

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

BIANCA MOREIRA E SOUSA

Os povos indígenas nos livros didáticos: entre a lei 11.645/2008 e sua aplicação em três livros do Ensino Fundamental II

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª: Mariana Dantas

RECIFE, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S725p Sousa, Bianca Moreira e.
Os povos indígenas nos livros didáticos: entre a lei 11.645/2008 e sua aplicação em três livros do ensino fundamental II / Bianca Moreira e Sousa. - Recife, 2025.
45 f.

Orientador(a): Mariana Dantas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em História, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências.

1. Indígenas na literatura. 2. Livros didáticos. 3. Brasil - [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 4. História - Estudo e ensino 5. Análise do discurso. I. Dantas, Mariana, orient. II. Título

CDD 909

1.Sumário

Resumo.....	3
Introdução	4
Aspectos iniciais	6
Análise 1: Vontade de Saber	9
Análise 2: História.Doc	15
Análise 3: Sistema Ari de Sá	21
Considerações Finais	31
Referencias bibliográficas	33

Bianca Moreira e Sousa¹

Resumo

Este trabalho visa analisar as representações dos povos indígenas em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II à luz da Lei 11.645/2008, em três livros didáticos do 7º ano aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apesar de a legislação trazer avanços no reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país, observa-se que sua aplicação nos materiais didáticos ainda apresenta limitações. O estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e na Análise do Discurso de linha francesa, especialmente a partir do conceito do “dito em relação ao não dito”, que permite identificar os silenciamentos e as omissões presentes nos textos. Os resultados mostram que, embora existam alguns avanços, como maior visibilidade e reconhecimento da diversidade indígena, ainda predominam abordagens superficiais, com foco no período colonial e pouco articuladas com a historiografia contemporânea no ensino escolar.

Palavras chave: povos indígenas; livro didático; Lei 11.645/2008; ensino de História; análise do discurso.

Abstract

This study aims to analyze the representations of Indigenous peoples in History textbooks used in Lower Secondary Education in light of Law No. 11,645/2008, in three 7th-grade textbooks approved by the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD). Although the legislation brings advances in the recognition of the country's ethnic and cultural diversity, it is observed that its application in teaching materials still presents limitations. The study adopts a qualitative approach, based on documentary analysis and French Discourse Analysis, especially drawing on the concept of the “said in relation to the unsaid,” which makes it possible to identify the silences and omissions present in the texts. The results show that, although there are some advances, such as greater visibility and recognition of Indigenous diversity, superficial approaches still prevail, focusing on the colonial period and showing little articulation with contemporary historiography in school education.

¹ Licencianda em História, UFRPE. bianca.sousa@ufrpe.br

Keywords: indigenous peoples; textbook; Law 11,645/2008; history education; discourse analysis.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre a presença dos povos indígenas nos livros didáticos após a promulgação da Lei nº 11.645/08², propondo uma perspectiva crítica em relação às ideias e imagens sobre os indígenas nos manuais do ensino básico, considerando os avanços, permanências e desafios colocados para a efetivação de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Como fontes para esse debate, foram utilizados três livros didáticos das turmas do 7º ano do fundamental: coleção Vontade de Saber (2018) por Adriana Machado dias³, Keila Grinberg⁴, Marco Pellegrini⁵, vigente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020 pela editora Quinteto Saraiva; coleção História.Doc (2023) por Ronaldo

² A lei 11.645/2008 surge a partir de uma ampliação da lei 10.639/2003 como forma de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais que, historicamente, são construídas no Brasil. A lei visa valorizar as contribuições dos povos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira além de promover uma educação voltada para a diversidade, a cidadania e a justiça social, principalmente no que diz respeito a superação de estereótipos, silenciamentos e práticas discriminatórias presentes no currículo escolar. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA; ALANA; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Nota técnica: Lei 11.645/08 — Ensino de História e Cultura Indígena. 1 publicação. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA_lei11645.pdf. Acesso em: 07/01/2026)

³ Formação pela Universidade Estadual de Londrina e especializada em História Social e Ensino de História, concentra seus estudos sociais na análise das relações de gênero, poder e cultura na história do Brasil. Atua com foco na produção editorial de livros didáticos aprovados pelo PNLD

⁴ Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora, atua principalmente na área de História do Brasil, com foco no período do século XIX.

⁵ Formação pela Universidade Estadual de Londrina e atua com foco na produção de materiais didáticos

Vainfas⁶, Jorge Luiz Ferreira⁷, Sheila Siqueira de Castro Faria⁸, Daniela Buono Calainho⁹, vigente no PNLD de 2024; Editora Ari de Sá, coleção SAS História por José Valdenir Rabelo Filho¹⁰ e Rui Campos dias¹¹ (2025).

A escolha de analisar os três materiais didáticos parte do critério de terem sido aprovados pelo PNLD e sua ampla divulgação nas escolas em Pernambuco. Nesta comparação não será observada a qualidade, mas o *modus operandi* em relação aos conceitos apresentados sobre os indígenas, uma vez que na educação básica, o livro didático é um guia tanto para professores quanto para os estudantes. A relevância desta pesquisa para o ensino de História está na proposta de perceber que os debates trazidos nos textos dos livros didáticos são importantes veículos na construção ou desconstrução de estereótipos e dos valores socialmente dominantes. Assim, é possível tanto promover a imagem generalizada do nativo, desconsiderando a riqueza e a pluralidade cultural, quanto servir como uma porta de entrada para a desconstrução desse indígena tutelado e passivo da colonização.

O manual didático se constitui como uma ferramenta de ensino que, segundo Bittencourt (2008, p. 298), funciona também “como um instrumento de controle do ensino por diversos agentes do poder”, não se limitando, portanto, à função de facilitador do conteúdo ou à simples fixação teórica. Em suma, o livro didático é um suporte fundamental nas mediações entre ensino e aprendizagem. Diante disso, é necessário ainda realizar uma análise que vá além da leitura meramente do que está escrito pelo autor, ou seja, é necessário colocar o dito em relação ao não dito, já que o “discurso, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura” (Orlandi, 2009, p. 63). Busca-se, assim, uma análise dos discursos e conceitos sobre os nativos.

