UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA
Programa Forma Pará

WELLESTER RAMOS DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: Uma Análise com Base na Lei 11.645/2008.

ANANINDEUA – PA

2024

WELLESTER RAMOS

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: Uma Análise com Base na Lei 11.645/2008.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção da licenciatura em história, Faculdade de História, Universidade Federal do Pará.
Orientador: Prof. Dr. Wesley Garcia.

ANANINDEUA – PA

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, minha fortaleza e fonte inesgotável de amor e inspiração. Foi o seu apoio incondicional que me deu forças para retomar os estudos depois de tantos anos e enfrentar todos os desafios desse caminho. Cada passo que dou é impulsionado pela sua presença, e este trabalho reflete não apenas meu esforço, mas também o sonho que cultivamos juntos. Essa conquista é nossa, e sou eternamente grato por tudo o que você representa na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força e sabedoria que sempre me guiaram ao longo desta jornada. Sou grato a mim mesmo por encontrar a coragem de retomar os estudos e perseverar, superando os desafios que surgiram. À minha família, pelo amor e apoio incondicional, que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro, por sua orientação, paciência e por compartilhar seu conhecimento, que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de faculdade, agradeço pelo incentivo, pelas trocas e pela amizade, que tornaram esta jornada ainda mais enriquecedora.

RESUMO

A inclusão e valorização das culturas indígenas no currículo escolar têm se destacado nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/2008, que obriga a inserção de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica. Esta pesquisa objetiva analisar como os povos indígenas são representados nos livros didáticos da coleção "História Sociedade & Cidadania" de Alfredo Boulos, utilizados no município de Tucuruí entre 2020 e 2023. A investigação busca verificar se as representações indígenas nesses materiais são suficientes para promover uma compreensão equilibrada e informada das culturas indígenas, alinhadas à legislação vigente. A hipótese central propõe que, apesar dos avanços legislativos, a representação indígena nos materiais didáticos ainda é insuficiente, impactando a formação da identidade cultural dos alunos e a preservação do conhecimento histórico das populações indígenas. Além disso, a pesquisa explora a diversidade cultural apresentada e sugere a inclusão de materiais complementares locais para enriquecer o processo educativo. Este estudo contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva e representativa, valorizando a diversidade cultural indígena e reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica respeitosa e autêntica.

Palavras-chave: História; Educação; Culturas indígenas; Representatividade; Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

The inclusion and appreciation of indigenous cultures in the school curriculum have gained prominence in recent decades, especially following the enactment of Law 11.645/2008, which mandates the incorporation of content related to Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in Basic Education. This research aims to analyze how indigenous peoples are represented in the didactic books from the collection "História Sociedade & Cidadania" by Alfredo Boulos, used in the municipality of Tucuruí between 2020 and 2023. The investigation seeks to determine whether the indigenous representations in these materials are adequate to promote a balanced and informed understanding of indigenous cultures, in accordance with current legislation. The central hypothesis posits that, despite legislative advances, the representation of indigenous peoples in didactic materials remains insufficient, impacting the cultural identity formation of students and the preservation of historical knowledge among indigenous populations. Furthermore, the research explores the cultural diversity presented and suggests the inclusion of local complementary materials to enrich the educational process. This study contributes to the promotion of a more inclusive and representative education, valuing indigenous cultural diversity and reinforcing the need for a respectful and authentic pedagogical approach.

Keywords: History; Education; Indigenous cultures; Representativity; Law 11.645/2008.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro de História do 6º ano 17
Figura 2 - Página do sumário 17
Figura 3 - Página (62) Agricultores na Amazônia. 18
Figura 4 - Página (107) Povos Indígenas da América. 19
Figura 5 - Cultura indígena. 19
Figura 6 - Página (109) O Império Asteca. 20
Figura 7 - Página (118) Indígenas das terras onde hoje é o Brasil. 21
Figura 8 - Página (120) Diferenças entre os indígenas. 21
Figura 9 - Capa do livro do 7º ano ensino fundamental (anos finais). 23
Figura 10 - Sumário do livro do 7º ano. 23
Figura 11 - Página (06) Povos Indígenas: Saberes e técnicas. 24
Figura 12 - Página (19)O processamento da mandioca. 25
Figura 13 - Página (129) Representação indígena a partir da visão europeia. 26
Figura 14 - Página (207) Invasão a Pernambuco. 27
Figura 15 - Página (216) Os bandeirantes. 27
Figura 16 - Página (221) Resistência Guarani. 28
Figura 17 - Página (227) Regiões onde aconteceram as Missões Jesuíticas. 29
Figura 18 - Página (227) Novas fronteiras da América portuguesa. 29
Figura 19 - Página (229) Para refletir. 30
Figura 20 - Página (234) box vozes do presente. 31
Figura 21 - Capa do livro destinado ao 8º ano do ensino fundamental maior. 31
Figura 22 - Páginas do Sumário 32
Figura 23 - Página (152) Regências: A unidade ameaçada. 33
Figura 24 - Página (158) Cabanagem. 33
Figura 25 - Página (163) Contribuição da cultura indígena ao Rio Grande do Sul. 34
Figura 26 - Capítulo 12: A abolição, imigração e indigenismo no Império. 35
Figura 27 - Página (222) Vozes do presente. 35
Figura 28 - Box de atividades. 36
Figura 29 – Capa do livro de História direcionado ao 6º ano do ensino fundamental (anos finais) 37
Figura 30 - Páginas do Sumário. 37

Figura 31 - Capítulo 04: Movimentos sociais; Negros, Indígenas e Mulheres. 38
Figura 32 - Os indígenas na República. 38
Figura 33 - Página (65) Estados brasileiros, povos indígenas e o Marechal Rondon. 39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA 11

1.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS 12

1.3 A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 13

1.4 A ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS 15

1.5 A REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE DE CONTEÚDOS E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS 16

1.5.1 Analise do livro destinado ao 6º ano do ensino fundamental 16

1.5.2 Analise do livro destinado ao 7º ano do ensino fundamental 23

1.5.3 Analise do livro destinado ao 8º ano do ensino fundamental 31

1.5.4 Analise do livro destinado ao 9º ano do ensino fundamental 37

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 41

REFERÊNCIAS 42

1 INTRODUÇÃO

A inclusão e a valorização das culturas indígenas no currículo escolar têm ganhado destaque significativo nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei 11.645, sancionada em 10 de março de 2008 (Brasil, 2008). Esta legislação estabelece a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, representando um avanço importante no reconhecimento e na valorização de povos historicamente marginalizados e invisibilizados.

A justificativa para a realização desta pesquisa consiste na importância dos livros didáticos como recursos pedagógicos essenciais no processo educativo. De acordo com Diáz (2001), o livro didático é um recurso essencial na educação, sendo fundamental na transmissão dos conhecimentos escolares e no sistema educacional de vários países ocidentais. Sua importância persiste ao longo do tempo nas salas de aula. Dessa forma, esses livros não apenas dão suporte ao trabalho dos professores, mas também ressaltam a percepção dos alunos sobre a história e a diversidade cultural no nosso país (Santos; Martins, 2011). Assim, é fundamental verificar como as culturas indígenas são representadas nesses materiais, garantindo que a inclusão desses conteúdos seja real e respeitosa, e evitando que perpetuem imagens errôneas sobre as populações indígenas (Xavier, 2022). Além disso, a pesquisa surge das discussões acadêmicas desenvolvidas ao longo das aulas do curso de História e das experiências práticas obtidas durante o estágio, reforçando a relevância e a aplicabilidade do estudo no contexto educacional local.

A problemática da pesquisa centraliza-se na incorporação de conteúdos referentes aos povos indígenas nos livros didáticos da coleção citada acima, questionando se essas representações são suficientes para promover uma compreensão equilibrada e informada das culturas indígenas. A hipótese principal sugere que, apesar dos avanços legislativos, a representação indígena nos materiais didáticos ainda é insuficiente, o que pode comprometer a formação da identidade cultural dos alunos e limitar o desenvolvimento de seus conhecimentos. Além disso, a não inserção desse conteúdo afeta diretamente os indígenas das escolas municipais rurais e urbanas, devido à perda histórica de conhecimento que essa ausência pode gerar.

Dentro desse contexto, o objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é compreender a representação dos povos indígenas nos livros didáticos da coleção “História Sociedade & Cidadania” do autor Alfredo Boulos, cujos mesmos foram entregues pela

secretaria de educação, sendo utilizados no município de Tucuruí entre os anos 2020 a 2023, avaliando a conformidade com a legislação vigente e a efetividade na promoção de uma educação inclusiva. Os objetivos específicos incluem, discutir sobre as representações indígenas disponíveis na coleção História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos; analisar a diversidade cultural indígena apresentada nesses materiais; sugerir a utilização de materiais complementares locais no intuito de contribuir com a utilização de livros didáticos em sala de aula.

Desse modo esta pesquisa envolve uma análise específica a coleção de Alfredo Boulos, distribuída no município de Tucuruí entre os anos de 2020 a 2023. Esse recorte temporal possibilita a análise das representações contemporâneas dos povos indígenas, focando em verificar a quantidade de material disponível, a diversidade de etnias apresentadas e um possível discursão entorno das etnias regionais.

Em síntese, esta pesquisa visa contribuir para uma maior visibilidade da história indígena nos materiais didáticos, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural indígena. O objetivo é analisar as representações existentes, avaliando a quantidade e diversidade de conteúdos e imagens referentes aos povos indígenas. Para isso, utilizará o livro didático como principal recurso metodológico, complementado por outros materiais que fomentem a discussão e ampliem o conhecimento sobre o tema. Assim, busca-se enriquecer a aprendizagem dos alunos e alunas de Tucuruí, proporcionando uma educação mais inclusiva e representativa.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Um livro didático de História é um recurso pedagógico importante para o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. Desenvolvido para proporcionar uma compreensão estruturada e sistemática de eventos e acontecimentos, ele desempenha um papel significativo no processo educacional, guiando tanto professores quanto alunos na exploração e análise dos conteúdos (Santos; Martins, 2011).

Historicamente, os livros didáticos de História desempenharam um papel fundamental na formação da identidade nacional e na construção de narrativas históricas que moldam o entendimento dos estudantes sobre o mundo (Miranda; Almeida, 2020).

Conforme Godoi e Silva (2016) "Os livros didáticos passaram por incansáveis transformações, procurando acompanhar as novas metodologias e diretrizes, visando contribuir para uma aprendizagem real e concreta de nossos alunos". Esses livros são projetados para oferecer uma narrativa que abarca diversos períodos históricos, eventos significativos e figuras importantes, organizados para facilitar a assimilação dos conteúdos. Eles costumam seguir um currículo escolar, alinhando-se às diretrizes educacionais nacionais ou regionais, e estão estruturados em capítulos que abordam temas específicos, como a Idade Antiga, a Idade Média, a Era Moderna e a História Contemporânea. Cada capítulo é frequentemente subdividido em seções menores que tratam de tópicos específicos, permitindo uma abordagem detalhada e contextualizada dos eventos históricos (Oliveira, 2017).

De acordo com Oliveira (2017) um aspecto fundamental dos livros didáticos de História é a sua capacidade de transformar informações complexas em material acessível e compreensível. Eles utilizam uma variedade de recursos pedagógicos, como textos explicativos, cronologias, mapas, gráficos e imagens, para ilustrar e contextualizar os conteúdos. Esses elementos visuais são fundamentais para ajudar os alunos a visualizar e compreender melhor o contexto histórico, promovendo uma aprendizagem ativa para o aluno.

Além disso, esses livros frequentemente incluem atividades e questões de revisão que incentivam a reflexão crítica e a análise das informações apresentadas. Essas atividades são projetadas para estimular a capacidade dos alunos de pensar de forma analítica sobre as causas e consequências dos eventos históricos, promovendo uma compreensão mais profunda do impacto desses eventos no mundo contemporâneo (Bressani; Almeida, 2020).

É importante que o livro didático não apenas apresente uma visão abrangente e equilibrada dos acontecimentos, mas também que promova o pensamento crítico, desafiando os alunos a questionar e analisar a informação de forma reflexiva (Silva, 2016).

Por meio disso, um livro didático de História é mais do que um simples repositório de informações; é uma ferramenta educativa projetada para guiar o processo de aprendizagem, proporcionar uma visão organizada e contextualizada do passado, e estimular a reflexão crítica sobre os eventos históricos e suas repercussões (Godoi; Silva, 2016). A sua função vai além da mera transmissão de conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos informados e conscientes do contexto histórico que molda o presente e o futuro.

1.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS

O ensino de História enfrenta o desafio de equilibrar a complexidade epistemológica da disciplina com práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos alunos. Nesse contexto, é fundamental o rigor científico da História – com suas análises baseadas em fontes e interpretações múltiplas – as abordagens didáticas que tornam o conhecimento acessível, significativo e estimulante no ambiente escolar. A construção de métodos de ensino experimental exige uma reflexão que transcenda questões práticas, pois envolve o próprio entendimento da natureza, dos objetivos e das potencialidades da História no processo educativo (Vilhena; Schmidt, 2006).

A Ciência Histórica desenvolveu, ao longo do tempo, métodos robustos para investigar o passado, baseando-se na análise de fontes, no pensamento crítico e em interpretações teóricas. Contudo, o desafio no âmbito escolar é traduzir essas práticas em estratégias que transformam o aluno em sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, o ensino de História deve ir além da simples memorização de factos e dados, incentivando a reflexão sobre as relações entre o passado e o presente e estimulando uma visão crítica e contextualizada da realidade (Cardoso, 2008).

