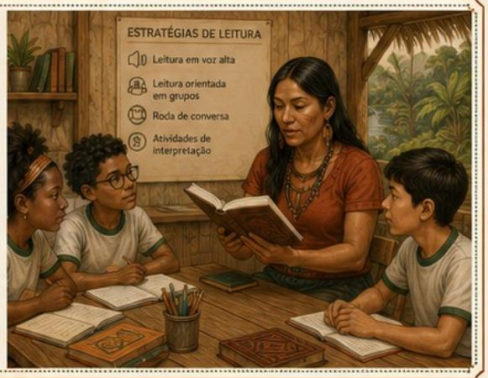
Compartilhe informações sobre o autor, sua trajetória e sua produção literária, o povo Munduruku e o contexto em que o romance foi escrito.

Em seguida, sonde os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema: o que já sabem, ouviram ou imaginam sobre povos indígenas e o período anterior à colonização portuguesa.



2 **Caso a escola não disponha de exemplares suficientes da obra, o(a) professor(a) pode selecionar trechos curtos para leitura compartilhada, respeitando os limites legais de uso.**

Combine diferentes estratégias de leitura para ampliar o envolvimento da turma: leitura em voz alta, leitura orientada em grupos, rodas de conversa e atividades de interpretação, sempre considerando o tempo, os objetivos da aula e o perfil dos estudantes.



3 **Evite a reprodução de estereótipos e generalizações.**

Reforce com a turma que não existe um único "povo indígena", mas muitos povos diferentes, com línguas, histórias, territórios, saberes e formas próprias de organização.

Valorize a diversidade, as vozes indígenas e o protagonismo desses povos em suas próprias narrativas e projetos de futuro.



Flexibilidade, leitura orientada e respeito à diversidade indígena.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

POVOS ORIGINÁRIOS: DIVERSIDADE, TERRITÓRIO E HISTÓRIA ANTES DE 1500

Público-alvo:
Ensino Fundamental II (6º ano)

Duração:
2 aulas de 50 minutos

Tema:
Povos originários: diversidade, território e história antes de 1500

Objetivo geral:
Compreender a diversidade dos povos originários, suas formas de ocupar e organizar os territórios e suas histórias antes da chegada dos europeus.

Habilidades da BNCC sugeridas:
EF06HI05, EF06HI08

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer a diversidade de povos originários no território que hoje é o Brasil.
- Identificar diferentes formas de organização social, cultural e territorial desses povos.
- Analisar fontes históricas e iconográficas que retratam os povos antes de 1500.
- Valorizar os saberes, modos de vida e contribuições dos povos originários.



METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

1. Roda de conversa: levantamento de conhecimentos prévios sobre os povos originários.
2. Exibição de imagens e mapas históricos para análise coletiva.
3. Leitura orientada de trechos de textos e fontes visuais.
4. Atividade em grupos: análise de diferentes povos, modos de vida, línguas, territórios e culturas.
5. Socialização das descobertas e sistematização das ideias no quadro.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Mapas do território brasileiro antes de 1500
- Imagens, gravuras e pinturas históricas
- Trechos de textos e crônicas da época
- Vídeos curtos sobre povos originários
- Cartolinas, canetas coloridas e adesivos
- Livro didático e fontes da biblioteca escolar

AVALIAÇÃO

- Participação nas discussões e atividades em grupo
- Compreensão das informações analisadas nas fontes
- Organização e clareza das ideias no mapa mental
- Respeito às diferentes opiniões e culturas

PRODUTO DA ATIVIDADE

Mapa mental individual ou em dupla sobre povos originários e história antes de 1500, destacando diversidade, territórios, organizações sociais e formas de vida.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

O KARAÍBA E A IDEIA DE PRÉ-BRASIL

Público-alvo:
Ensino Fundamental II
(6º ou 7º ano)

Duração:
3 aulas de
50 minutos

Tema:
O Karaíba e a ideia
de pré-Brasil

Objetivo geral:
Analisar o romance *O Karaíba* como narrativa que desloca o início da história brasileira para antes da colonização portuguesa.

Habilidades da BNCC sugeridas:
EF06HI02, EF07HI03,
EF07HI06

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar Daniel Munduruku e a obra *O Karaíba*.
- Compreender a ideia de pré-Brasil no romance.
- Identificar oralidade, ancestralidade, território e natureza na narrativa.
- Relacionar literatura indígena e ensino de História.



METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

1. Apresentação do autor Daniel Munduruku e do contexto da obra *O Karaíba*.
2. Leitura compartilhada de um trecho do romance.
3. Debate orientado sobre a pergunta: *"O que existia antes do Brasil?"*
4. Ficha de leitura e roda de conversa para sistematização das ideias.

ATIVIDADE COMPLEMMENTAR: HISTÓRIA E LITERATURA



Cunhambebe foi uma importante liderança da Confederação dos Tamoios, no século XVI. Guerreiro e estrategista, lutou pela defesa de seu povo e de seu território contra a invasão portuguesa. Sua história simboliza a resistência indígena e nos lembra que havia organização, alianças, saberes e projetos de futuro muito antes da chegada dos colonizadores.

Questão objetiva:
Quem foi Cunhambebe?
a) *Um colonizador português*
b) *Um líder africano escravizado*
c) *Uma liderança indígena tamoia*
d) *Um missionário jesuíta*

Questão dissertativa:
Explique a importância de Cunhambebe e da Confederação dos Tamoios para a história do Brasil.

PRODUTO DA ATIVIDADE:
Ficha de leitura, roda de conversa e pequeno texto reflexivo sobre a ideia de pré-Brasil.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 – continuação

LITERATURA INDÍGENA E HISTÓRIA



Estátua em Homenagem a Cunhambebe, grande chefe da nação Tupinambá – Ubatuba - SP

No romance, Potira (ou Potyra), filha de um importante chefe tupinambá, e Periatã, guerreiro da nação do Karaíba, vivenciam um amor profundo e proibido entre povos que, por muito tempo, estiveram em conflito. Unidos, eles anunciam uma profecia revelada pelo Karaíba: de seu amor nascerá um filho que trará sabedoria, força e união para os povos.

O nascimento de Cunhambebe, filho dessa união, é o cumprimento dessa profecia e simboliza a esperança de um tempo novo. Ele representa a possibilidade de paz, de resistência organizada e de reconstrução das alianças entre os povos indígenas frente aos invasores europeus.

Historicamente, o século XVI foi marcado pela Guerra dos Tamoios, conflito entre diversas nações tupinambás e os portugueses, que buscavam dominar terras, impor a fé cristã e explorar recursos. Cunhambebe foi um dos líderes mais importantes dos Tupinambá e lutou ao lado de seu povo contra a colonização, demonstrando coragem, estratégia e profundo conhecimento territorial.



Daniel Munduruku, ao escrever *O Karaíba*, utiliza a literatura para construir uma origem simbólica e estética para Cunhambebe, valorizando a oralidade, a espiritualidade e as relações entre os povos. A obra convida os leitores a compreenderem que a história indígena não é apenas passado, mas também continuidade, resistência e inspiração para o presente e o futuro.

A literatura indígena é memória viva,
é a palavra que atravessa gerações e mantém acesa a chama dos povos.

Essas leituras nos mostram que a História do Brasil é muito mais antiga, diversa e plural do que a narrativa tradicional costuma apresentar. Valorizar os saberes indígenas é reconhecer suas vozes como parte essencial da nossa identidade.

QUESTÕES OBJETIVAS

1 **Quem foi Cunhambebe?**

(A) Um colonizador português.
(B) Um líder africano escravizado.
(C) Uma liderança indígena tamoia.
(D) Um missionário jesuíta.

2 **A Confederação dos Tamoios tinha como objetivo principal:**

(A) Defender a presença portuguesa.
(B) Fortalecer o comércio com a Europa.
(C) Resistir à colonização portuguesa.
(D) Expandir o território colonizado.

3 **Qual contribuição do romance *O Karaíba* para o ensino de História?**

(A) Reforça a visão eurocêntrica da colonização.
(B) Apresenta apenas documentos oficiais.
(C) Dá voz a personagens indígenas e valoriza suas perspectivas.
(D) Foca apenas nos acontecimentos políticos da época.

4 **Qual é uma característica da literatura indígena presente no romance?**

(A) Uso exclusivo da língua portuguesa formal.
(B) Narrativa baseada na oralidade e na memória.
(C) Ausência de elementos simbólicos.
(D) Substituição da História por lendas.