Para análise de possíveis influências do próprio autor nesses materiais, o diálogo trazido por Eni Orlandi (2009) mostra-se fundamentalmente importante na compreensão do não dito e na influência de agentes externos às obras, uma vez que “a análise do discurso

⁶ Formação pela Universidade Federal Fluminense, dedicado a pesquisas com as temáticas como história ibero-americana, luso-asiática, luso-africana e luso-brasileira entre os séculos XVI e XVIII, principalmente nos seguintes temas: inquisição, jesuítas, religiosidades, sexualidades, escravidão, colonização, Brasil holandês, Judeus portugueses.

⁷ Formação pela Universidade Federal Fluminense, aposentado titular de História do Brasil da Universidade, com foco em pesquisas sobre Brasil República, com ênfase nos estudos de História Política e História Cultural.

⁸ Professora aposentada como Titular em História do Brasil da Universidade Federal Fluminense, com pesquisas na temática da: escravidão, alforria, História da família, cultura material, história do cotidiano e cafeicultura escravista, no Brasil Colonial e Imperial

⁹ Formação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisadora nas áreas de História Moderna e do Brasil Colônia, e foco em temas como: Inquisição moderna, religiosidades populares, religiosidades afro-brasileiras, escravidão, história da medicina luso-brasileira.

¹⁰ Formação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisas com ênfase em História do Brasil principalmente nas temáticas de: regimes autoritários, memória, história oral e ensino de história.

¹¹ Formação pela Universidade Estadual de Londrina, com foco em pesquisas na área de História Medieval

considera que a língua não é transparente” (Orlandi, 2009, p. 17). Nesse sentido, é importante sinalizar que o perfil dos autores das obras aqui analisadas é constituído, majoritariamente, de professores do magistério superior, atuantes, em sua grande maioria, em universidades bem conceituadas do país, como UFF e que desenvolvem pesquisas em áreas diversas, como História Social.

A pesquisa também dialoga com os estudos de Circe Bittencourt (2002, 2004, 2008), que analisa o papel dos livros didáticos na formação da consciência histórica. Para Bittencourt, esses materiais são atravessados por disputas ideológicas e refletem escolhas curriculares orientadas por interesses políticos e sociais. Ao mesmo tempo em que servem como mediadores do conhecimento, podem reforçar visões conservadoras ou promover rupturas críticas. No contexto de análise dos materiais didáticos, essas abordagens tornam-se fundamentais e relevantes, uma vez que é possível observar as possíveis influências que podem ter levado a trazer a visão desses povos originários de determinada forma, com determinada metodologia ou compreender o porquê da exclusão ou omissão de alguma informação

Em contraste com os livros didáticos de História que apresentavam uma abordagem deficiente da temática da história e da cultura indígena, não contemplando as diretrizes legais previstas de maneira satisfatória (Busolli; Laroque, 2018, p.40-50), os estudos indígenas florescem na academia e mostram-se cada vez mais amplos, contemplando diversos povos e culturas, como trazido por Almeida (2010) acerca da função dessa historiografia atual de “desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre suas relações com os colonizadores” (Almeida, 200, p. 9) bem como no protagonismo dos indígenas como sujeitos ativos no processo de colonização. Contudo, pouco deste debate chega aos materiais didáticos, e, quando chega, é feito de maneira simples, neste caso, “os materiais didáticos acabam não sendo capazes de romper com a visão eurocêntrica da história” (Silva, 2022, p. 40).

A partir disso, é possível perceber que os materiais utilizados na educação básica, em sua maioria, apresentam uma grande defasagem ou limitação na apresentação da imagem do indígena, corroborando para uma visão estereotipada e limitada destes povos, que sequer são capazes de “inserir-las como sujeitos sociais ativos nos diversos contextos históricos de formação da sociedade brasileira” (Silva, 2022, p. 40).

Diante disso, este trabalho busca uma análise desses materiais e de sua conjuntura, visando compreender como esse tema pode influenciar na reprodução de estereótipos acerca dos povos originários

2. Aspectos iniciais da análise: legislação e autoria

A ideia da construção estereotipada sobre os povos indígenas é muito debatida por Maria Regina Celestino (2010), principalmente no que diz respeito aos “papéis secundários” do processo colonizador, remontando às bases da historiografia brasileira consolidada no século XIX, para a qual a etnografia foi, por muito tempo, o único recurso utilizado para registrar aspectos da história indígena. Essa ausência nos registros oficiais contribuiu para a consolidação de uma imagem do indígena como sujeito tutelado pelo homem branco, frequentemente descrito como bárbaro ou ingênuo. Essa visão tem raízes no próprio processo de colonização, sendo evidente, por exemplo, na famosa carta de Pero Vaz de Caminha (1500), na qual o indígena é descrito com certo fascínio, mas também com traços de inferiorização. A associação entre sua ingenuidade e o desejo português por minérios inaugura a lógica da submissão. A frase “gente bestial a ser amansada” (Caminha, 1500)¹² expressa, de maneira direta, o olhar colonizador que perdura por séculos.

Essa construção permanece presente em diversos materiais didáticos contemporâneos. Como observa Bittencourt,

várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, infância e etnia de acordo com os preceitos da sociedade burguesa. (Bittencourt, 2002, p. 72)

Ou seja, esses livros não apenas ensinam, como também reforçam visões hegemônicas de mundo. Nesse sentido, a iconografia e os textos dos livros didáticos se tornaram ferramentas de reprodução de uma cultura dominante que, muitas vezes, representa os indígenas de forma simplificada, genérica e descontextualizada. Tal representação reduz a pluralidade de culturas e identidades indígenas a um modelo fixo, estático e uniforme.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha, essa dificuldade em compreender as culturas indígenas está ligada à confusão entre os conceitos de cultura e identidade. Para a autora, a cultura deve ser vista como “um conjunto de itens, regras, valores, posições, e etc. previamente dados”, enquanto a identidade se refere à “percepção de uma continuidade, de

¹² Disponível em: [Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf](#) Acesso em 10 de Novembro de 2025

um processo, de um fluxo, em suma, uma memória” (2012, p. 129). Essa distinção exige uma abordagem histórica e dinâmica, que reconheça o indígena como sujeito histórico ativo.