A dimensão epistemológica do ensino de História implica compreender a disciplina como um campo de interpretações, e não de verdades absolutas. Esse caráter interpretativo deve ser trabalhado em sala de aula, desafiando os estudantes a questionar narrativas oficiais, a analisar fontes diversas e a entender que o conhecimento histórico é construído social e culturalmente. Essa abordagem fomenta o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de compreender as múltiplas perspectivas do passado e refletir sobre seu impacto no presente (Santos; Martins, 2011).

No plano didático, cabe aos professores criar estratégias criativas e inclusivas que se aproximem dos conteúdos históricos do cotidiano dos alunos. A utilização de recursos como imagens, filmes, fontes primárias, jogos, debates e projetos interdisciplinares pode enriquecer

a experiência de aprendizagem, tornando a História mais tangível e conectada às vivências dos estudantes. Além disso, é essencial que o professor equilibre as demandas curriculares com a flexibilidade necessária para adaptar suas práticas às características de sua turma, promovendo um ensino dinâmico e transformador (Bressani; Almeida, 2020).

Os livros didáticos, nesse cenário, desempenham um papel central ao oferecer uma base estruturada e acessível para a transmissão do conhecimento histórico. Segundo autores como Bressani e Almeida (2020), esses materiais organizam conteúdos de forma sistemática e incluem recursos pedagógicos variados, como textos explicativos, mapas, gráficos e imagens, que enriquecem o processo de aprendizagem. No entanto, é preciso usá-los de forma crítica, considerando que as escolhas de conteúdo, linguagem e representações nem sempre são neutras e podem influenciar a formação da consciência histórica dos alunos (Oliveira, 2017).

A Didática da História, enquanto campo teórico e prático, atua como mediadora entre a produção acadêmica e o ensino nas escolas, considerando também o impacto de diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção desses materiais. Para Oliveira (2017), os livros didáticos podem ser aprimorados por atividades que estimulam a análise crítica e a reflexão sobre a relação entre passado e presente, fortalecendo habilidades como interpretação de fontes e comparação de perspectivas.

Nesse sentido, a inclusão e a representatividade nos livros didáticos são desafios importantes. A Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias indígenas e afro-brasileiras, ressalta a necessidade de revisão constante desses materiais para garantir abordagens mais inclusivas e contextualizadas. Apesar dos avanços, lacunas ainda persistem, como a invisibilidade de determinados grupos ou a perpetuação de estereótipos históricos (Cardoso, 2008).

O professor tem, portanto, um papel significativo na mediação entre os livros didáticos e outras fontes, como documentos históricos, relatos orais e visitas a museus. Essa diversificação de materiais possibilita uma aprendizagem mais ampla e significativa, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos (Santos & Martins, 2011).

Outro ponto a ser debatido são as mudanças tecnológicas, pois transformaram a didática da História, oferecendo novas ferramentas, como documentos digitalizados, filmes, podcasts, mapas interativos e softwares de visualização de dados, que tornam o aprendizado mais dinâmico e móvel. A integração de mídias tradicionais e digitais na sala de aula tem favorecido a criação de abordagens inovadoras, transformando a interação entre professores e aulas e estimulando o aprendizado e a capacitação dos estudantes. Para Brito e Purificação (2011), os

livros didáticos estão se adaptando a essas inovações, incorporando recursos digitais e interativos, o que amplia suas possibilidades pedagógicas. Isso não só facilita o acesso ao conhecimento, mas também motiva os alunos a se engajarem de forma mais ativa, conectando o passado com questões contemporâneas.

A Didática da História, aplicada com criatividade e senso crítico, transforma o livro didático em um ponto de partida poderoso para um ensino que privilegia a construção de uma consciência histórica. Ao incentivar os estudantes a questionar narrativas oficiais e a desenvolver interpretações próprias, fomentar a formação de cidadãos capazes de compreender as complexidades históricas e de atuar na sociedade com base em valores democráticos (Oliveira, 2017).

Embora os desafios sejam muitos, a constante atualização dos livros didáticos e a inovação nas práticas pedagógicas garantem que o ensino de História continue sendo uma ferramenta relevante na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na transformação social. Assim, a combinação entre rigor científico, criatividade didática e inclusão curricular reforça o papel da História como uma disciplina essencial para o fortalecimento da educação democrática e da cidadania (Bressani & Almeida, 2020).

1.3 A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Vários autores têm abordado de maneira crítica a representação dos povos indígenas nos livros didáticos, evidenciando lacunas e abordagens que não refletem adequadamente a realidade indígena. Em sua obra "*O Índio é Também Dono da Terra? A Representação do Povo Indígena no Livro Didático do 1º do Ensino Fundamental",* Fabiana de Souza Santos Xavier explora como os materiais didáticos perpetuam uma visão distorcida e limitada dos indígenas, frequentemente associando-os ao passado e desconsiderando sua presença contemporânea e suas lutas por direitos territoriais. Ela enfatiza a necessidade urgente de uma representação mais inclusiva e atualizada.

Cintia Gomes da Silva e Roseane Maria do Amorim, em "*A Imagem dos Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História do Segundo e Terceiro Anos do Ensino Fundamental: Contextos, Caminhos e Alternativas",* analisam a forma superficial e exotificada com que os povos indígenas são representados, o que reforça preconceitos existentes. Elas propõem alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e histórica desses povos, promovendo uma educação mais crítica e inclusiva.

Fernando Gaudereto Lamas, Gabriel Braga Vicente e Natasha Mayrink, em "*Os Indígenas nos Livros Didáticos: Uma Abordagem Crítica"*, realizam uma análise detalhada da representação indígena, identificando a persistência de estereótipos que marginalizam suas culturas e ignoram sua relevância histórica e social no Brasil contemporâneo.

Por sua vez, Márcio Couto Henrique, em "*Conceitos e Preconceitos em História Indígena"*, critica as representações eurocêntricas e preconceituosas que permeiam a história e os livros didáticos. Ele argumenta que esses materiais retratam frequentemente os indígenas de maneira estática, como figuras pertencentes ao passado, desvalorizando suas culturas e ignorando sua importância no presente. O autor defende uma abordagem mais inclusiva e plural, que reconheça a diversidade e a resistência dos povos indígenas, promovendo uma educação histórica de significados positivos.

1.4 A ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

A coleção "História, Sociedade e Cidadania", de autoria de Alfredo Boulos, é uma obra organizada de forma didática para atender às necessidades do Ensino Fundamental II. Cada volume corresponde a um ano específico desse segmento, com capas que destacam imagens representativas de eventos culturais importantes. Essas capas incluem o título da obra, o nome do autor e o período de vigência do livro, enquanto o verso apresenta informações como código ISBN, identificação do exemplar e uma narrativa sobre o arroz e feijão, prato típico da cultura brasileira. Já no verso da capa, há uma carta introdutória destinada aos estudantes, oferecendo uma recepção acolhedora ao conteúdo que será trabalhado.

A estrutura do livro é feita para facilitar o manuseio e a compreensão do conteúdo. A página inicial traz informações sobre o currículo do autor, a edição e o ano de publicação, enquanto a página seguinte apresenta os responsáveis pela obra, além dos endereços das editoras e da gráfica. O livro é organizado em unidades temáticas, compostas por capítulos, tópicos e subtópicos. Essas unidades oferecem uma variedade de recursos, como atividades didáticas, caixas com sugestões de leituras complementares e explicações sobre as imagens apresentadas. Além disso, o livro inclui uma seção específica com mapas, que é importante para a compreensão espacial dos eventos históricos, e uma bibliografia específica ao final, reforçando o caráter científico da obra.

A organização temática do livro oferece possibilidades para trabalhar o ensino das populações indígenas de forma integrada, sobretudo em atendimento à **Lei 11.645/2008**, que determina a inclusão obrigatória da história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo

escolar. O modo como as unidades e os capítulos são estruturados permite abordar questões relacionadas à presença e contribuição dos povos indígenas em diferentes períodos históricos, desde a pré-colonização até a contemporaneidade.

A promulgação da Lei 11.645/2008 representou um avanço significativo ao requisito de que as culturas indígenas fossem tratadas de maneira inclusiva e transversal no ensino escolar. Esse impacto é oferecido na obra "História, Sociedade e Cidadania", que incorpora temáticas indígenas em alguns momentos do conteúdo. A legislação exige que a história indígena seja demonstrada como dinâmica e contemporânea, mostrando não apenas uma trajetória de resistência, mas também as contribuições culturais, sociais e ambientais que esses povos continuam a oferecer à sociedade brasileira. Nesse sentido, embora o livro busque atender a esses critérios, ele apresenta oportunidades de ampliação, especialmente no que diz respeito a trabalhar a história indígena de maneira mais integrada em diferentes períodos e contextos.

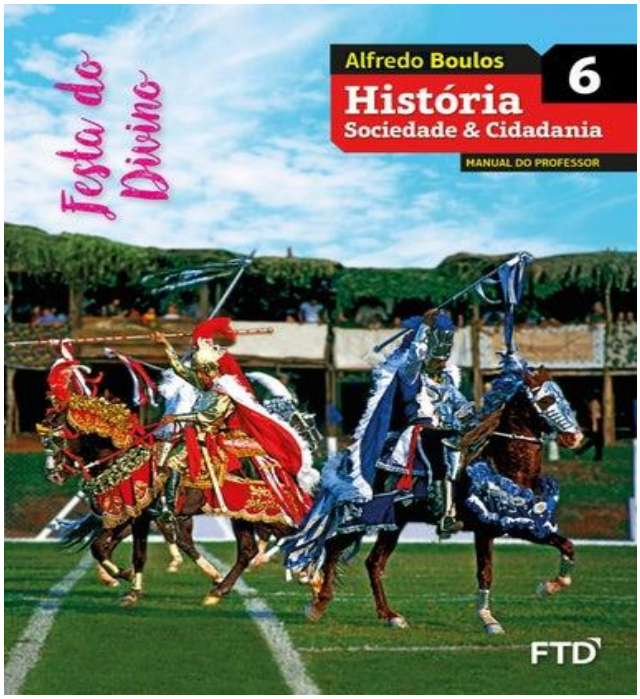
É possível observar que a obra abre espaço para discussão crítica, mas a efetividade desse trabalho depende da mediação do professor e da utilização dos recursos disponíveis no livro de forma a desafiar narrativas tradicionais. A inclusão das populações indígenas deve ir além de referências pontuais, ampliando o debate sobre suas histórias e culturas e relacionando-as com o presente. Isso inclui a valorização de suas cosmologias, relatos orais, modos de vida e protagonismos históricos, além de reflexões sobre questões contemporâneas, como a luta pela demarcação de terras e a preservação cultural.

A análise da coleção "História, Sociedade e Cidadania" revela um material importante para abordar o tema das populações indígenas no ambiente escolar, alinhando-se aos objetivos de uma educação inclusiva e plural. A obra apresenta conteúdos que valorizam as contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, oferecendo aos professores uma base para desconstruir estereótipos e enriquecer as práticas pedagógicas. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois ele atua como mediador ao transformar os conteúdos em experiências significativas, capaz de envolver os alunos na reflexão crítica sobre a diversidade cultural e a formação da sociedade brasileira. Essa coleção demonstra sensibilidade ao tratamento das populações indígenas como agentes históricos ativos, contribuindo para a construção de uma educação democrática e para a promoção de uma consciência social mais ampla e inclusiva.

1.5 A REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE DE CONTEÚDOS E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

1.5.1 Analise do livro destinado ao 6º ano do ensino fundamental

Figura 1 - Capa do livro de História do 6º ano

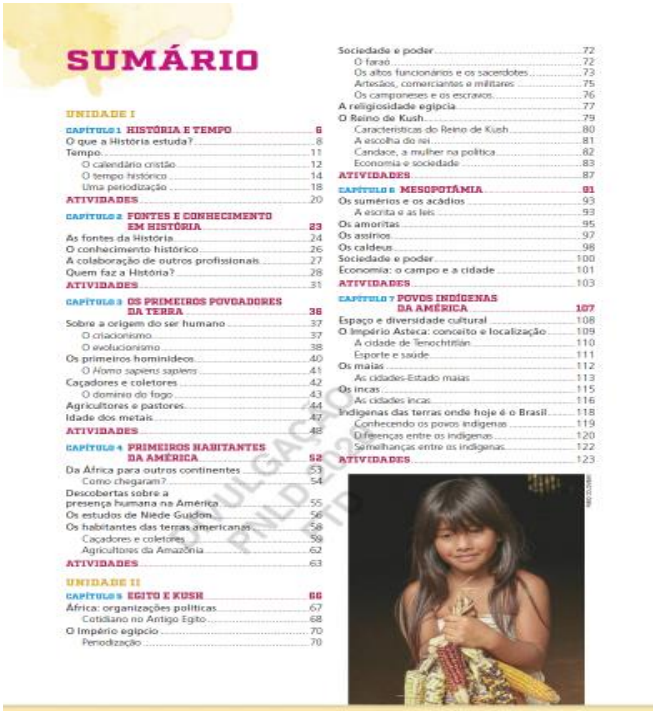


Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

A partir da análise do livro *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos, observamos, no Sumário, que na Unidade 01, capítulo 04, há um subtópico intitulado "Agricultores na Amazônia" (p. 62). Este trecho descreve, de forma breve, a relação dos indígenas com a cultura do plantio na Amazônia, apresentando imagens de cultivos de mandioca, beiju e uma mulher indígena ralando mandioca. Na mesma página, encontramos um box que descreve as imagens em destaque, além de um glossário no canto direito, que auxilia na compreensão dos termos.