QUESTÕES DISSERTATIVAS

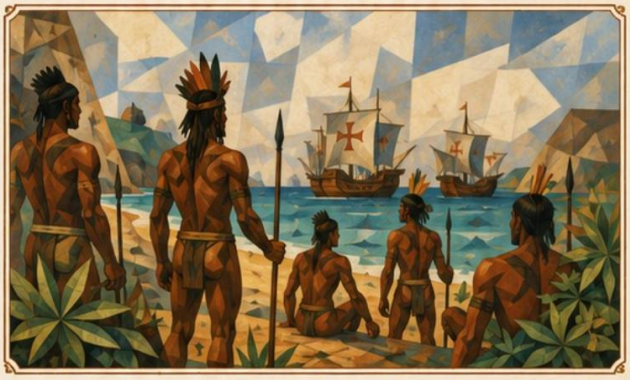
1. Quem foi Cunhambebe? Explique a importância de Cunhambebe e da Confederação dos Tamoios para a história do Brasil.
2. Como a figura histórica de Cunhambebe é representada na obra *O Karaíba*? Quais aspectos culturais e simbólicos são destacados?
3. De que forma a profecia do Karaíba se relaciona com a Guerra dos Tamoios e com o processo de colonização?
4. Por que é importante trabalhar, de forma conjunta, História e Literatura em sala de aula? Dê exemplos de como isso pode enriquecer o aprendizado.

INTERTEXTUALIDADE – *artes plásticas, poesia e história*

A cena final de *O Karaíba* retrata o primeiro encontro entre os povos originários e os portugueses a partir do olhar indígena: de estranhamento, atenção, resistência e também de presença ativa, não passiva.

Observe a obra ao lado, reflita sobre esse encontro e responda: que sensações e ideias ela desperta? Como a arte pode ampliar nossa compreensão sobre o passado?

O descobrimento do Brasil – Cândido Portinari



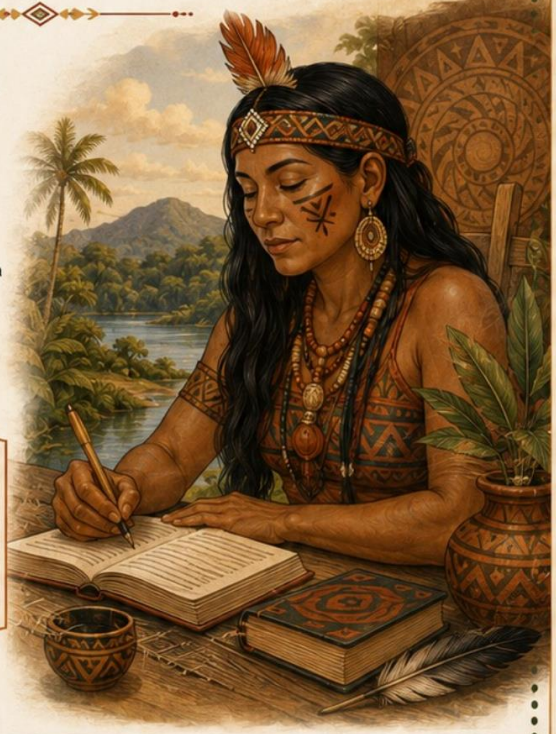
11

INTERTEXTUALIDADE – poesia, memória e resistência

ELIANE POTIGUARA E A IDENTIDADE INDÍGENA

No poema *Identidade Indígena*, Eliane Potiguara afirma a permanência da memória, da ancestralidade e da resistência dos povos originários. Sua escrita valoriza a identidade indígena como presença viva, e não como passado encerrado.

Essas ideias dialogam com a trajetória histórica de Cunhambebe e com a resistência coletiva dos povos indígenas diante da colonização. Literatura e História, juntas, ampliam o olhar dos estudantes sobre protagonismo, luta e continuidade.



"coração aceso

"caminhar com minha gente passo a passo"

Fragmentos do poema de Eliane Potiguara, utilizados como disparadores de leitura e reflexão.

EIXOS DE LEITURA

1. **Memória e ancestralidade** – a poesia recupera vínculos com os antepassados e reafirma a presença indígena no presente.
2. **Resistência coletiva** – a luta não é individual: ela se constrói com o povo, com o território e com a comunidade.
3. **Protagonismo das vozes indígenas** – a leitura de autoras indígenas desloca o olhar eurocêntrico e fortalece outras narrativas sobre o Brasil.