Nesse contexto, o livro didático pode ser tanto um reproduzidor de estigmas quanto um agente de transformação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar a abordagem de temas sociais e culturais no currículo, tem o objetivo de contribuir para a construção de uma educação mais democrática e plural. Maria Regina Celestino de Almeida ressalta que os materiais didáticos vêm, ainda que timidamente, reposicionando os indígenas como sujeitos históricos:

De personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidade de ação [...] começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar processos históricos (Almeida, 2010, p. 10).

Através dessa realidade estereotipada dos indígenas que se perpetua no Brasil, vemos a importância das leis nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) e define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (LDB, art. 26-A, 1996)¹³.

Entretanto, a representação pejorativa enraizada no imaginário social brasileiro é fruto de um processo histórico de exploração, racismo, desinformação e marginalização, que remonta ao período colonial. A construção do indígena como um sujeito tutelado, bárbaro ou passivo foi sedimentada por uma historiografia oficial excludente, restando à etnografia o papel solitário de registrar aspectos da história desses povos. A busca por uma imagem fiel e atualizada da diversidade indígena passa, portanto, por uma revisão crítica da historiografia tradicional. Como aponta Almeida, a ótica colonizadora via os indígenas como “úteis para determinadas atividades e inúteis para outras” (2010, p. 13), o que ainda reverbera em muitas representações presentes nos livros escolares.

É neste cenário que a análise de materiais e livros didáticos se torna importante, identificando também o perfil de seus autores em relação às pesquisas que desenvolveram e à atuação nas universidades como profissionais. Os autores dos materiais selecionados são exemplos de pesquisadores destacados na área de História social, como Keila Grinberg¹⁴, que enfoca as relações entre escravidão, liberdade e cidadania, buscando compreender como os

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 10 de novembro de 2025

¹⁴ Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9043294734454422>

tribunais e práticas juristas também eram locais de disputa social. Ronaldo Vainfas¹⁵, por sua vez, é um historiador que tem como foco de análise a cultura, a religião e a mentalidade no Brasil Colonial. Assim como destaca em suas pesquisas temáticas sobre práticas religiosas populares, crenças, costumes e comportamentos que moldaram o cotidiano e foram silenciadas pela historiografia considerada tradicional.

Jorge Luiz Ferreira¹⁶ tem pesquisado a democratização do ensino, da memória política, e a interpretação da memória social com desdobramentos nos movimentos populares. Sheila Siqueira de Castro Faria¹⁷ tem se dedicado à História social durante o Brasil colonial e imperial, investigando temas relacionados à escravidão, às relações sociais, mobilidade social, e como papéis de gênero e parentesco influenciam nos valores e práticas da vida cotidiana. Daniela Buono Calainho¹⁸ é historiadora que pesquisa tanto História moderna quanto Brasil colonial, trabalhando temáticas como religiosidade popular, religiosidade afro-brasileira e História da medicina luso-brasileira. Além do próprio estudo das formas de sociabilidade, resistência e discriminação, relações interétnicas e culturais entre colonizadores e povos africanos.

Além desses que possuem um grande enfoque em pesquisas da História social, os materiais também foram elaborados por historiadores que se dedicam à produção de livros didáticos com destaque para a área social, como Adriana Machado Dias¹⁹, Marco César Pellegrini²⁰ e o José Valdenir Rabelo Filho²¹.

Diante da variedade de perfis de pesquisadores elencados acima, é esperado que nos materiais didáticos aqui analisados houvesse o tratamento da temática indígena convergente e em diálogo com as pesquisas mais recentes produzidas nas universidades. No entanto, tais livros continuam a divulgar percepções desvinculadas dos debates historiográficos sobre o tema.

3. Livros analisados

¹⁵ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2893624319383287>

¹⁶ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4838146606344520>

¹⁷ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8266246924327353>

¹⁸ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2666311687962975>

¹⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5212705677912110>

²⁰ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6581181770526968>

²¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1461218730140482>

3.1 Vontade de Saber - Editora Quinteto

A análise a seguir foi realizada com base na versão do livro do professor, portanto, estão presentes detalhamentos como as habilidades da BNCC e explicações sobre a edição, indicando as diferenças de informações voltadas para o docente e para o estudante.

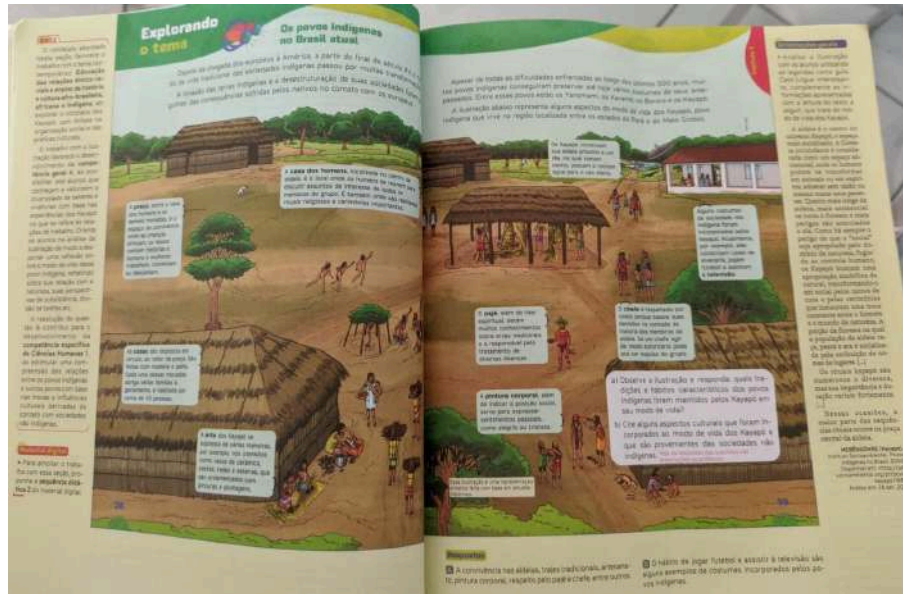
O livro escrito por Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini é voltado para a formação dos estudantes do 7º ano do Fund. II, lançado no ano de 2018 e admitido pelo PNLD de 2020, válido até o ano de 2024.