Vale ressaltar que as imagens datam de 2011, o que as torna relativamente antigas, especialmente ao considerarmos as constantes transformações que as sociedades enfrentam em um mundo globalizado. Além disso, ao analisarmos a atividade proposta ao final do capítulo, percebemos que a última questão sugere a elaboração de um quadro com as principais características dos primeiros habitantes do Brasil, encerrando assim a seção de atividades. Essa abordagem evidencia a importância de uma reflexão crítica sobre a representação indígena e suas práticas culturais ao longo do tempo.

Figura 2 - Página do sumário



SUMÁRIO

UNIDADE I

CAPÍTULO 1 HISTÓRIA E TEMPO ... 6
O que a História estuda? ... 8
Tempo ... 11
O calendário cristão ... 12
O tempo histórico ... 14
Uma periodização ... 18
ATIVIDADES ... 20

CAPÍTULO 2 FONTES E CONHECIMENTO EM HISTÓRIA ... 23
As fontes da História ... 24
O conhecimento histórico ... 26
A colaboração de outros profissionais ... 27
Quem faz a História? ... 28
ATIVIDADES ... 31

CAPÍTULO 3 OS PRIMEIROS POVOADORES DA TERRA ... 36
Sobre a origem do ser humano ... 37
O criacionismo ... 37
O evolucionismo ... 38
Os primeiros hominídeos ... 40
O *Homo sapiens sapiens* ... 41
Caçadores e coletores ... 42
O domínio do fogo ... 43
Agricultores e pastores ... 44
Idade dos metais ... 47
ATIVIDADES ... 48

CAPÍTULO 4 PRIMEIROS HABITANTES DA AMÉRICA ... 52
Da África para outros continentes ... 53
Como chegaram? ... 54
Descobertas sobre a presença humana na América ... 55
Os estudos de Niède Guidon ... 56
Os habitantes das terras americanas ... 58
Caçadores e coletores ... 59
Agricultores da Amazônia ... 62
ATIVIDADES ... 63

UNIDADE II

CAPÍTULO 5 EGITO E KUSH ... 66
África: organizações políticas ... 67
Cotidiano no Antigo Egito ... 68
O Império egípcio ... 70
Periodização ... 70
Sociedade e poder ... 72
O faraó ... 72
Os altos funcionários e os sacerdotes ... 73
Artesãos, comerciantes e militares ... 75
Os camponeses e os escravos ... 76
A religiosidade egípcia ... 77
O Reino de Kush ... 79
Características do Reino de Kush ... 80
A escolha do rei ... 81
Candace, a mulher na política ... 82
Economia e sociedade ... 83
ATIVIDADES ... 87

CAPÍTULO 6 MESOPOTÂMIA ... 91
Os sumérios e os acádios ... 93
A escrita e as leis ... 93
Os amoritas ... 95
Os assírios ... 97
Os caldeus ... 98
Sociedade e poder ... 100
Economia: o campo e a cidade ... 101
ATIVIDADES ... 103

CAPÍTULO 7 POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA ... 107
Espaço e diversidade cultural ... 108
O Império Asteca: conceito e localização ... 109
A cidade de Tenochtitlán ... 110
Esporte e saúde ... 111
Os maias ... 112
As cidades-Estado maias ... 113
Os incas ... 115
As cidades incas ... 116
Indígenas das terras onde hoje é o Brasil ... 118
Conhecendo os povos indígenas ... 119
Diferenças entre os indígenas ... 120
Semelhanças entre os indígenas ... 122
ATIVIDADES ... 123

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

Logo no Sumário, podemos observar, após o Capítulo 07, a imagem de uma criança indígena da etnia guarani-mbya, proveniente da Aldeia Kalipety. Essa imagem não apenas ilustra a diversidade cultural presente no livro, mas também destaca a importância de representar as vozes e experiências dos povos indígenas de maneira autêntica e significativa.

Figura 3 - Página (62) Agricultores na Amazônia.

Há cerca de 2 mil anos, os povos dos sambaquis desapareceram, provavelmente, porque foram vencidos pelos grupos Tupi, que na época se expandiam pelo litoral.

Agricultores da Amazônia

Segundo a arqueóloga Anna Roosevelt, os povos da região amazônica começaram a praticar a agricultura há cerca de 7 mil anos. Eles desenvolveram cultivos próprios, como plantas medicinais e corantes; mas a descoberta mais importante desses grupos foi o cultivo da **mandioca**, raiz de alto valor nutritivo com algumas variedades venenosas.

Os agricultores da Amazônia descobriram que ralando, prensando e torrando essas espécies de mandioca conseguiam extrair o veneno que elas continham. Eles produziam alimentos como a farinha, o beiju e a tapioca.

1. Raízes de mandioca.
2. Moça kalapalo ralando mandioca no Parque Indígena do Xingu (MT), 2011.
3. Tapioca. Por meio de instrumentos que eles próprios criaram, como o ralador, o tipiti e o cumatá, os agricultores amazonenses transformaram uma planta venenosa em planta alimentícia.

Tipiti: é um espremedor de palha trançada usado para escorrer raízes, principalmente mandioca.
Cumatá: uma espécie de peneira.

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

Na página 52, temos o capítulo “Primeiros habitantes da América” que discorre durante o capítulo quem são esses habitantes. Como a imagem acima nos mostra, na página 62, observamos a presença indígena durante o decorrer do capítulo, assim apresentam o cotidiano de uma indígena Kalapalo.

Figura 4 - Página (107) Povos Indígenas da América.

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

Conforme a imagem acima, na Unidade 02, o Capítulo 07 (páginas 107 a 123), intitulado “Povos Indígenas na América”, é dedicado a descrever o contexto histórico de diversos povos indígenas do continente.

Figura 5 - Cultura indígena.

Espaço e diversidade cultural

Não se sabe ao certo qual era a população da América quando Colombo aqui chegou em 1492. Estima-se que, naquela data, a América era habitada por cerca de 57 milhões e 300 mil pessoas. Essas pessoas pertenciam a povos diferentes entre si, não só na aparência ou no nome, mas também no modo de viver, de falar e de pensar. As imagens dos objetos da cultura material de alguns desses povos mostradas nesta página ajudam-nos a perceber a diversidade.

Artesanato cherokee. Carolina do Norte, Estados Unidos, 2017.

Artesanato em madeira dos Guarani-Mbya. Aldeia Kalipety, São Paulo (SP), 2017.

Artesanato maia. Chichicastenango, Guatemala, 2015.

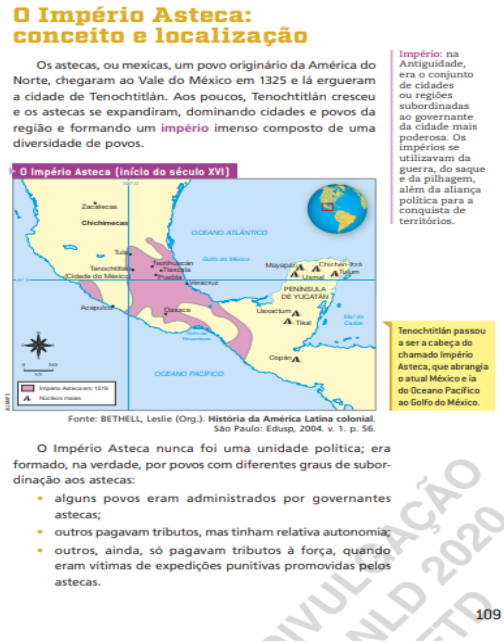
Os povos indígenas que aqui viviam antes do contato com os europeus eram muitos; neste capítulo vamos estudar um pouco da história dos astecas, maias, incas e tupis.

108

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

O capítulo começa com um breve questionário que explora as diferenças entre as culturas indígenas, seguido de tópicos que abordam a rica diversidade geográfica e cultural dessas sociedades.

Figura 6 - Página (109) O Império Asteca.



O Império Asteca: conceito e localização

Os astecas, ou mexicas, um povo originário da América do Norte, chegaram ao Vale do México em 1325 e lá ergueram a cidade de Tenochtitlán. Aos poucos, Tenochtitlán cresceu e os astecas se expandiram, dominando cidades e povos da região e formando um **império** imenso composto de uma diversidade de povos.

Império: na Antiguidade, era o conjunto de cidades ou regiões subordinadas ao governante da cidade mais poderosa. Os impérios se utilizavam da guerra, do saque e da pilhagem, além da aliança política para a conquista de territórios.

O Império Asteca (início do século XVI)

Tenochtitlán passou a ser a cabeça do chamado Império Asteca, que abrangia o atual México e ia do Oceano Pacífico ao Golfo do México.

Fonte: BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina colonial**. São Paulo: Edusp, 2004. v. 1. p. 56.

O Império Asteca nunca foi uma unidade política; era formado, na verdade, por povos com diferentes graus de subordinação aos astecas:

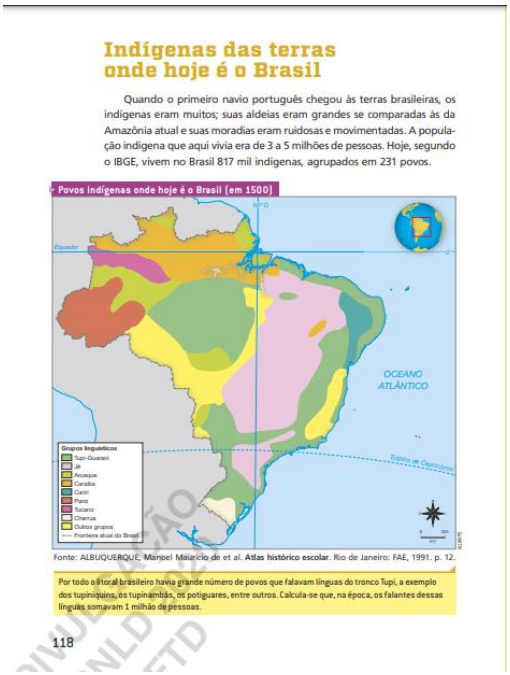
- alguns povos eram administrados por governantes astecas;
- outros pagavam tributos, mas tinham relativa autonomia;
- outros, ainda, só pagavam tributos à força, quando eram vítimas de expedições punitivas promovidas pelos astecas.

109

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

Em seguida, é apresentado o Império Asteca, com ênfase em seu território, organização política, esportes e práticas de saúde. As informações sobre os maias incluem sua localização e estruturas sociais, acompanhadas de imagens de mapas, esculturas, edifícios e costumes que ilustram sua cultura. Após isso, o texto explora os incas, abordando também sua localização e organizações políticas e culturais.

Figura 7 - Página (118) Indígenas das terras onde hoje é o Brasil.



Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

Na página 118, encontramos um tópico dedicado aos “Indígenas das terras que hoje correspondem ao Brasil”. Nessa seção, há um mapa datado de 1991, cuja legenda descreve os povos que habitavam o Brasil no período da chegada dos europeus, proporcionando uma visão histórica sobre a presença indígena antes da colonização.

Esse capítulo apresenta boxes em amarelo que descrevem o significado de palavras e fazem a descrição das imagens. Desta forma, esses textos, por serem curtos, ajudam na leitura e na compreensão do conteúdo.

Figura 8 - Página (120) Diferenças entre os indígenas.

Diferenças entre os indígenas

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles.

As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas, por exemplo, nos seus traços físicos e nas línguas que eles falam:

a) Os traços físicos

Observe o desenho do rosto, o corte do cabelo e os adereços usados por esses indígenas da atualidade.

À esquerda, homem kamaiurá; à direita, mulher yanomami; abaixo, jovens pataxós.

DIALOGANDO

O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, os cortes de cabelo e os enfeites que eles usam?

120

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-6_divulgacao.

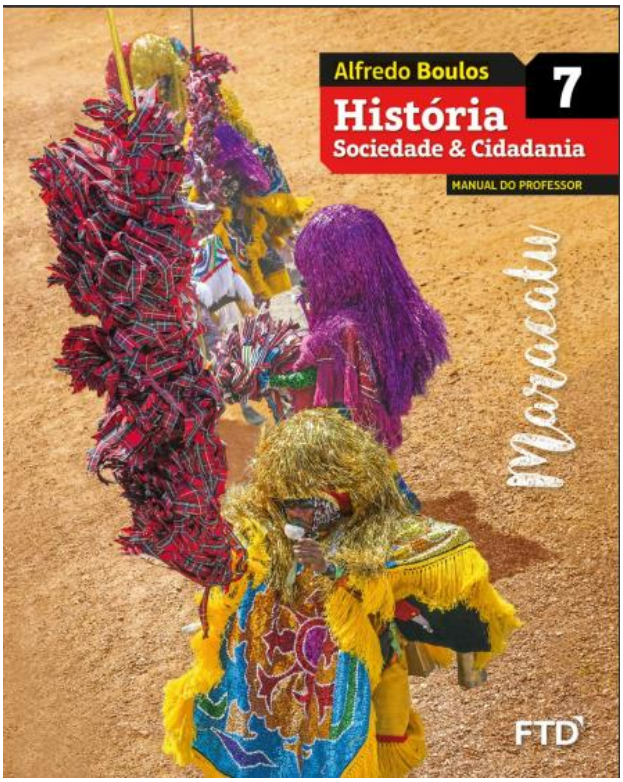
Na página 120, o livro didático aborda o tópico “Diferenças entre os indígenas” e solicita ao leitor que identifique as distinções entre três grupos indígenas apresentados. Essa seção destaca traços físicos e línguas específicas de cada grupo. Na página seguinte, o texto contrapõe essa análise ao apontar semelhanças entre os grupos, promovendo uma reflexão sobre a diversidade e a unidade entre as diferentes culturas indígenas.