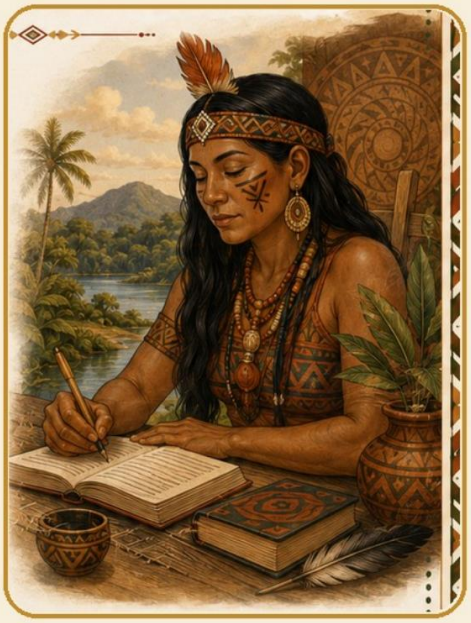
Poesia também é território de memória e luta.

12 ATIVIDADE COM O POEMA

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO

PONTO DE PARTIDA

O poema Identidade Indígena aborda memória, ancestralidade e resistência. Relacione a voz poética à trajetória de Cunhambebe e ao protagonismo coletivo dos povos originários.



FRAGMENTOS PARA LEITURA

"Mas enquanto eu tiver o coração aceso
não morre a indígena em mim"

"De caminhar com minha gente
passo a passo"

Eliane Potiguara - fragmentos para fins didáticos

QUESTÕES OBJETIVAS

1 "Coração aceso" representa:

a) chegada dos europeus.
b) permanência da identidade e da resistência.
c) fim das culturas indígenas.
d) formação das cidades coloniais.

2 "Caminhar com minha gente" relaciona-se:

a) liderança coletiva de Cunhambebe.
b) exploração do pau-brasil.
c) missões jesuíticas.
d) fundação das vilas portuguesas.

3 O poema e Cunhambebe têm em comum:

a) valorização da colonização.
b) assimilação cultural.
c) resistência, memória e luta coletiva.
d) substituição da História pela ficção.

PRODUÇÃO REFLEXIVA

- Relacione "De caminhar com minha gente passo a passo" à liderança de Cunhambebe na Confederação dos Tamoios. Explique como Literatura e História podem dialogar sem apagar as diferenças entre narrativa literária e conhecimento histórico.

13 LEITURA ORIENTADA DE TRECHO DA OBRA

A profecia anunciada pelo *Karaíba*

Nesta atividade, o professor pode trabalhar um momento marcante do romance *O Karaíba*: a profecia que anuncia a chegada de estrangeiros vindos do mar, identificados como ameaça à memória, ao território e à vida dos povos originários.

A proposta é ler o trecho de forma orientada, explorar os sentidos simbólicos da narrativa e relacionar literatura, colonização, natureza e resistência.

TRECHO ADAPTADO PARA LEITURA

Trecho adaptado: o *Karaíba* anuncia visões de grande destruição. Estrangeiros vindos do mar ameaçam terras, águas, animais, plantas, lugares sagrados e a memória dos povos. A profecia alerta para a ruptura provocada pela invasão e para a necessidade de união diante do perigo.



CHAVES DE INTERPRETAÇÃO

- A profecia funciona como aviso e memória do futuro.
- Os invasores aparecem como força de destruição e ruptura.
- A natureza é apresentada como parte inseparável da vida coletiva.
- A união dos povos torna-se resposta ética e política ao perigo.

VOCABULÁRIO DA ATIVIDADE

Profecia – anúncio simbólico de acontecimentos futuros.

Território – espaço vivido, significado e defendido por um povo.

Memória – heranças, saberes e histórias transmitidas entre gerações.

Invasão – entrada violenta em terras e modos de vida de outros povos.

Ler o romance é reconhecer sinais, perdas e resistências.

14 ATIVIDADE COM O TRECHO

INTERPRETAÇÃO, DEBATE E PRODUÇÃO

1 **Na profecia, os estrangeiros são apresentados como:**

(A) Mensageiros de paz.
(B) Visitantes sem impacto sobre os povos.
(C) Ameaça à memória, ao território e à vida coletiva.
(D) Aliados imediatos dos povos originários.