No manual analisado, são apresentados os objetivos dos capítulos, as orientações gerais com informações complementares para condução da aula, indicações de outras fontes, box com articulação interdisciplinar, textos complementares voltados ao professor, reflexões para o docente indagar ao estudante, sugestão de atividades extras, box contendo a relação do conteúdo com a BNCC e suas especificações, indicação de material audiovisual e sugestão de material virtual.

A organização dos conteúdos é feita em capítulos, possuindo o total de nove. Para esta pesquisa foi analisado o capítulo 8: A colonização da América Portuguesa, localizado entre as páginas 160 e 185. Essa escolha deriva da análise dos capítulos a qual é observado sendo o único conteúdo a abordar substancialmente acerca dos povos indígenas brasileiros.

Contudo, é observado, dentro do capítulo referente aos povos originários do continente americano, intitulado “As civilizações da América”, um quadro chamado “Explorando o tema” que aborda sobre os povos indígenas no Brasil atual (Fig 1.).

Figura 1. “Os povos indígenas no Brasil Atual”



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 38 e 39

Neste quadro está representada uma aldeia que seria referente aos povos Kayapó, comunidade indígena oriunda das regiões do Pará e Mato Grosso (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 38 e 39).

Neste quadro os autores abordam a organização do espaço geográfico da aldeia, tais como A casa do homem, praça e casas (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 38), aspectos culturais de ornamentação como a cerâmica e pinturas corporais (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 38 e 39) e duas figuras importantes para essa comunidade: o Pajé e o Chefe (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 39).

O livro ainda traz a sugestão de trabalhar o texto do instituto socioambiental²², a utilização desse texto é fundamental para o aprofundamento do conteúdo, uma vez que, no material disponível no site do Instituto Socioambiental (ISA) trata-se de um guia extremamente detalhado no que diz respeito a cultura, localização, características de grupo e hierarquias sociais dos povos Kayapó. Contudo, apesar de trazer um excelente texto que pode embasar uma aula completa e com ênfase na diversidade cultural, a utilização deste texto acaba sendo opcional para o uso do professor.

Quanto ao conteúdo referente ao capítulo 8, podemos observar que a temática indígena se encontra apenas no conteúdo referente à colonização portuguesa, mais especificamente em

²² Texto original disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Mebeng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Mebeng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)) acesso em: 12 de novembro de 2025.

dois momentos: na chegada dos portugueses e na formação da população durante o período colonial.

Apesar de haver a indicação na introdução do manual para docentes que o conteúdo está em consonância com as habilidades EF07HI11²³, EF07HI12²⁴, EF07HI15²⁵ e EF07HI6²⁶, que são requeridas pela BNCC vigentes para a turma do 7º ano, pouco se aborda sobre os povos indígenas. A temática indígena é apresentada apenas por meio de citações de existência, como podemos observar no seguinte trecho:

Os indígenas com os quais os portugueses estabeleceram os primeiros contatos eram os Tupiniquim. Eles falavam a língua tupi e habitavam o litoral do território que hoje chamamos de Brasil. Os Tupiniquim organizavam suas aldeias de maneira circular e as grandes habitações eram coletivas e nelas podiam viver entre quinhentos e três mil habitantes.

Além dos Tupiniquim, outros povos indígenas habitavam a costa brasileira no século XVI, entre eles Tremembé, Potiguar, Caeté, Bororo, Tupinambá, Aimoré, Tamoi, Guarani e Charua. Cada um desses povos tinha seu próprio modo de vida, seus costumes e tradições, enfim, sua própria cultura. (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 163)

Entrando em discordância com a habilidade EF07HI12 que é explícita em sua ideia e em sua indicação: “identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” uma vez que, no material analisado, é “tudo” que consta sobre os povos nativos no Brasil.

Ainda no material preparado para o professor, no box de sugestões, na apresentação do conteúdo (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 160) observa-se que no tópico “Objetivos do capítulo”, a temática indígena é apresentada apenas pela indicação “Refletir sobre a interação dos europeus e indígenas no início da colonização”. O expectável para atingir tal objetivo seria a presença de uma análise das violências coloniais, das relações entre nativos e

²³ A Habilidade EF07HI11 diz respeito a “Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.” (BRASIL, BNCC, 2018.), tendo como objeto do conhecimento “A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” (BRASIL, BNCC, 2018.).

²⁴ A Habilidade EF07HI12 diz respeito a “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).” (BRASIL, BNCC, 2018.), tendo como objeto de conhecimento “A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” (BRASIL, BNCC, 2018.).

²⁵ A Habilidade EF07HI15 diz respeito a “Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.” (BRASIL, BNCC, 2018.), tendo como objeto do conhecimento “As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados” (BRASIL, BNCC, 2018.).

²⁶ A Habilidade EF07HI6 diz respeito a “Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.” (BRASIL, BNCC, 2018.), tendo como objeto de conhecimento “As descobertas científicas e a expansão marítima” (BRASIL, BNCC, 2018.).

portugueses, prováveis choques culturais e o estabelecimento do comércio através do escambo entre europeus e indígenas.

Ao adentrar no conteúdo que é exibido ao aluno, o livro apresenta de maneira breve e sucinta um elenco de povos indígenas, a saber: Tupiniquim, Tremembé, Potiguar, Caeté, Bororo, Tupinambá, Aimoré, Tamoio, Guarani e Charrua. Apesar de toda diversidade que é exemplificada, nenhuma delas é de fato bem aproveitada. Inicialmente, há um breve e discreto aprofundamento acerca dos Tupiniquim no que diz respeito ao seu contato com os portugueses, contudo, pouco se fala a respeito de sua cultura própria. Os autores poderiam ter utilizado melhor a própria bibliografia utilizada para a produção do manual, o que levaria a apresentar uma maior complexidade temática. Por exemplo, na bibliografia elencada consta a obra *História do Brasil* de Boris Fausto (2008), na qual o autor aborda (tópico 2.1), o Brasil Colonial, conferindo ênfase à temática indígena. Nele é exposta a complexidade acerca dos povos Tupi, bem como dos povos que eram seus inimigos (Fausto, 2008, p.35 - 37).