Observamos que as sociedades indígenas se caracterizam por suas distintas formas de organização, incluindo a representação da terra e a divisão do trabalho. Para finalizar este capítulo, há uma seção de atividades que resume e revisita o conteúdo abordado, proporcionando aos alunos uma oportunidade de reflexão sobre o aprendizado. Embora as menções a indígenas nos capítulos posteriores sejam limitadas, a apresentação oferece uma introdução importante sobre quem são os povos indígenas.

Apesar de a representatividade e a reparação histórica possam ser aprofundadas, o livro apresenta uma visão inicial que destaca a diversidade e a riqueza cultural desses povos. As imagens que mostram indígenas realizando atividades como fazer beiju, colher e realizar trabalhos artesanais refletem aspectos de seu cotidiano e podem ser vistas como uma valorização de suas práticas tradicionais. Essa abordagem permite que os alunos reconheçam a importância dessas atividades na vida indígena, contribuindo para uma apreciação mais ampla de suas culturas e modos de vida.

1.5.2 Analise do livro destinado ao 7º ano do ensino fundamental

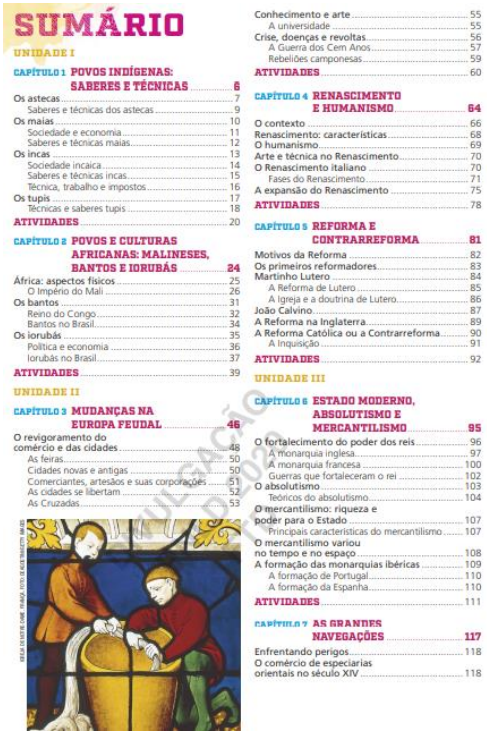
Figura 9 - Capa do livro do 7º ano ensino fundamental (anos finais).



Fonte:https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

O livro de História da obra de Alfredo Boulos, possui em sua capa o registro do Maracatu, além de conter o nome da disciplina, título da obra, descrição do PNLD com os anos vigentes. Na capa final do livro, temos uma história sobre o arroz e o feijão, da mesma forma que no livro anterior. No verso da capa apresentasse uma carta ao estudante, na próxima página temos a apresentação do autor da obra e descrição da edição. Na página seguinte a descrição dos colaboradores, além de dados da editora, impressão e um parágrafo destinado a explicar sobre a imagem da capa do livro. Uma carta de apresentação do material.

Figura 10 - Sumário do livro do 7º ano.



SUMÁRIO

UNIDADE I
CAPÍTULO 1 POVOS INDÍGENAS: SABERES E TÉCNICAS 6
Os astecas 7
Saberes e técnicas dos astecas 9
Os maias 10
Sociedade e economia 11
Saberes e técnicas maias 12
Os incas 13
Sociedade incaica 14
Saberes e técnicas incas 15
Técnica, trabalho e impostos 16
Os tupis 17
Técnicas e saberes tupis 18
ATIVIDADES 20
CAPÍTULO 2 POVOS E CULTURAS AFRICANAS: MALINESES, BANTOS E IORUBÁS 24
África: aspectos físicos 25
O Império do Mali 26
Os bantos 31
Reino do Congo 32
Bantos no Brasil 34
Os iorubás 35
Política e economia 36
Iorubás no Brasil 37
ATIVIDADES 39
UNIDADE II
CAPÍTULO 3 MUDANÇAS NA EUROPA FEUDAL 46
O revigoramento do comércio e das cidades 48
As feiras 50
Cidades novas e antigas 50
Comerciantes, artesãos e suas corporações 51
As cidades se libertam 52
As Cruzadas 53
Conhecimento e arte 55
A universidade 55
Crise, doenças e revoltas 56
A Guerra dos Cem Anos 57
Rebeliões camponesas 59
ATIVIDADES 60
CAPÍTULO 4 RENASCIMENTO E HUMANISMO 64
O contexto 66
Renascimento: características 68
O humanismo 69
Arte e técnica no Renascimento 70
O Renascimento italiano 70
Fases do Renascimento 71
A expansão do Renascimento 75
ATIVIDADES 78
CAPÍTULO 5 REFORMA E CONTRARREFORMA 81
Motivos da Reforma 82
Os primeiros reformadores 83
Martinho Lutero 84
A Reforma de Lutero 85
A Igreja e a doutrina de Lutero 86
João Calvino 87
A Reforma na Inglaterra 89
A Reforma Católica ou a Contrarreforma 90
A Inquisição 91
ATIVIDADES 92
UNIDADE III
CAPÍTULO 6 ESTADO MODERNO, ABSOLUTISMO E MERCANTILISMO 95
O fortalecimento do poder dos reis 96
A monarquia inglesa 97
A monarquia francesa 100
Guerras que fortaleceram o rei 102
O absolutismo 103
Teóricos do absolutismo 104
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado 107
Principais características do mercantilismo 107
O mercantilismo variou no tempo e no espaço 108
A formação das monarquias ibéricas 109
A formação de Portugal 110
A formação da Espanha 110
ATIVIDADES 111
CAPÍTULO 7 AS GRANDES NAVEGAÇÕES 117
Enfrentando perigos 118
O comércio de especiarias orientais no século XIV 118

DIVULGAÇÃO 2020

Fonte:https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

O livro está organizado em 04 unidades, ao total 12 capítulos, cada capítulo possui tópicos e subtópicos, além disso, no final desses capítulos temos as atividades que geralmente são de perguntas de múltipla escolha.

Figura 11 - Página (06) Povos Indígenas: Saberes e técnicas.

UNIDADE I

CAPÍTULO 1

POVOS INDÍGENAS: SABERES E TÉCNICAS

Observe o mapa com atenção.

Povos da América no início do século XVI

OCEANO ATLÂNTICO

OCEANO PACÍFICO

Fonte: HISTÓRIA das civilizações. São Paulo: Abril, 2001. v. 3. p. 113.

- Quantos grupos linguísticos estão representados nesse mapa?
- Que relação podemos estabelecer entre o número e a diversidade de povos ameríndios?

DIVULGAÇÃO 2020

Fonte:https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

O primeiro capítulo intitulado “Povos indígenas: saberes e técnicas” apresenta durante todo o capítulo, povos indígenas originários da América.

O capítulo inicia com um mapa que identifica os diversos povos da América, proporcionando uma visão geral da sua distribuição geográfica. Em seguida, são apresentadas imagens de mapas, artefatos culturais, ruínas e aspectos das forças de organização social e econômica dessas sociedades. O texto também discorre sobre as técnicas e conhecimentos adquiridos por esses povos ao longo do tempo.

Figura 12 - Página (19)O processamento da mandioca.

Mais da metade dos brasileiros consome farinha de mandioca, diariamente. A mandioca foi domesticada provavelmente pelos povos tupis da Amazônia.

O processamento da mandioca

O alimento básico de numerosas sociedades indígenas é constituído pela mandioca-brava e seus derivados. Nessa variedade de mandioca existe um poderoso veneno [...], mas os índios desenvolveram técnicas especiais para torná-la comestível. Nós aprendemos deles essas técnicas.

Descasca-se e rala-se a mandioca, lava-se a massa com água sobre uma peneira, experimentando-a depois com as mãos. Em seguida, a polpa é colocada em uma prensa: na esteirinha manual ou no tipiti [...]. O sumo que escorre por entre as malhas é recolhido numa panela e decantado. O líquido chama-se tucupi e perde o veneno quando deixado ao sol ou aquecido ao fogo, servindo então para temperar a comida, junto com outros condimentos. Lava-se também o sedimento branco do fundo da panela, o polvilho, para livrá-lo do veneno. Depois de torrado em tacho, obtém-se a tapioca.

A polpa da mandioca é retirada da prensa e seca ao sol em forma de pães. Para fazer farinha, esses pães são esfarelados e torrados. Para fazer beijus, mistura-se a massa esfarelada com um pouco de água, espalhando-a sobre tachos rasos. Pazinhas de madeira em forma de meia-lua servem para virar os beijus sobre o torrador. Com a farinha fazem-se ainda bebidas [...], tortas e mingau. A farinha é guardada em [...] cestas e cabaças.

MANIFESTAÇÕES socioculturais indígenas. **Formas de humanidade**: guia temático para professores. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. p. 12. Disponível em: <http://www.vmptbr.mae.usp.br/uploads/TDMDownloads/downloads/downloads_580107ef898b4.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

À esquerda, fotografia do tipiti, espremedor de palha usado para espremer a mandioca e preparar a farinha. Santarém (PA), 2011. À direita, moça da nação kamayurá, falante de uma língua tupi, ralando mandioca para preparação do beiju. Aldeia Kamayurá. Parque Indígena do Xingu. Gaúcha do Norte (MT), 2012.

19

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Na página 17, há uma introdução aos povos de origem Tupi. Na página seguinte, o autor detalha as técnicas e saberes Tupis, destacando o manto indígena utilizado em rituais, que reflete a riqueza de suas tradições culturais. Já na página 19, encontramos uma representação do processamento da mandioca, acompanhada de ilustrações que retratam utensílios e as técnicas empregadas na extração da tapioca. Essas imagens e descrições enriquecem a compreensão dos modos de vida e das práticas alimentares dos povos indígenas, evidenciando a sua conexão com a terra e os recursos naturais.

Um dos aspectos destacados nesta análise é a ressignificação da chegada dos europeus ao Brasil. O tradicional discurso de "descobrimento" cede espaço a uma nova perspectiva sobre esse evento, promovendo uma reflexão mais crítica e contextualizada sobre as implicações históricas e culturais da colonização.

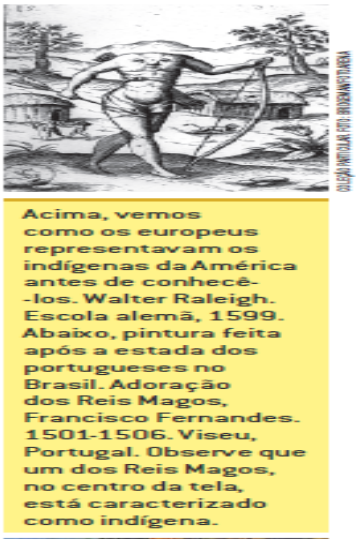
Prosseguindo, na página 117, encontramos o capítulo intitulado “As Grandes Navegações”. Ao longo deste capítulo, é possível notar referências à presença dos povos indígenas. No tópico “As Navegações Espanholas”, um trecho do texto menciona:

> Colombo saiu do porto de Palos com três caravelas - Santa María, Pinta e Niña - e, depois de velejar por cerca de dois meses, embalado por fortes ventos favoráveis, teve uma grata surpresa: encontrou um continente "novo" para os europeus: a América. Era 12 de outubro de 1492. Mas, como pensou ter chegado às Índias, chamou de "índios" os diversos povos que habitavam essas terras havia milhares de anos (BOULOS, 2018, p. 117).

Mais adiante, na página 127, o texto sobre a chegada de Cabral às terras brasileiras é apresentado de forma breve e resumida. No último parágrafo, a narrativa sugere uma chegada pacífica dos europeus ao litoral brasileiro.

> Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do povo Tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. Lá fincaram uma cruz de madeira para dizer que daquela data em diante aquelas terras eram deles. Depois de tornar posse, estabelecer contato com os indígenas e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta a Lisboa levando uma carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de sua esquadra, para o rei de Portugal (BOULOS, 2018, p. 127).

Figura 13 - Página (129) Representação indígena a partir da visão europeia.



Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Na imagem acima, há uma representação do pensamento coletivo europeu em relação aos povos indígenas. Segundo o texto, com o avanço das Grandes Navegações, os europeus

começaram a desenvolver uma maior compreensão da diversidade dos povos indígenas, expandindo seu conhecimento sobre as diferentes culturas e modos de vida que encontravam.

Ainda neste capitulo, encontramos um texto que vem relatar sobre a invasão de Pernambuco, a imagem abaixo está ilustrada a no final do texto, e demonstra a imagem de alguns indígenas como guerreiros. O capítulo encerra com a seção de atividades.

Figura 14 - Página (207) Invasão a Pernambuco.

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Na página 216, tem início o capítulo 12, intitulado "A formação da América Portuguesa".

Figura 15 - Página (216) Os bandeirantes.