2 **Na leitura do trecho, a natureza aparece como:**

(A) Cenário sem importância.
(B) Parte essencial da vida e da memória dos povos.
(C) Recurso apenas econômico.
(D) Elemento separado da história humana.

3 **A principal resposta ao perigo anunciado pela profecia é:**

(A) O isolamento total.
(B) A fuga individual.
(C) A união entre os povos.
(D) A submissão aos invasores.

4 **A profecia pode ser lida, no contexto do romance, como:**

(A) Uma descrição neutra da chegada europeia.
(B) Um aviso simbólico sobre violência e ruptura.
(C) Um elogio à colonização.
(D) Uma narrativa sem relação com a História.

QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

1. Explique de que forma a profecia relaciona destruição da natureza e destruição da memória.
2. Comente por que o romance apresenta os invasores como ruptura da ordem coletiva.
3. Relacione o trecho lido com a história da colonização portuguesa no território brasileiro.
4. Discuta por que a união entre os povos aparece como resposta central na narrativa.

PRODUÇÃO DA TURMA

Produção textual: escrever um parágrafo sobre os sentidos da profecia.

Produção visual: criar um painel com símbolos de memória, território e resistência.

Roda de conversa: discutir como a literatura ajuda a compreender o passado sob outros pontos de vista.



Interpretar o texto é também interpretar a História.

15 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes para aprofundamento do trabalho pedagógico

POTIGUARA, Eliane. ***Metade cara, metade máscara.*** São Paulo: Global Editora, 2018.

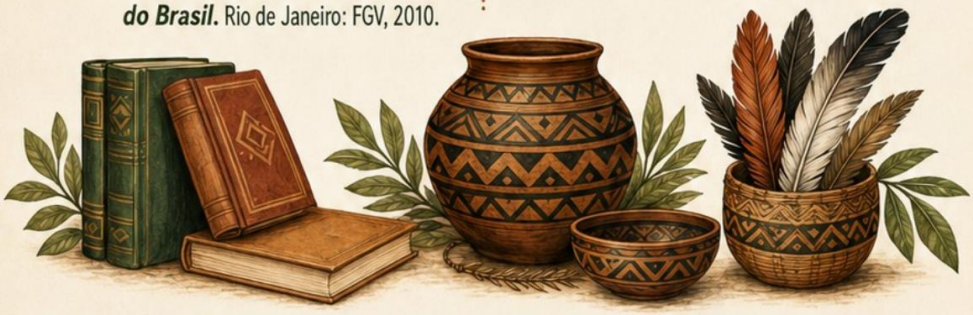
MUNDURUKU, Daniel. ***O Karaíba: uma história do pré-Brasil.*** São Paulo: Melhoramentos, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. ***Os índios na História do Brasil.*** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). ***História dos Índios no Brasil.*** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MONTEIRO, John Manuel. ***Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.*** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FAUSTO, Carlos. ***Os índios antes do Brasil.*** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



ENCAMINHAMENTO FINAL

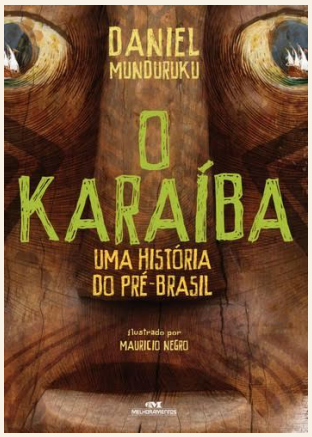
Este produto educacional foi elaborado para apoiar práticas pedagógicas críticas, plurais e antirracistas, valorizando a literatura indígena e o protagonismo histórico dos povos originários. As sequências podem ser adaptadas conforme o contexto da turma, o tempo disponível e os objetivos de aprendizagem.

Ensinar História Indígena é abrir espaço para outras narrativas sobre o Brasil.

APÊNDICE B – RESUMO DO LIVRO E PRINCIPAIS PERSONAGENS

RESUMO DO LIVRO E PRINCIPAIS PERSONAGENS

O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL



DANIEL MUNDURUKU

"*O Karaíba*", escrito pelo autor indígena Daniel Munduruku, é um romance histórico que retrata a vida, a cultura e a organização social dos povos originários antes da chegada dos colonizadores europeus ("pré-Brasil"). O livro subverte a visão eurocêntrica ao dar voz aos povos indígenas como protagonistas de sua própria trajetória.

A narrativa acompanha a vida de três comunidades indígenas distintas que compartilham o mesmo território.