Podemos elencar alguns possíveis motivos para a escolha dessa omissão, pois, de acordo com Orlandi, o discurso e o texto estão intrinsecamente ligados uma vez que:

Ele remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (Orlandi, 2009, p. 63)

Portanto, é possível indicar que houve uma escolha, possivelmente ideológica ou circunstancial, do que seria omitido no manual estudantil. Por exemplo, no livro de Fausto há uma discussão sobre a utilização do termo “Tamoio” pelos próprios Tupi, e sobre como os Tapuias eram representados pelos portugueses devido a sua relação negativa com os europeus. (Fausto, 2008, p.37)

Diante do exposto, mesmo que fosse aceitável a omissão da diversidade desses povos no manual devido à complexidade de conteúdo ou por limitação quanto à quantidade de páginas, não há justificativa para essa ausência em um material que deve servir como base no aprendizado dos estudantes. Ainda que o próprio Boris Fausto apresente a ideia de que “é difícil analisar a sociedade e os costumes indígenas, por que se lida com povos de cultura muito diferente da nossa e sobre a qual existiram e ainda existem fortes preconceitos” (2008, p. 38), esse é um conteúdo previsto em lei específica e crucial para a formação de crianças e jovens.

O livro analisado peca ao deixar de lado informações que são pertinentes também à formação dos próprios estudantes para provas de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), como é o caso da análise e exposição da diferença entre antropofagia e canibalismo. Outro caso perceptível é a grande defasagem acerca da compreensão da resistência indígena que, no manual, apresenta-se em uma simples frase: “a maioria dos indígenas, no entanto, nunca aceitou essa situação” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 168).

Considerando o período de lançamento do material didático, ou seja, o ano de 2018, são de fácil alcance diversos textos, tanto acadêmicos quanto de divulgação, que poderiam auxiliar no aprofundamento do que foi exposto. O próprio material apresenta leituras de apoio que poderiam contribuir para o aprofundamento do conteúdo, como, por exemplo, a indicação em box do texto de Laima Mesgravis e Carla Bassanezi Pinsky, “O Brasil que os europeus encontraram” (2000).

Este livro já poderia ter sido incluído na bibliografia do manual, uma vez que aborda e algumas características dos nativos brasileiros, bem como as formas pelas quais os portugueses observaram os indígenas neste contato inicial. Ao tratar dos primeiros momentos de contato entre indígenas e portugueses, as autoras apontaram para uma percepção inicial positiva:

O encontro de homens que andavam sem a mais leve noção de culpa, e mantinham costumes sexuais mais liberais que os dos europeus convenceu muitos destes de que se encontravam perante uma parcela da humanidade que não teria caído em pecado. Daí a racionalização posterior de que ao sul do Equador não existia pecado e que tudo era lícito tanto do ponto de vista sexual assim como as mais sanguinárias violências (Mesgravis; Pinsky, 2000, p. 44)

Em relação ao ritual antropofágico, Mesgravis e Pinsky explicam a importância conferida pelos Tupi:

Levado para a aldeia dos captadores, o prisioneiro era amarrado de forma ritual pelo seu dono e percorria a aldeia enquanto todos o ameaçavam e lhe prometiam a morte, até mesmo escolhendo as partes de seu corpo, desejadas para o banquete.

Enquanto se decidia se seria executado, trocado ou doado — essa decisão poderia se prolongar por mais de um ano —, o prisioneiro era muito bem tratado, alimentado, engordado e até podia receber uma esposa temporária. Se por acaso tivessem um filho nesse tempo, a criança seria considerada inimiga e deveria ser morta e comida como o pai. (Segundo acreditavam os índios, a mãe não tinha parte na concepção e, portanto, o filho descendia apenas do pai. Nesses casos, as mães podiam, então, comer a carne do próprio filho.) (Mesgravis; Pinsky, 2000, p. 60).

Reforçando a diferença do ritual de um mero canibalismo, as autoras afirmam que “O ato de devorar o prisioneiro tinha por objetivo declarado vingar os parentes e amigos mortos pelos inimigos e incorporar suas virtudes guerreiras e sua força espiritual.” (Mesgravis; Pinsky, 2000, p. 61)

As autoras argumentam ainda sobre as relações de aliança com europeus que, do ponto de vista dos indígenas, podem ser entendidas pelas dinâmicas anteriores à conquista, em que “os índios, já divididos entre si por guerras antigas [...] fizeram suas opções de aliança conforme tratamento recebido e as vantagens que poderiam tirar” (Mesgravis; Pinsky, 2000, p.38). Todas as questões colocadas por esse material de apoio ajudariam a desmistificar várias percepções congeladas sobre os indígenas, como o canibalismo e a imagem de inocência atribuída inicialmente aos nativos.

Para além desta indicação, e para compreender o povo que é mais explorado no manual, os tupiniquins, podemos utilizar o livro *Negros da Terra* (1994), para uma visão além do cultural limitado que é abordado. Sendo utilizado como aporte para a compreensão acerca de diversos aspectos do papel estruturante que os grupos indígenas desempenharam na sociedade paulista colonial, uma vez que ao invés de reforçar a sua abordagem focada unicamente nos “traços culturais” dos povos do tronco Tupi, o autor mostra que a dinâmica econômica e social da própria colonização depende profundamente da exploração do trabalho indígena (Monteiro, 1994. p. 57 - 85).

O autor ainda salienta que os colonos da região paulistas utilizaram de forma irrestrita o trabalho forçado indígena, tanto por guerras de escravização, quanto através de mecanismos de dependência impostos às aldeias. Esse uso do trabalho indígena não se deu apenas como complemento à mão de obra utilizada na colônia, mas como base da economia, sustentando, principalmente, atividades agrícolas e extrativas. Indo na contramão do reducionismo cultural indígena a algo estático, mostrando seu protagonismo no abastecimento, produção e expansão territorial.