Os bandeirantes

Em 1600, enquanto a capitania de Pernambuco progredia embalada pela produção de açúcar, a capitania de São Vicente vinha perdendo força. Então, por falta de trabalho, parte da população vicentina subiu a Serra do Mar e, aos poucos, formou um povoado, São Paulo do Campo de Piratininga.

São Paulo, a capital bandeirante

Sertão: no período colonial, a palavra designava todo o interior inexplorado do território. Atualmente, se refere a uma área específica do Nordeste.

O povoado que mais tarde veio a ser a vila e depois a cidade de São Paulo teve um crescimento lento. Em 1660, São Paulo era um povoado pobre; tinha apenas 150 casas, habitadas por cerca de 1500 pessoas que plantavam milho e mandioca e criavam porcos e galinhas para sobreviver.

Os paulistas eram homens rudes e acreditavam que a única solução para a pobreza estava no sertão. Por isso, decidiram organizar **bandeiras**, ou seja, expedições particulares que partiam geralmente de São Paulo com o objetivo de capturar indígenas e achar ouro e pedras preciosas.

Uma grande bandeira era formada por um ou dois bandeirantes experientes, alguns jovens de origem portuguesa, vários mestiços e centenas de indígenas escravizados, usados como guias, carregadores, guerreiros e cozinheiros.

Ilustração feita com base em pesquisa histórica.

220

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Nesse capítulo, observamos a presença de uma ilustração que retrata indígenas, sendo a primeira aparição no subtópico "São Paulo, a capital bandeirante". Na imagem, exploradores aparecem à frente, enquanto os indígenas são representados ao fundo, carregando objetos, evidenciando seu papel de suporte nas expedições.

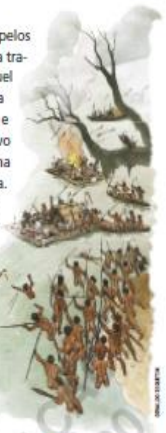
Em dois parágrafos deste subtópico, os indígenas são mencionados como escravizados. Na página seguinte, é apresentado o subtópico “A caça ao índio”, que discute as bandeiras como um meio de captura de indígenas, destacando a destruição de muitos povos nativos.

Figura 16 - Página (221) Resistência Guarani.

A resistência guarani

Acreditava-se que a maioria dos índios escravizados pelos bandeirantes era vendida no Rio de Janeiro e na Bahia para trabalhar nas plantações de açúcar. Mas o historiador John Manuel Monteiro comprovou que a maioria desses índios era destinada às fazendas de trigo de São Paulo, que vinham crescendo e exigindo muitos trabalhadores. Além de trabalhar no cultivo de trigo, eles também produziam e transportavam a farinha de trigo de São Paulo ao porto de Santos, no litoral paulista.

Os indígenas, bem como os africanos, nunca aceitaram a escravidão pacificamente. Reagiam a ela de várias formas: suicídio, fugas para o interior e rebeliões. Depois da destruição das missões de Guairá, Itatim e Tape, por exemplo, os indígenas enfrentaram os bandeirantes, inclusive usando armas de fogo. Nessa luta venceram duas importantes batalhas: a de **Caasapaguaçu**, em 1638, e a de **Mbororé**, em 1641. Após essas derrotas, o bandeirismo de caça ao índio entrou em declínio.



DIALOGANDO

Algumas rodovias e praças do Brasil têm nomes indígenas. A rodovia Índio Tibiriçá, em São Paulo, por exemplo, é uma delas. Por que será que alguns indígenas foram homenageados e outros, esquecidos?

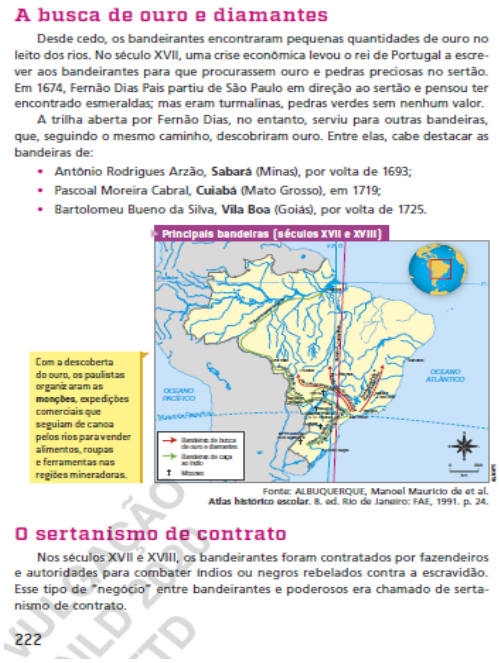
Ilustração feita com base em pesquisa histórica.

221

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Nesta página, um texto intitulado "A resistência guarani", em destaque com título em amarelo, aborda as formas de resistência indígena, com ênfase nas vitórias na batalha de Caasapaguaçu Mbororé. Em um box intitulado "Dialogando", uma pergunta é feita ao leitor, refletindo sobre rodovias e praças que levam nomes de indígenas, estimulando uma reflexão crítica sobre a presença desses nomes em espaços públicos.

Figura 17 - Página (227) Regiões onde aconteceram as Missões Jesuíticas.



A busca de ouro e diamantes

Desde cedo, os bandeirantes encontraram pequenas quantidades de ouro no leito dos rios. No século XVII, uma crise econômica levou o rei de Portugal a escrever aos bandeirantes para que procurassem ouro e pedras preciosas no sertão. Em 1674, Fernão Dias Pais partiu de São Paulo em direção ao sertão e pensou ter encontrado esmeraldas; mas eram turmalinas, pedras verdes sem nenhum valor.

A trilha aberta por Fernão Dias, no entanto, serviu para outras bandeiras, que, seguindo o mesmo caminho, descobriram ouro. Entre elas, cabe destacar as bandeiras de:

- Antônio Rodrigues Arzão, **Sabará** (Minas), por volta de 1693;
- Pascoal Moreira Cabral, **Cuiabá** (Mato Grosso), em 1719;
- Bartolomeu Bueno da Silva, **Vila Boa** (Goiás), por volta de 1725.

Principais bandeiras (séculos XVII e XVIII)

Com a descoberta do ouro, os paulistas organizaram as **monções**, expedições comerciais que seguiam de canoa pelos rios para vender alimentos, roupas e ferramentas nas regiões mineradoras.

Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al. **Atlas histórico escolar**. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 24.

O sertanismo de contrato

Nos séculos XVII e XVIII, os bandeirantes foram contratados por fazendeiros e autoridades para combater índios ou negros rebelados contra a escravidão. Esse tipo de "negócio" entre bandeirantes e poderosos era chamado de sertanismo de contrato.

222

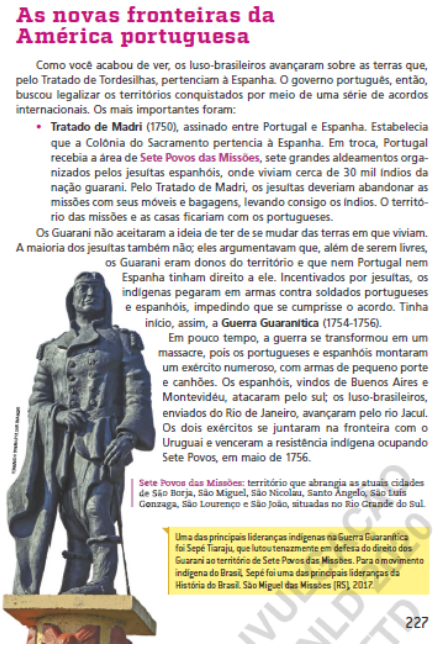
Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Dando continuidade à análise, a imagem acima traz um mapa que faz referência às missões jesuíticas. O autor utiliza um mapa para evidenciar as regiões onde ocorreram essas missões no território colonial, oferecendo uma visão geográfica das áreas de atuação dos jesuítas.

Na página 224, o autor apresenta um pequeno parágrafo descrevendo como era a vida de indígenas participando nessas missões:

> Nas missões, os indígenas cultivavam cereais, frutas e erva-mate dois pontos extraiam da floresta cacau, baunilha, guaraná e plantas medicinais. Vários desses produtos eram exportados para a Europa, com grande lucro. E tinham também um tempo reservado ao lazer e ao estudo (BOULOS, 2018, p. 224).

Figura 18 - Página (227) Novas fronteiras da América portuguesa.



As novas fronteiras da América portuguesa

Como você acabou de ver, os luso-brasileiros avançaram sobre as terras que, pelo Tratado de Tordesilhas, pertenciam à Espanha. O governo português, então, buscou legalizar os territórios conquistados por meio de uma série de acordos internacionais. Os mais importantes foram:

- **Tratado de Madri** (1750), assinado entre Portugal e Espanha. Estabelecia que a Colônia do Sacramento pertencia à Espanha. Em troca, Portugal recebia a área de Sete Povos das Missões, sete grandes aldeamentos organizados pelos jesuítas espanhóis, onde viviam cerca de 30 mil índios da nação guarani. Pelo Tratado de Madri, os jesuítas deveriam abandonar as missões com seus móveis e bagagens, levando consigo os índios. O território das missões e as casas ficariam com os portugueses.

Os Guarani não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam. A maioria dos jesuítas também não; eles argumentavam que, além de serem livres, os Guarani eram donos do território e que nem Portugal nem Espanha tinham direito a ele. Incentivados por jesuítas, os indígenas pegaram em armas contra soldados portugueses e espanhóis, impedindo que se cumprisse o acordo. Tinha início, assim, a **Guerra Guaranítica** (1754-1756).

Em pouco tempo, a guerra se transformou em um massacre, pois os portugueses e espanhóis montaram um exército numeroso, com armas de pequeno porte e canhões. Os espanhóis, vindos de Buenos Aires e Montevidéu, atacaram pelo sul; os luso-brasileiros, enviados do Rio de Janeiro, avançaram pelo rio Jacuí. Os dois exércitos se juntaram na fronteira com o Uruguai e venceram a resistência indígena ocupando Sete Povos, em maio de 1756.

Sete Povos das Missões: território que abrangia as atuais cidades de São Borja, São Miguel, São Nicolau, Santo Ângelo, São Luís Gonzaga, São Lourenço e São João, situadas no Rio Grande do Sul.

Uma das principais lideranças indígenas na Guerra Guaranítica foi Sepé Tiaraju, que lutou tenazmente em defesa do direito dos Guarani ao território de Sete Povos das Missões. Para o movimento indígena do Brasil, Sepé foi uma das principais lideranças da História do Brasil. São Miguel das Missões (RS), 2017.

227

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Quase finalizando o capítulo, temos um subtópico que vem elencar eventos que desencadearam em meio as novas fronteiras da América Portuguesa. Aqui destacam-se a insatisfação indígena e a guerra guaranítica. Na página temos a imagem da estátua de Sepé Tiaraju.

Figura 19 - Página (229) Para refletir.

PARA REFLETIR

Brasil: terra de muitos povos

O Brasil absorveu diversos povos e culturas ao longo de sua formação histórica; por isso, é conhecido por ser um país multiétnico e pluricultural. Dentre os povos formadores do Brasil estão, em ordem cronológica, os indígenas, os portugueses e os africanos.

Em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, os indígenas eram muitos e possuíam culturas e línguas próprias, que foram e continuaram sendo importantes na nossa formação histórica. Os portugueses, por sua vez, traziam na sua bagagem uma língua rica, uma forma de governo (a Monarquia) e a religião católica, que foram igualmente importantes.

Depois, foi a vez de os africanos entrarem no Brasil. Eles foram trazidos de diferentes pontos da África, a partir do século XVI, para trabalhar e também marcaram profundamente nossos modos de agir, falar, pensar e sentir.

Menina indígena, 2011.

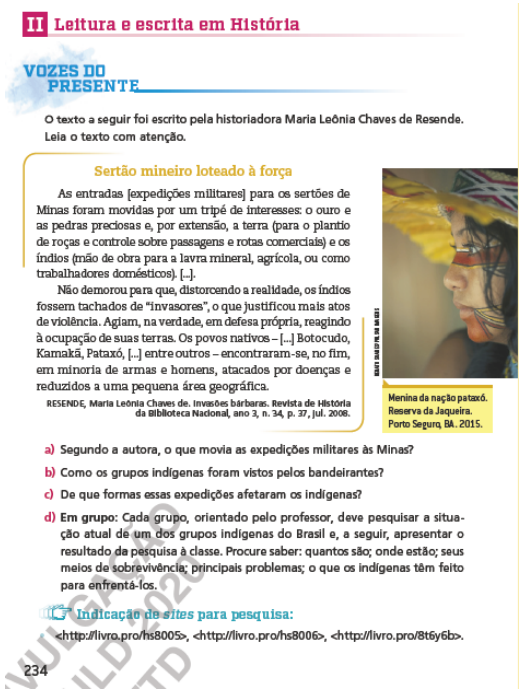
Mulher portuguesa, 2016.

Mulher afrodescendente, 2015.

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Na página 229, destaca-se um box intitulado “Refletir”, que apresenta um texto sobre os diferentes povos que contribuíram para a formação do Brasil atual. O conteúdo ressalta a diversidade cultural e étnica que compõe a sociedade brasileira, proporcionando uma reflexão sobre a riqueza dessa pluralidade.

Figura 20 - Página (234) box vozes do presente.



II Leitura e escrita em História

VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir foi escrito pela historiadora Maria Leônia Chaves de Resende. Leia o texto com atenção.