O ponto de partida do livro é uma profecia misteriosa trazida pelo Karaíba, um sábio e líder espiritual itinerante. Ele avisa aos povos originários que uma grande calamidade se aproxima: a chegada de "irmãos-fantasmas" (os colonizadores europeus), monstros devoradores de alma que ameaçarão a existência de todos. O sábio alerta que as armas tradicionais de nada adiantarão; a única salvação para manter a memória e a cultura vivas será a união entre os povos.

> Síntese didática do enredo: a união entre povos é apresentada como uma possibilidade de enfrentar a ameaça anunciada. Não se trata de transcrição literal do romance.

DA PROFECIA À RESISTÊNCIA

A narrativa aproxima conflitos, alianças e memória para deslocar a leitura eurocêntrica do marco de 1500.

Inicialmente, as tribos interpretam mal a profecia e quase entram em guerra. No entanto, a mensagem espiritual do Karaíba acaba se concretizando por meio de alianças e casamentos interétnicos. A história foca na quebra de tradições rígidas e preconceitos internos das próprias aldeias. O livro se encerra de forma simbólica com o nascimento de uma nova geração (representada por Cunhambebe, o filho da união de duas lideranças) que avista as primeiras caravelas portuguesas no horizonte, pronta para resistir.

A profecia serve como um alerta para que os povos se unam e repensem suas formas de viver. A cena final de *O Karaíba* retrata o momento em que Cunhambebe, o filho de Periantã e Potyra, a quem o sábio atribuíra a missão de unir o povo na defesa contra o invasor, avista o que lhe parece ser um ponto branco que surfava sobre as águas. Ao contrário da história oficial narrada pelos colonizadores, o livro narra o "pré-Brasil". O autor encerra a narrativa exatamente no momento em que a história dos invasores começa.

O livro subverte a visão eurocêntrica tradicional e convida o leitor a compreender a história a partir da perspectiva ancestral indígena. O livro foca na resistência, na cultura e na união dos povos originários frente a essa ameaça, destacando-se por não adotar a visão colonizadora tradicional, mas sim apresentar uma perspectiva dos povos originários (o Pré-Brasil antes de 1500). Ele exalta a força da identidade indígena e descoloniza o pensamento eurocêntrico. Diferente das narrativas eurocêntricas que tratam a colonização como uma "derrota trágica definitiva", Daniel Munduruku foca na resistência, resiliência e continuidade da cultura indígena.

PERCURSO NARRATIVO

PROFECIA	CONFLITO	ALIANÇAS	NOVA GERAÇÃO	CARAVELAS

PRINCIPAIS PERSONAGENS

A narrativa acompanha as vidas, amores, dramas e rituais de diferentes comunidades indígenas cujos destinos se entrelaçam. Os personagens refletem os dilemas internos, os estigmas sociais de suas comunidades e a busca por transformações:

O KARAÍBA	**PERNA SOLTA**
O sábio, profeta e líder espiritual que dá título ao livro. Respeitado por todas as tribos, ele transita entre as aldeias e é o responsável por semear a profecia que mudará o destino dos povos originários.	Um indivíduo que vive marginalizado e estigmatizado em sua própria comunidade por possuir uma deficiência física. Ele desafia os padrões locais ao se apaixonar por Maraí.
MARAÍ	**POTIRA**
Uma jovem estrangeira mantida em cativeiro. Sua união amorosa com Perna Solta rompe barreiras culturais e simboliza um dos primeiros passos para a aliança entre diferentes povos preconizada pela profecia.	Uma jovem indígena Tupiniquim, filha de um influente cacique. Ela rejeita os papéis tradicionais de gênero impostos às mulheres de sua tribo e deseja se tornar uma guerreira. Ao descobrir a história de seus ancestrais por meio de pinturas rupestres, assume o papel de guardiã da memória cultural.
PERIATÃ	**CUNHAMBEBE**
Um jovem guerreiro que se une a Potira. O casamento de ambos unifica forças importantes dentro do cenário das tribos.	O filho gerado por Potira e Periatã. Ele carrega a responsabilidade mística e política de liderar e unificar os povos originários na resistência contra a iminente invasão europeia.
CACIQUE KAIUBY	
O líder de uma das principais aldeias envolvidas na trama, representando a política e as tradições antigas das tribos.	

Memória, identidade e continuidade dos povos originários.