A partir disso, o texto de Monteiro (1994) permite argumentar que o material didático analisado pode ir muito além da abordagem superficial cultural e passivo dos tupiniquins e incorporar uma visão historicamente mais consistente, principalmente no que diz respeito a ressaltar a importância indígena para o contexto colonial. A obra vem a corroborar na compreensão dos povos indígenas não apenas por meio de seus “traços culturais”, mas na análise de uma narrativa incompleta e anacrônica, ignorando o modo como sua cultura e trabalho moldaram profundamente o período colonial.

3.2 História.Doc

Para esta análise, foi utilizada a versão do estudante do livro História.Doc. Por isso, as informações sobre as habilidades sugeridas pela BNCC não estão presentes, mas observa-se diversas instruções para compreensão dos capítulos. O material didático foi elaborado pelos pesquisadores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Calainho.

Os capítulos apresentam-se com um texto de abertura, texto principal, pergunta motivadora da temática, influência na história local, textos extras com histórias ou curiosidades, cronologia em linha do tempo, indicações de leitura extra, box com acontecimentos extras que auxiliam na compreensão do conteúdo, imagens e mapas, box com fontes históricas utilizadas em pesquisas historiográficas e por fim, atividades para fixação do conteúdo.

A respeito das atividades de fixação, a proposta do livro é tornar o estudante um historiador em ação, então, segundo as instruções do manual, há atividades investigativas, análise de imagens e de fontes históricas de época, além de um roteiro de pesquisas.

O livro é organizado em quatro unidades, sendo elas: 1º Unidade- Encontro e confronto entre mundos; 2º Unidade- O ocidente europeu na época moderna; 3º Unidade- América e África na modernidade; 4º Unidade- A América Portuguesa. Para cada unidade, os capítulos são distribuídos em relação à sua temática central, sendo o mais relevante para esta pesquisa o capítulo 2 da unidade 1: A sociedade Tupinambá em Pindorama, localizado entre as páginas 30 e 45. Além deste capítulo, também será analisado o prefácio da obra. Apesar de a 4º Unidade ser voltada para a América Portuguesa, seu foco é no desenvolvimento da economia e sociedade colonial, sem qualquer referência ao protagonismo ou à influência dos povos indígenas.

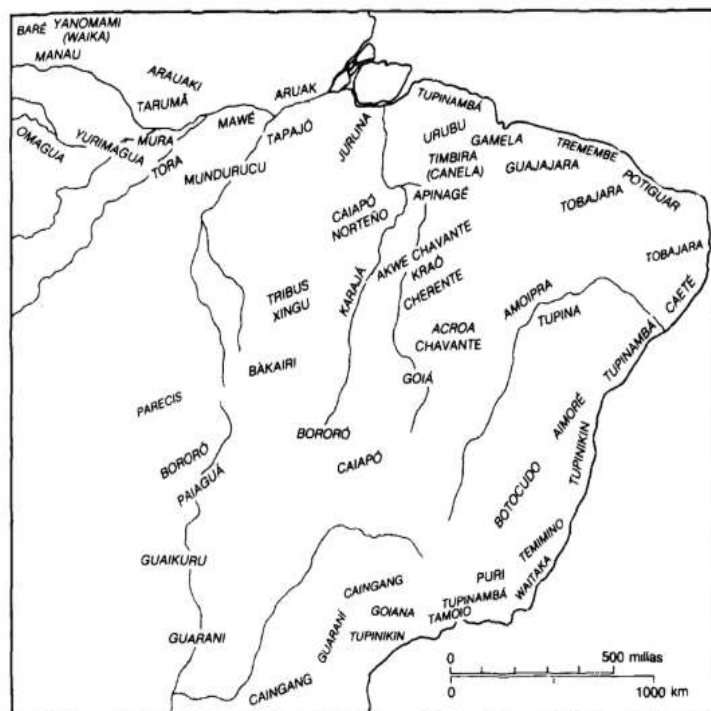
No prefácio, os autores apresentam, sem nenhum contexto ou introdução prévia, a figura de Cunhambebe, líder guerreiro Tamoio, que, após muitos esforços dos jesuítas, em especial de José de Anchieta, aceitou o acordo de paz com os portugueses. Segundo as cartas de Anchieta, o próprio Cunhambebe permite que as missas sejam ministradas, tendo recebido os missionários com muita alegria (Anchieta, 1988, p.548 - 549). A menção à história do líder Cunhambebe é de suma importância, uma vez que desfaz a ideia de que os indígenas são apenas seres passivos diante da colonização, ou apenas figuras de resistência, o que corrobora

com a ideia de Maria Regina Celestino de Almeida sobre como os indígenas passaram a ser agentes ativos do processo de colonização (Almeida, 2010, p. 22).

O livro ainda é perspicaz em demonstrar o protagonismo indígena na História do Brasil antes da colonização, indicando como os nativos costumavam chamar o Brasil e ainda indicando características utilizadas pelos portugueses para subdividir as centenas de comunidades indígenas que estavam no litoral durante o período da invasão (VAINFAS et al. 2022). Apesar de essas informações serem generalizantes, apresentam alguns aspectos dos povos indígenas ao público leitor.

Diante do cenário de pluralidade dos povos nativos, os autores evocam uma releitura do mapa feito por Leslie Bethell (Fig 2, 1997, p.100), que possui representação semelhante em Almeida (Fig 3. 2010 p.30). O mapa é uma ferramenta importante porque é visual e informa sobre a variedade de povos e as suas formas de divisão e organização. Para isso, foi utilizada a divisão por troncos linguísticos, deixando muito claro que existe uma redução etnográfica dos europeus ao se referir a essas populações apenas como “Tupis” e “Tapuias”, sendo os primeiros localizados no litoral e os últimos considerados “bárbaros” pelos Tupi (Vainfas et al. 2022, p.31).