Sertão mineiro loteado à força

As entradas [expedições militares] para os sertões de Minas foram movidas por um tripé de interesses: o ouro e as pedras preciosas e, por extensão, a terra (para o plantio de roças e controle sobre passagens e rotas comerciais) e os índios (mão de obra para a lavra mineral, agrícola, ou como trabalhadores domésticos). [...].

Não demorou para que, distorcendo a realidade, os índios fossem tachados de "invasores", o que justificou mais atos de violência. Agiam, na verdade, em defesa própria, reagindo à ocupação de suas terras. Os povos nativos – [...] Botocudo, Kamakã, Pataxó, [...] entre outros – encontraram-se, no fim, em minoria de armas e homens, atacados por doenças e reduzidos a uma pequena área geográfica.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. Invasões bárbaras. Revista de História da Biblioteca Nacional, ano 3, n. 34, p. 37, jul. 2008.

Menina da nação pataxó. Reserva da Jaqueira. Porto Seguro, BA. 2015.

a) Segundo a autora, o que movia as expedições militares às Minas?

b) Como os grupos indígenas foram vistos pelos bandeirantes?

c) De que formas essas expedições afetaram os indígenas?

d) **Em grupo:** Cada grupo, orientado pelo professor, deve pesquisar a situação atual de um dos grupos indígenas do Brasil e, a seguir, apresentar o resultado da pesquisa à classe. Procure saber: quantos são; onde estão; seus meios de sobrevivência; principais problemas; o que os indígenas têm feito para enfrentá-los.

Indicação de *sites* para pesquisa:

<http://livro.pro/hs8005>, <http://livro.pro/hs8006>, <http://livro.pro/8t6y6b>.

234

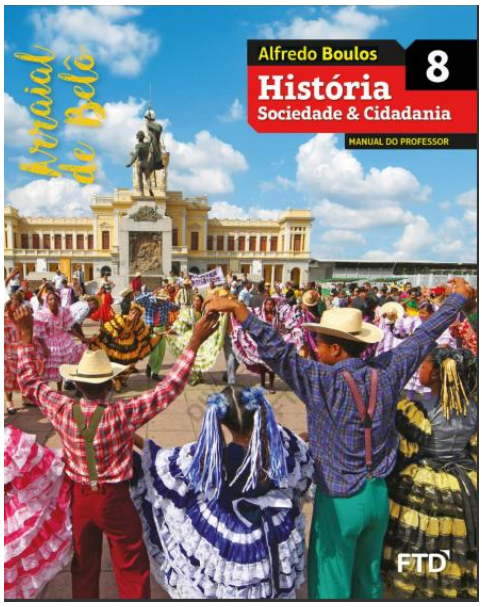
Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-7_divulgacao.

Concluindo a análise do livro, na página 234, encontra-se um texto breve que aborda a invasão ao sertão mineiro, destacando os impactos negativos causados aos povos indígenas.

Após a análise do livro destinado ao 7º ano, concluímos que a representação dos povos indígenas aparece com maior destaque em comparação à edição anterior. O material inclui não apenas mais textos, mas também boxes informativos que conseguem apresentar de maneira mais rica e diversa a imagem indígena, abordando sua cultura, costumes, formas de organização social e suas várias resistências ao longo da história. O livro abrange uma vasta gama de conteúdos sobre as tradições indígenas, suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e os desafios enfrentados, promovendo uma visão mais abrangente e valorizadora dessas culturas.

1.5.3 Analise do livro destinado ao 8º ano do ensino fundamental

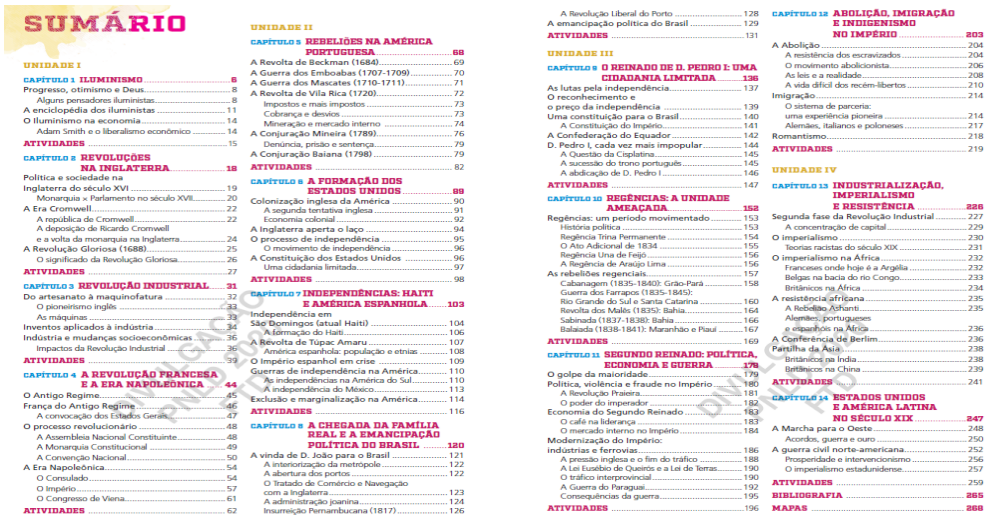
Figura 21 - Capa do livro destinado ao 8º ano do ensino fundamental maior.



Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

A análise do livro *História, Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos, destinado ao 8º ano do ensino fundamental, revela um cuidado em retratar aspectos importantes da história e cultura brasileira. A capa destaca uma imagem vibrante do Arraial do Belô, remetendo às tradições populares e culturais de Minas Gerais. Além disso, as descrições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) reforçam a adequação do material às diretrizes educacionais. Na contracapa, encontramos uma interessante narrativa sobre a história do arroz e feijão, alimentos essenciais na cultura alimentar brasileira, acompanhada de ilustrações que enriquecem o conteúdo e despertam o interesse dos alunos, conectando elementos históricos e culturais de forma acessível e visualmente atrativa.

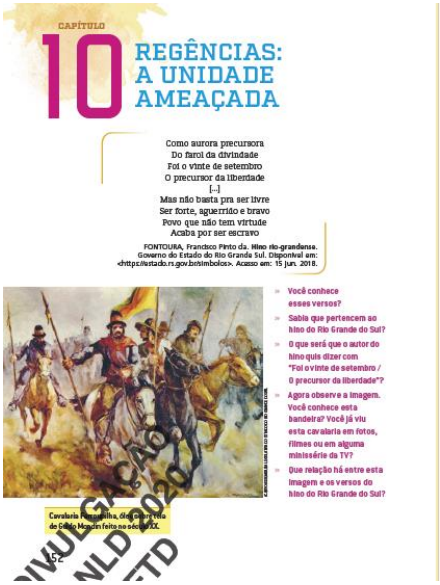
Figura 22 - Páginas do Sumário



Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

No sumário do livro *História, Sociedade e Cidadania* destinado ao 8º ano, a representatividade indígena é abordada em várias seções que destacam a história, cultura, e resistência dos povos indígenas ao longo do período colonial e republicano. O material explora a interação entre os indígenas e os colonizadores, além de discutir o impacto da colonização sobre suas terras e costumes. As ilustrações e textos buscam contextualizar a riqueza das culturas indígenas e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

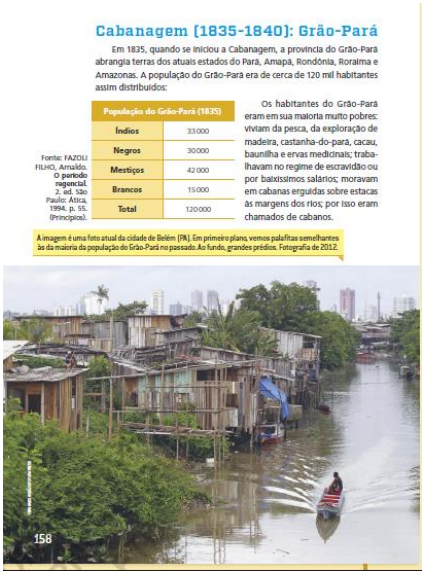
Figura 23 - Página (152) Regências: A unidade ameaçada.



Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

Na página 152 do livro, no capítulo 10 intitulado "Regências: a unidade ameaçada", o autor apresenta a Cabanagem como uma das principais ameaças à unidade do Brasil durante o período regencial.

Figura 24 - Página (158) Cabanagem.



Cabanagem (1835-1840): Grão-Pará

Em 1835, quando se iniciou a Cabanagem, a província do Grão-Pará abrangia terras dos atuais estados do Pará, Amapá, Rondônia, Roraima e Amazonas. A população do Grão-Pará era de cerca de 120 mil habitantes assim distribuídos:

População do Grão-Pará (1835)	
Índios	33 000
Negros	30 000
Mestiços	42 000
Brancos	15 000
Total	120 000

Fonte: FAZOLI FILHO, Amaldo. O período regencial. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 55. (Princípios).

Os habitantes do Grão-Pará eram em sua maioria muito pobres: viviam da pesca, da exploração de madeira, castanha-do-pará, cacau, baunilha e ervas medicinais; trabalhavam no regime de escravidão ou por baixíssimos salários; moravam em cabanas erguidas sobre estacas às margens dos rios; por isso eram chamados de cabanos.

A imagem é uma foto atual da cidade de Belém (PA). Em primeiro plano, vemos palafitas semelhantes às da maioria da população do Grão-Pará no passado. Ao fundo, grandes prédios. Fotografia de 2012.

158

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

Nesse contexto, há a ilustração de uma tabela populacional que representa a demografia do período, fornecendo uma visão visual da composição social e étnica envolvida nos conflitos e revoltas dessa época.

Figura 25 - Página (163) Contribuição da cultura indígena ao Rio Grande do Sul.

PARA SABER MAIS

O texto a seguir foi escrito especialmente para a obra pelos professores Daniel da Silva Assum e Udo Ingo Kunert. Leia-o com atenção.

Legado indígena no Rio Grande do Sul

A história do Rio Grande do Sul foi construída a muitas mãos. Ao longo de centenas de anos, nas terras do sul do Brasil, indígenas, portugueses, espanhóis, africanos, alemães, italianos, entre outros promoveram intensas trocas culturais entre si.

Até o século XV, o território rio-grandense era ocupado exclusivamente por indígenas: no sul, os charruas; no norte, os jês; e, no centro, os guaranis, vindos da região amazônica em busca de sua lendária "terra sem males". Alguns hábitos, como o de beber o chimarrão e o de usar o "tchê" como pronome de referência, considerados como típicos dos rio-grandenses, são herança desses grupos indígenas. A palavra "tchê" ou "chê" pode ser traduzida por "meu" ou "minha" na língua portuguesa. Por exemplo: "Che reli" quer dizer "minha família"; "Che tuti" significa "meu tio paterno".

Outra expressão interessante muito usada pelos rio-grandenses é "chê piá", que quer dizer "meu coração". No Sul, "piá" e "guri" são formas carinhosas de se referir a meninos e meninas. Quando alguém chama um menino de "piá" ou "guri", na verdade está querendo dizer "meu querido menino", termo amoroso dos guaranis que foi incorporado ao português falado hoje no Rio Grande do Sul.

Chimarrão: infusão de erva-mate, com água fervente e sem açúcar, servida em uma cuia de porongo (cabaça) com bomba (canudo) geralmente de metal.

Gaúcho com vestimenta típica e cuia usada para se beber o chimarrão.

163

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

No capítulo 10, além da discussão sobre as ameaças à unidade durante as Regências, encontramos um box intitulado "Para saber mais", que apresenta o texto *Legado indígena no Rio Grande do Sul*. Esse texto explora como os grupos indígenas contribuíram

significativamente para a formação cultural do estado, destacando aspectos como práticas agrícolas, a influência no vocabulário e os modos de vida que continuam presentes na cultura gaúcha até os dias atuais.

Figura 26 - Capítulo 12: A abolição, imigração e indigenismo no Império.

CAPÍTULO 12

ABOLIÇÃO, IMIGRAÇÃO E INDIGENISMO NO IMPÉRIO

Pintura de Pedro Weingärtner, 1893.

A imagem que você vê é uma pintura do artista Pedro Weingärtner, intitulada **Vida Nova**, e se encontra na prefeitura de Nova Veneza (SC), uma cidade brasileira fundada por imigrantes italianos. Você gostou da pintura? O que se vê em primeiro plano? E à esquerda, o que se vê? O que essas casas erguidas em meio à mata sugerem? Você considerou o título da pintura adequado? Os imigrantes vieram apenas com sua força de trabalho ou trouxeram também ideias, ofícios e técnicas? Por que, quando e onde a imigração italiana começou?

203

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

No capítulo 12, intitulado "Abolição, imigração e indigenismo no Império", na página 203, esperava-se uma abordagem mais aprofundada sobre a temática indígena; no entanto, as citações referentes aos povos indígenas são raras. Já na página 218, destaca-se a imagem do quadro "Iracema", acompanhada de um trecho que provavelmente explora a representação dos indígenas na arte e literatura brasileira, refletindo a visão romântica e idealizada sobre essas culturas.

Figura 27 - Página (222) Vozes do presente.

II Leitura e escrita em História

a. Leitura e escrita de textos

VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir foi retirado do **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**, dirigido pelo professor Ronaldo Vainfas.