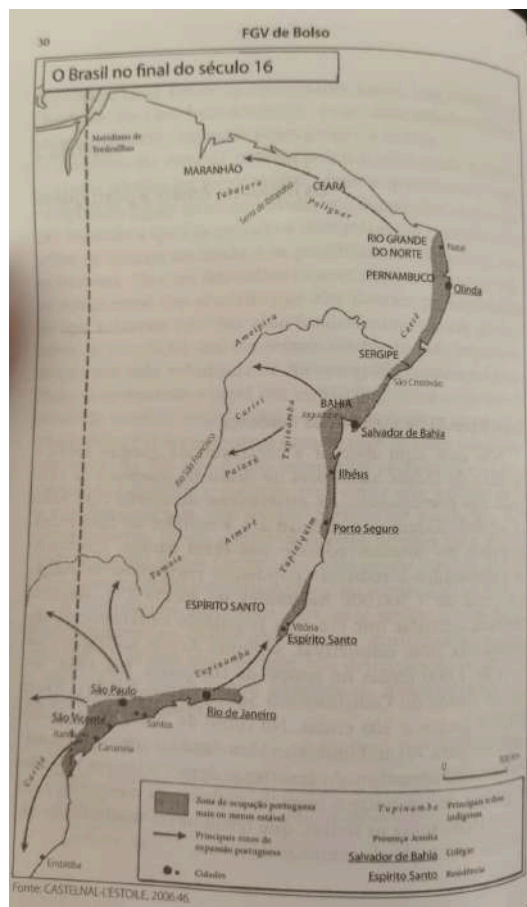
Figura 2. “Índios de la cuenca del Amazonas y Brasil, c. 1500”.



Índios de la cuenca del Amazonas y Brasil, c. 1500

Fonte: Bethell, p. 1997. p. 100.

Figura 3. “O Brasil no final do século 16”.



Fonte: Almeida, 2010. p. 30.

Em seguida, o material didático informa um pouco sobre a cultura alimentar por meio do plantio da mandioca, sendo muito bem atribuída a ideia da utilização da técnica da coivara. (Vainfas et al. 2022, p.33).

É observado que a mandioca estava presente no consumo local diário, junto com feijão e milho no Brasil colonial (Monteiro, 1994, p. 114). Monteiro (1994, p. 30-31) atribui aos indígenas a utilização da mandioca como forma inicial de sustento para os colônios através do escambo da farinha de mandioca com os portugueses, neste caso, o autor sugere que nos momentos iniciais da colonização, “os relatos quinhentistas, por exemplo, contêm numerosas

referências a aldeias indígenas que apresentavam abundantes estoques de milho ou farinha de mandioca” (Monteiro, 1994, p.31). Bem como no século XVII que é atribuído ao milho e a mandioca um valor significativo de produção (Monteiro, 1994, p. 105).

Além disso, os autores são perspicazes na distinção entre canibal e antropofágico e a importância das guerras na formação de um grande guerreiro, no material. Essa distinção pode ser percebida em dois momentos, quando afirma, de forma generalista que os tupis são canibais em momentos específicos, não como fonte primária de alimentação:

Então, por que os Tupi faziam prisioneiros? Para comê-los! Os indígenas Tupi eram canibais. Não comiam os inimigos por crueldade ou gosto, mas por acreditar que, por meio disso, absorviam sua força e coragem, além de vingarem a morte de seus parentes, comidos por aqueles mesmos inimigos em rituais antropofágicos anteriores. No dia a dia, os Tupi não comiam carne humana. Eles se alimentavam de pequenos animais de caça, peixes, frutas e raízes, com destaque para a mandioca. (Vainfas et al. 2022, p.35).

E em um segundo momento, a qual é trazido o que é um ritual antropofágico:

Para capturar prisioneiros, os indígenas tupis viviam em guerra. A forma como matavam os prisioneiros era um ritual. Eles o amarravam com uma corda (muçurana) e o matavam com um golpe de maça ou pilão de madeira (ibirapema) no crânio. Depois, comiam-nos.

Os rituais antropofágicos reforçavam a identidade do grupo. Se, para a nossa cultura, o canibalismo é chocante, para a cultura daqueles grupos indígenas, comer os inimigos era condição para que se sentissem unidos e fortes. Cada sociedade tem seus valores. Cada tempo tem costumes próprios. (Vainfas et al. 2022, p.36).

Outro aspecto importante que é abordado no livro é a utilização de fontes primárias para expressar ideias correntes em determinado período. Um *box* intitulado “ler documentos” (p. 36) apresenta um trecho da carta de Manuel de Nóbrega (1886) em que trata da figura dos pajés com uma pergunta reflexiva: “Qual é a função exercida pelo pajé no culto descrito pelo observador?”. Contudo, é importante perceber que, caso não haja uma orientação correta acerca da temática incluindo a função dos pajés nas aldeias, a leitura desta carta e a pergunta reflexiva podem vir a reforçar a visão dos próprios jesuítas.

Por outro lado, John Hemming apresenta uma assertiva diferente:

Os pajés eram os intermediários entre a comunidade e o mundo sobrenatural. Eram os anciãos das tribos, homens ou mulheres, que haviam revelado poderes incomuns de cura ou de profecia. Os pajés dirigiam as danças e as cerimônias grupais, balançando ritmicamente os maracás, e com tiras de sementes de aguá nas pernas que chocalhavam ao bater os pés. As predições ou conversas com os espíritos eram cercadas por um ritual elaborado. A cura se realizava numa nuvem de fumaça de fumo e consistia em sugar os maus espíritos da pessoa aflita ou em fingir cuspir algum objeto que teria causado a doença. Era um ritual clássico de cura, executado de diversas formas pelos feiticeiros em toda a Amazônia. Os pajés bem-sucedidos eram altamente

reverenciados e obedecidos; mas uma série de predições erradas ou de curas mal-sucedidas podiam custar a reputação de um pajé e possivelmente sua vida. (Hemming, 1997, p. 114)

Na sequência, o manual aborda os contatos entre indígenas e portugueses durante os primeiros momentos da conquista, principalmente no que diz respeito a como os tupis conseguiram tirar proveito desta relação, como expresso no seguinte trecho:

Os Tupi souberam aproveitar, desde o início, as disputas entre os colonizadores europeus pelas riquezas do Brasil. Na baía de Guanabara, por exemplo, os Tamoio, chefiados por Cunhambebe, aliaram-se aos franceses para combater os portugueses, que tinham o apoio dos Temiminó, liderados por Arariboia, nome que significa “Cobra Feroz”. Isso não quer dizer que os indígenas apenas foram usados pelos europeus em suas disputas coloniais (Vainfas et al. 2022, p.37).