Excluído na vida real e idealizado na literatura

[...] As populações indígenas do Brasil iriam adentrar o século XIX em condições lamentáveis – demograficamente depauperadas, exploradas sob várias formas de servidão [...]. Ora concentradas em aldeamentos, que abrigavam grupos e etnias distintos, ora conservando alguma identidade nos refúgios de florestas indômitas. Vítimas, por vez, de guerras de tipo colonial, como a desencadeada por D. João, que mal chegado ao Brasil, em 1808, moveu guerra contra os ditos botocudos, no vale do rio Doce, Espírito Santo, e nos campos de Guarapuava, no Paraná. Além disso, pelas Cartas Régias de 1808, autorizou guerras contra os "índios bugres" de São Paulo e Minas, bem como a escravização dos prisioneiros [...]. Surgiu, então, uma nomenclatura mais simplificada [...] para designar as populações nativas: índios mansos, isto é, controlados, e índios bravos, a saber, hostis ou "imersos no estado de barbárie". [...]

A política imperial em relação às populações indígenas contrastava com o lugar que se atribuiria progressivamente ao índio na cultura nacional. [...]

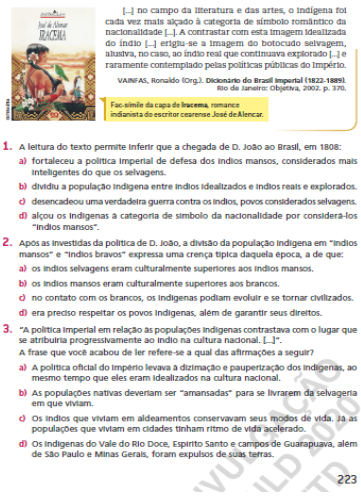
Indígena no rio Negro, c. 1873. Belém (PA).

222

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

Outra citação acontece na página 222, nas atividades, um box intitulado “Leitura e escrita em História”, apresentasse o texto “Excluído na vida real e idealizado na literatura”, assim, descrevem a imagem indígena.

Figura 28 - Box de atividades.



[...] no campo da literatura e das artes, o indígena foi cada vez mais alçado à categoria de símbolo romântico da nacionalidade [...]. A contrastar com esta imagem idealizada do índio [...] erigiu-se a imagem do botocudo selvagem, alusiva, no caso, ao índio real que continuava explorado [...] e raramente contemplado pelas políticas públicas do Império.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 370.

Fac-símile da capa de **Iracema**, romance indianista do escritor cearense José de Alencar.

1. A leitura do texto permite inferir que a chegada de D. João ao Brasil, em 1808:
   a) fortaleceu a política imperial de defesa dos índios mansos, considerados mais inteligentes do que os selvagens.
   b) dividiu a população indígena entre índios idealizados e índios reais e explorados.
   c) desencadeou uma verdadeira guerra contra os índios, povos considerados selvagens.
   d) alçou os indígenas à categoria de símbolo da nacionalidade por considerá-los "índios mansos".
2. Após as investidas da política de D. João, a divisão da população indígena em "índios mansos" e "índios bravos" expressa uma crença típica daquela época, a de que:
   a) os índios selvagens eram culturalmente superiores aos índios mansos.
   b) os índios mansos eram culturalmente superiores aos brancos.
   c) no contato com os brancos, os indígenas podiam evoluir e se tornar civilizados.
   d) era preciso respeitar os povos indígenas, além de garantir seus direitos.
3. "A política imperial em relação às populações indígenas contrastava com o lugar que se atribuiria progressivamente ao índio na cultura nacional. [...]".
   A frase que você acabou de ler refere-se a qual das afirmações a seguir?
   a) A política oficial do império levava a dizimação e pauperização dos indígenas, ao mesmo tempo que eles eram idealizados na cultura nacional.
   b) As populações nativas deveriam ser "amansadas" para se livrarem da selvageria em que viviam.
   c) Os índios que viviam em aldeamentos conservavam seus modos de vida. Já as populações que viviam em cidades tinham ritmo de vida acelerado.
   d) Os indígenas do Vale do Rio Doce, Espírito Santo e campos de Guarapuava, além de São Paulo e Minas Gerais, foram expulsos de suas terras.

223

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao.

Concluindo a análise do livro, o capítulo 14, intitulado "Estados Unidos e América Latina no século XIX", oferece uma visão interessante sobre as interações históricas entre essas regiões. Embora aborde brevemente os indígenas norte-americanos, destaca a importância das contribuições e desafios enfrentados por esses povos ao longo do tempo. O capítulo, portanto,

promove reflexões sobre as realidades históricas e culturais de diferentes grupos, enriquecendo a compreensão dos processos sociais e políticos que moldaram o continente americano.

1.5.4 Analise do livro destinado ao 9º ano do ensino fundamental

Figura 29 – Capa do livro de História direcionado ao 6º ano do ensino fundamental (anos finais)

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-9_divulgacao.

Figura 30 - Páginas do Sumário.

SUMÁRIO

UNIDADE I

CAPÍTULO 1 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS 6
O processo que conduziu à República 7
A Questão religiosa 8
A Questão militar 9
A Proclamação da República 11
Governo Deodoro da Fonseca 12
Governo Floriano Peixoto 14
ATIVIDADES 16

CAPÍTULO 2 PRIMEIRA REPÚBLICA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 18
Oligarquias no poder 20
O coronelismo 20
A política dos governadores 21
Café com leite ou café com política? 22
Indústria e operários na Primeira República 23
Modernização e urbanização 24
Imigrantes no Brasil 26
Contestações e dinâmicas da vida cultural na Primeira República 27
A Guerra de Canudos 27
A Guerra do Contestado 29
A modernização do Rio na *Belle Époque* 31
O movimento operário 34
O modernismo 37
ATIVIDADES 39

CAPÍTULO 3 A ERA VARGAS 42
O tenentismo antes de 1930 43
O primeiro 5 de Julho 43
O segundo 5 de Julho 44
A Coluna Prestes 44
1930: um marco na história do Brasil 45
O primeiro governo Vargas 46
Governo provisório 46
A oposição paulista 46
A Constituição de 1934 47
O governo constitucional de Vargas 48
O Estado Novo 49
O trabalhismo 50
O DIP e a propaganda varguista 52
Economia: industria e agricultura 53
O fim do Estado Novo e o queremismo 54
ATIVIDADES 57

CAPÍTULO 4 MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES 58
Os negros no pós-Abolição 59
O mundo do trabalho 59
A imprensa negra 60
A cultura afro-brasileira no pós-Abolição 61
Frente Negra Brasileira 62
Teatro Experimental do Negro (1944-1968) 63
Os Indígenas na República 64
Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon 65
Os indígenas na Era Vargas 66
Movimento de mulheres 67
Bertha Lutz na luta pelo voto feminino 69
Anos 1960: pílula, minissaia e calça saint-tropez 71
ATIVIDADES 72

UNIDADE II

CAPÍTULO 5 A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL 76
Rivalidades imperialistas 77
A luta dos sérvios pela "Grande Sérvia" 78
A gota-d'agua 79
As fases da guerra 79
A entrada dos EUA e a saída da Rússia 81
O saldo trágico da Primeira Guerra 82
A paz dos vencedores 83
A Questão Palestina 85
O plano de partilha da ONU e o Estado de Israel 86
Para quando a paz? 86
ATIVIDADES 90

CAPÍTULO 6 A REVOLUÇÃO RUSSA 93
A Rússia czarista 94
A modernização e a indústria 94
O socialismo 95
O processo revolucionário 99
O governo provisório 99
O governo de Lênin e a guerra civil 100
A formação da URSS 101
A ditadura stalinista 102
Desdobramentos da Revolução Russa 103
ATIVIDADES 104

CAPÍTULO 7 A GRANDE DEPRESSÃO, O FASCISMO E O NAZISMO 106
A Grande Depressão 107
A quebra da Bolsa de Valores 107
Raízes da Grande Depressão 108
Desdobramentos da Grande Depressão 109
A ascensão dos fascismos 110
O fascismo italiano 110
O Nazismo na Alemanha 113
A ascensão dos nazistas 114
Ditadura hitlerista 115
ATIVIDADES 117

CAPÍTULO 8 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 120
Céu de nuvens carregadas 121
O imperialismo japonês 121
O expansionismo italiano 121
O nazismo alienou mostra suas garras 122
A ofensiva nazista na Europa 123
A resistência soviética ao nazismo 125
A guerra no Oriente 125
A ofensiva dos Aliados 128
O Dia D na França e a derrota da Alemanha 129
Bombas sobre o Japão 129
O Holocausto 130
ATIVIDADES 131

UNIDADE III

CAPÍTULO 9 A GUERRA FRIA 136
Encontros entre os vencedores 136
A Organização das Nações Unidas 137
Um mundo bipolarizado 140
O Plano Marshall e o Bloqueio de Berlim 141
A Guerra da Coreia 143
Perseguições e crimes contra a humanidade 144
A corrida armamentista e a espacial 145
ATIVIDADES 147

CAPÍTULO 10 REVOLUÇÕES SOCIALISTAS: CHINA E CUBA 150
Dominação e resistência 151
O fim do império e a proclamação da República na China 152
Ideias marxistas na China 153
A guerra contra o Japão 153
O governo de Mao Tsé-Tung 156
A Revolução Cubana 158
A oposição à ditadura de Batista 158
Fidel chega ao poder 159
A crise dos mísseis 159
ATIVIDADES 161

CAPÍTULO 11 NACIONALISMOS AFRICANO E ASIÁTICO 164
Independências 165
Raízes da independência 165
Ásia 167
Índia 167
África 169
Congo 169
Angola, Moçambique e Guiné-Bissau 170
A Revolução dos Cravos 171
A luta contra o apartheid na África do Sul 172
ATIVIDADES 174

CAPÍTULO 12 BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1945 A 1964) 178
O Governo Dutra 179
A Constituição de 1946 179
As eleições de 1950 180
O segundo governo Vargas 180
Trabalhismo e radicalização política 181
O suicídio de Vargas 182
Lott garante a posse de JK 183
Governo Juscelino: "50 anos em 5" 183
Brasília: a meta-síntese 184
Crescimento industrial e desigualdades regionais 185
O governo de Jânio Quadros 186
A política externa independente 186
A renúncia de Jânio 186
Governo João Goulart 187
O golpe civil-militar de 1964 190
ATIVIDADES 191

CAPÍTULO 13 DITADURAS NA AMÉRICA LATINA 194
O Regime Militar no Brasil 196
O governo Castelo Branco 197
A linha dura no poder 199
Governo Médici (1969-1974) 201
Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura 207
O caso do Chile 209
O governo de Allende (1970-1973) 209
A ditadura do General Pinochet (1973-1990) 210
A ditadura na Argentina (1976-1983) 212
O peronismo no poder 212
Estado de terror e resistência 213
Comparação entre Brasil e Chile quanto à política econômica 214
ATIVIDADES 216

UNIDADE IV

CAPÍTULO 14 BRASIL CONTEMPORÂNEO 220
Governo João Figueiredo 221
Governo José Sarney 223
A Constituição Federal de 1988 225
Eleições de 1989 226
Governo Collor 227
A luta pela ética na política 228
Governo Itamar Franco 228
O Plano Real 229
Governo Fernando Henrique 230
O segundo mandato de FHC 232
Governo Lula 234
Programa Bolsa Família 235
O segundo governo Lula 237
O Brasil amplia sua visibilidade externa 238
Governo Dilma Rousseff 239
As manifestações de 2013: a voz das ruas 240
Operação Lava Jato e eleições presidenciais 241
Reeleição de Dilma 241
O impeachment de Dilma 242
ATIVIDADES 243

CAPÍTULO 15 PÓS-GUERRA FRIA E GLOBALIZAÇÃO 248
Gorbachev: reconstrução e transparência 250
Reformas de Gorbachev 251
A extinção da URSS e a formação da CEI 252
Democratização no Leste Europeu 252
Globalização 254
Globalização: características 255
Efeitos da globalização sobre o emprego 258
Protestos contra a globalização 260
Um mundo multipolarizado 261
Conflitos e tensões no mundo atual 261
Levantes populares na África e no Oriente Médio 265
Seis grandes desafios 266
ATIVIDADES 267
BIBLIOGRAFIA 271

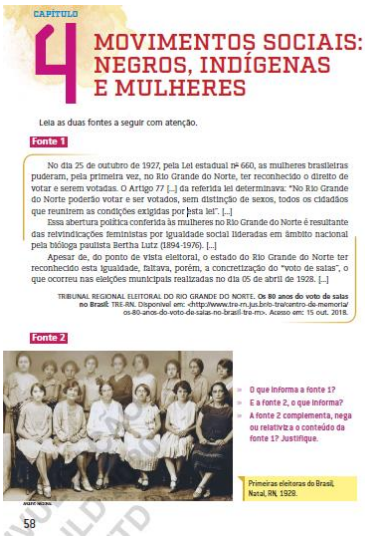
DIVULGAÇÃO PNLD 2024 FTD

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-9_divulgacao.

Ao analisarmos o sumário deste livro, percebemos que o capítulo 04 foca nos movimentos sociais organizados por grupos marginalizados e discriminados ao longo da nossa história. Dentro desse contexto, são abordados tópicos que discutem o papel dos indígenas na República, incluindo subtópicos como o Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal

Rondon, além de uma seção dedicada aos indígenas na Era Vargas. Essa organização permite uma compreensão mais ampla das lutas e contribuições dos povos indígenas no Brasil.

Figura 31 - Capítulo 04: Movimentos sociais; Negros, Indígenas e Mulheres.



CAPÍTULO 4

MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES

Leia as duas fontes a seguir com atenção.

Fonte 1

No dia 25 de outubro de 1927, pela Lei estadual nº 660, as mulheres brasileiras puderam, pela primeira vez, no Rio Grande do Norte, ter reconhecido o direito de votar e serem votadas. O Artigo 77 [...] da referida lei determinava: "No Rio Grande do Norte poderão votar e ser votados, sem distinção de sexos, todos os cidadãos que reunirem as condições exigidas por esta lei". [...]

Essa abertura política conferida às mulheres no Rio Grande do Norte é resultante das reivindicações feministas por igualdade social lideradas em âmbito nacional pela bióloga paulista Bertha Lutz (1894-1976). [...]

Apesar de, do ponto de vista eleitoral, o estado do Rio Grande do Norte ter reconhecido esta igualdade, faltava, porém, a concretização do "voto de saias", o que ocorreu nas eleições municipais realizadas no dia 05 de abril de 1928. [...]

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Os 80 anos do voto de saias no Brasil**. TRE-RN. Disponível em: <http://www.tre-rn.jus.br/o-tribunal/centro-de-memoria/os-80-anos-do-voto-de-saias-no-brasil-1>. Acesso em: 15 out. 2018.

Fonte 2

- O que informa a fonte 1?
- E a fonte 2, o que informa?
- A fonte 2 complementa, nega ou relativiza o conteúdo da fonte 1? Justifique.

Primeiras eleitoras do Brasil, Natal, RN, 1928.

58

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-9_divulgacao.

No livro direcionado para o 9º ano do ensino fundamental, o capítulo 4 explora os movimentos sociais de negros, indígenas e mulheres, destacando suas lutas por direitos e reconhecimento. São abordados temas como a contribuição dos indígenas na República e a atuação de figuras importantes, além de discutir o contexto histórico das lutas sociais.

Figura 32 - Os indígenas na República.

Os indígenas na República

Com a proclamação da República, ocorreu uma mudança importante na abordagem da questão indígena. O indianismo, que via o indígena como "bom selvagem", foi deixado de lado. A República não olhou para o indígena, e sim para figuras como a de Tiradentes e a do bandeirante. Tiradentes se opôs à Monarquia e, como a República precisava de um herói, ele foi o escolhido. Alçado ao status de herói, passou a simbolizar a jovem República e a ruptura com o nosso passado imperial. Já os paulistas que caçavam índios foram transformados em heróis, figuras decisivas para a expansão e a formação territorial do Brasil.

Os hábitos e costumes indígenas incorporados pelos "bandeirantes" foram esquecidos. A língua Tupi, usada como língua-geral no território colonial durante os primeiros séculos, também foi esquecida. Já a ideia de "guerra justa" para justificar a escravização do indígena foi revalorizada.

Posse da Amazônia, óleo sobre tela, 222 cm × 132 cm, de Fernandes Machado, 1924.

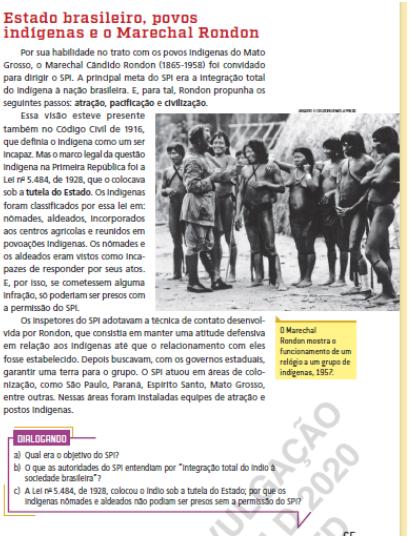
No campo econômico, o avanço das fazendas de café rumo ao interior vinha se fazendo por meio da tomada das terras e das vidas de milhares de indígenas. Na época, alguns homens públicos chegaram a defender o extermínio dos indígenas para que a "civilização" pudesse triunfar. Mas, para a maioria dos pensadores do início do século XX, a questão indígena era um problema nacional e precisava ser resolvida. Nos debates que se seguiram, surgiram diferentes propostas para resolvê-la; uma delas foi a criação pelo governo do **Serviço de Proteção aos Índios** (SPI), em 1910, cuja função era prestar assistência aos indígenas. Era a primeira vez que o governo brasileiro interferia na questão indígena.

64

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-9_divulgacao.

O trecho analisa a mudança na abordagem da questão indígena após a Proclamação da República. O indianismo, que via os indígenas como “bons selvagens”, foi substituído por uma valorização de figuras como Tiradentes e os bandeirantes, que caçavam índios e eram vistos como heróis da expansão territorial. A língua Tupi e os hábitos indígenas foram esquecidos, enquanto a ideia de "guerra justa" para justificar a escravização ganhou força. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910, marcando a primeira intervenção do governo na questão indígena. Esse contexto é fundamental para entender a representação dos indígenas na história brasileira e sua luta por reconhecimento e direitos.

Figura 33 - Página (65) Estados brasileiros, povos indígenas e o Marechal Rondon.



Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon

Por sua habilidade no trato com os povos indígenas do Mato Grosso, o Marechal Cândido Rondon (1865-1958) foi convidado para dirigir o SPI. A principal meta do SPI era a integração total do indígena à nação brasileira. E, para tal, Rondon propunha os seguintes passos: **atração, pacificação e civilização.**

Essa visão esteve presente também no Código Civil de 1916, que definia o indígena como um ser incapaz. Mas o marco legal da questão indígena na Primeira República foi a Lei nº 5.484, de 1928, que o colocava sob a **tutela do Estado.** Os indígenas foram classificados por essa lei em: nômades, aldeados, incorporados aos centros agrícolas e reunidos em povoações indígenas. Os nômades e os aldeados eram vistos como incapazes de responder por seus atos. E, por isso, se cometessem alguma infração, só poderiam ser presos com a permissão do SPI.

Os inspetores do SPI adotavam a técnica de contato desenvolvida por Rondon, que consistia em manter uma atitude defensiva em relação aos indígenas até que o relacionamento com eles fosse estabelecido. Depois buscavam, com os governos estaduais, garantir uma terra para o grupo. O SPI atuou em áreas de colonização, como São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, entre outras. Nessas áreas foram instaladas equipes de atração e postos indígenas.

O Marechal Rondon mostra o funcionamento de um relógio a um grupo de indígenas, 1957.

DIALOGANDO

a) Qual era o objetivo do SPI?
b) O que as autoridades do SPI entendiam por "integração total do índio à sociedade brasileira"?
c) A Lei nº 5.484, de 1928, colocou o índio sob a tutela do Estado, por que os indígenas nômades e aldeados não podiam ser presos sem a permissão do SPI?

Fonte: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-9_divulgacao.

O trecho destaca a atuação do Marechal Cândido Rondon no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), enfatizando sua proposta de integrar os indígenas à nação brasileira por meio de atração, pacificação e civilização. A visão de Rondon refletia-se no Código Civil de 1916 e na Lei nº 5.484, de 1928, que colocava os indígenas sob a tutela do Estado. Essa abordagem categorizava os indígenas como incapazes e previa intervenções do SPI, que buscava estabelecer relações e garantir terras para grupos indígenas em áreas de colonização.

A representatividade indígena no livro do 9º ano ressalta a importância de reconhecer e valorizar as contribuições dos povos indígenas na história do Brasil. Apesar de algumas abordagens limitadas, o livro oferece uma base para discussões que podem enriquecer a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural. A inclusão de temas indígenas nos movimentos sociais destaca a necessidade de um ensino mais inclusivo, promovendo uma

reflexão crítica sobre a identidade e a história desses povos. Isso contribui para uma educação que respeita e celebra a pluralidade cultural.

A partir desta análise de conteúdos presentes nesta coleção, verifica-se as implicações educativas que emergem de suas propostas de ensino. Ao explorar como os conteúdos são organizados, apresentados e contextualizados, é possível identificar as estratégias pedagógicas que buscam não apenas transmitir informações históricas, mas também promover o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas em alunos e alunas.

O direcionamento do ensino proposto pelo livro é centrado em uma abordagem que privilegia a compreensão histórica e a construção de um olhar crítico sobre o passado. Ao organizar os conteúdos em unidades temáticas e incluir atividades que incentivam a reflexão e a análise, a obra oferece um suporte para que os professores possam trabalhar o conteúdo de forma integrada e contextualizada, respeitando as especificidades do currículo e as necessidades dos alunos. Além disso, a presença de recursos adicionais, como imagens, gráficos e mapas, contribui para que os alunos tenham uma compreensão mais completa e diversificada dos eventos históricos.

No caso da temática indígena, o livro possibilita um olhar que visa desconstruir estereótipos e promover uma educação mais inclusiva, ao apresentar as populações indígenas como agentes históricos, com sua própria cultura, história e contribuição para a formação da sociedade brasileira. Essa abordagem está em consonância com a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras, refletindo o impacto dessa legislação na organização dos conteúdos.

Portanto, ao analisar o direcionamento das propostas pedagógicas do livro, observa-se que ele não só oferece uma base de conhecimento, mas também um espaço para que os professores possam desenvolver práticas educativas que favoreçam a reflexão crítica, a inclusão de diferentes perspectivas e a construção de uma educação cidadã, pautada no respeito à diversidade cultural e histórica em nosso país.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a representação dos povos indígenas nos livros didáticos da coleção "História, Sociedade & Cidadania" de Alfredo Boulos, distribuídos pela secretaria municipal e utilizados no município de Tucuruí entre 2020 e 2023. Através da análise desses materiais, constatou-se que o livro atende às necessidades estabelecidas pela Lei 11.645/2008, que visa garantir a inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica brasileira.

Os livros didáticos de História são ferramentas necessárias para a educação, desempenhando um papel importante na formação da identidade cultural, na construção de narrativas inclusivas, no estímulo ao pensamento crítico e na valorização da diversidade cultural. Ao abordar de maneira que contemple a representação dos povos indígenas, esses materiais contribuem para uma educação mais abrangente, inclusiva e que respeite a grande pluralidade cultural da sociedade brasileira.

O material contempla uma diversidade cultural relevante, utilizando imagens, textos e atividades que promovem a representatividade desses povos. Os livros apresentam diversas etnias indígenas e abordam aspectos culturais, históricos e sociais, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e rica sobre os povos indígenas. Essa inclusão permite que o material didático esteja conforme a legislação e atue de forma efetiva na promoção de uma educação mais inclusiva.

Apesar dos avanços, a análise revelou que, em alguns casos, a representação ainda pode se beneficiar de um aprofundamento maior, especialmente no que se refere à presença contemporânea dos indígenas e suas lutas atuais. Contudo, o esforço para apresentar uma pluralidade de culturas indígenas e destacar a importância desses povos na formação da sociedade brasileira é visível, indicando que os livros caminham para uma abordagem mais proporcional e inclusiva.

Recomenda-se, para além dos conteúdos já oferecidos, que os professores complementem o uso dos livros didáticos com materiais que reflitam as realidades locais e regionais, valorizando as etnias indígenas presentes no Pará e na região amazônica. Dessa forma, a contextualização desses conteúdos pode se tornar ainda mais significativa para os alunos, especialmente para aqueles que convivem diretamente com comunidades indígenas.

Por fim, esta pesquisa espera ter contribuído para o debate sobre a representação indígena nos materiais didáticos e reforça a importância de estudos contínuos nesse campo. A

promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural é fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e para a reconstrução de uma sociedade justa e inclusiva as diversidades e demandas da população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e "História e Cultura Indígena" nos conteúdos escolares na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRESSANI, C.; ALMEIDA, M. Cultura escolar em evidência o livro didático de história e sua iconografia. In: ANAIS DO XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE". Volume XIV, n. 13, 2020. São Cristóvão/SE. Eixo 13 - Educação e Ensino De Ciências Humanas e Sociais. Estudos da Linguagem. Anais Educon, 24-25 set. p. 2 – 15.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação, professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real. Curitiba: Protexto, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/download/16625/13384/47710. Acesso em: 02 dez 2024.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153–170, 2008.

GODOI, Murillo Medeiros de; SILVA, Júlia Bueno de Morais. A importância do livro didático no ensino de História. In: ANAIS - SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CAMPUS ANÁPOLIS DE CSEHUEG: AS DECISÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS, ESTADUAIS E INSTITUCIONAIS COM REFLEXOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 10 e 11 de novembro de 2016. Anápolis: UEG, 2016.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 124-139, 2016. CAP UFP.

OLIVEIRA, Talita Moreira de. A organização tópica nos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 1, p. 106-125, jan./jul. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n1p106.

SANTOS, Vanessa dos Anjos dos; MARTINS, Liziane. **A importância do livro didático**. Candombá – Revista Virtual, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan.–dez. 2011.

SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro anos do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. Revista COCAR, Belém, v. 10, n. 20, p. 158–184, ago./dez. 2016. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA.

VILHENA, José Sebastião. & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O método de ensino da história: um desafio epistemológico e didático para a ciência histórica. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 16, n. 2, jul.-dez., 2023.

XAVIER, Fabiana de Souza Santos. **O índio é também dono da terra? a representação do povo indígena no livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental**. In: **GT 01 - Educação e Diversidade Étnico-Racial e Cultural**. Candombá – Revista Virtual, ISSN: 2176-8153, p. 310-325, 2011.