Esse trecho do material apresenta coerência com a pesquisa de John Monteiro, pois “certamente [os indígenas] percebiam outras vantagens imediatas na formação de alianças com os europeus, particularmente nas ações bélicas conduzidas contra os inimigos mortais” (Monteiro, 1994, p. 29). O material didático ainda continua de maneira acertada afirmando que Tibiriçá, importante guerreiro Tupiniquim, apoiou a colonização portuguesa em troca de benefícios para derrotar seus inimigos (Vainfas et al. 2022, p.38).

Em relação aos Tupinambá, o livro didático é sucinto ao afirmar que estavam alocados na região baiana (Vainfas et al. 2022, p.39). No entanto, segundo Fausto (1992, p.38 - 40), há uma grande dificuldade em delimitar fronteiras para os povos indígenas do litoral, mas que, através do *Tratado Descritivo do Brasil* de Soares de Sousa (1587)²⁷, os Tupinambás estariam alocados desde o norte de São Paulo até Cabo Frio, reaparecendo apenas na região do recôncavo baiano até a foz do São Francisco.

Os outros povos apresentados são os Potiguara e Tabajara, entre os quais foram destacadas as figuras de Zorobabé e Pitagibe, indicando apenas a importância dos dois guerreiros no processo colonizador (Vainfas et al. 2022, p. 40).

Nesse momento, uma questão que se destaca é o resultado devastador para os nativos mesmo diante das alianças com os europeus no processo da colonização. O diálogo com Almeida (2010) se faz muito presente sobre o assunto no material didático, principalmente no debate sobre a colaboração dos indígenas com o processo colonizador e os impactos das epidemias que assolaram as regiões conquistadas durante o século XVI. (Vainfas et al. 2022, p. 41).

²⁷ SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Edição organizada e comentada por Francisco Adolfo de Varnhagen. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, 1879

O manual utiliza o recurso de propor “questões para fixação” e, em uma delas, busca analisar o contexto presente dos povos indígenas, abrindo espaço para um debate de suma importância que é a representatividade indígena atualmente:

O passado do presente

Em 6 de junho de 2013, as lideranças do povo Munduruku se reuniram com o ministro da Secretaria-Geral da Presidência em Brasília. O objetivo era discutir a suspensão de empreendimentos energéticos na Amazônia.

No período colonial, os colonizadores tomaram as terras dos indígenas, escravizaram muitos deles para trabalhar na lavoura de cana-de-açúcar, e várias aldeias e muitos chefes se aliaram aos portugueses. Em pleno século XXI, os indígenas têm motivo de queixa junto às autoridades brasileiras. (VAINFAS et al., 2022, p.45)

Mostrando, assim, que a luta indígena por território, respeito e participação política é muito antiga, sendo, principalmente, nas relações de desigualdade entre os indígenas e o Estado.

Em suas recomendações de leitura, o manual indica as obras “Os primeiros habitantes do Brasil”, de Norberto Guarinello²⁸ (2011), “Os índios antes do Brasil”, de Carlos Fausto (2000) e “O Brasil quinhentista de Jean de Léry” (adp. 2000), obras focadas apenas em estudos arqueológicos e que muito pouco contribuem para a compreensão das dinâmicas entre povos indígenas e europeus na conformação das sociedades coloniais. Também há a indicação do documentário “Antes do Brasil” (2011)²⁹ que é uma recriação do relato de Hans Staden durante seu período como prisioneiro na aldeia dos Tupinambá, constituindo mais um material que reforça estereótipos, como o canibalismo.

Portanto, o livro História.Doc apresenta alguns pontos positivos sobre a discussão da temática indígena nas escolas, pois aborda diferentes aspectos dos primeiros momentos da colonização portuguesa. Mas, por outro lado, reforça estereótipos e preconceitos ao apenas indicar materiais complementares fundamentados em pesquisas arqueológicas, o que limita a percepção sobre a continuidade da participação indígena nas sociedades coloniais após o século XVI.

²⁸ GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. 15. ed. Coord.: Marly Rodrigues; Maria Helena Simões Paes. [S.l.]: [s.n.], 2022. PDF Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/uploads/demos/os-primeiros-habitantes-do-brasil.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

²⁹ TV Brasil. *Antes do Brasil – episódio 1*. In: **Histórias do Brasil**. São Paulo: TV Brasil / EBC, 2013. Vídeo. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/historiasdobrasil/episodio/antes-do-brasil-episodio-1>. Acesso em: 4 out. 2025.

3.2 Sistema Ari de Sá

O livro da coleção Ari de Sá analisado é a versão para professores, na qual existe uma seção inicial com todo o conteúdo programático, as habilidades e indicações da BNCC, além da divisão do conteúdo em unidades temáticas. Os capítulos são distribuídos conforme as unidades temáticas da BNCC, sendo acrescentados dois conteúdos além do exigido, intitulados “Currículo SAS: Para além da BNCC”, abordando sobre “A Península Arábica; Maomé e o islamismo; Intercâmbio cultural; Os Árabes na Matemática e na Astronomia; Arquitetura islâmica; O islã e os grupos extremistas”, “Aspectos da arte medieval; A filosofia de Tomás de Aquino Agostinho; O surgimento das universidades; Cientistas e invenções no Período Medieval”. A obra é dividida em quatro partes: a primeira contém os capítulos um ao cinco, a segunda é composta dos capítulos seis ao dez, e a última, do capítulo 11 ao 16.

Há também o tópico intitulado “Conheça seu livro”, no qual se apresenta a organização dos capítulos presentes no material didático. Cada unidade inicia-se com uma seção intitulada “Abertura da unidade”, cuja função é introduzir, de forma breve, os conteúdos que serão abordados ao longo da unidade. O livro é organizado em quatro unidades, logo, cada livro possui uma sessão “Abertura de unidade”, (Fig 4. Rabelo Filho; Dias, 2022).

Figura 4. Abertura da Unidade 2.



Fonte: Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 2-3.

No início de cada capítulo é feita a “Abertura do capítulo” (Figura 5. Rabelo Filho; Dias, 2022, exemplo p. 2-3), em que são sumarizados os principais conteúdos a serem tratados, há também o espaço para atividades intitulado: “Agora é com você!” (Fig 6. Rabelo

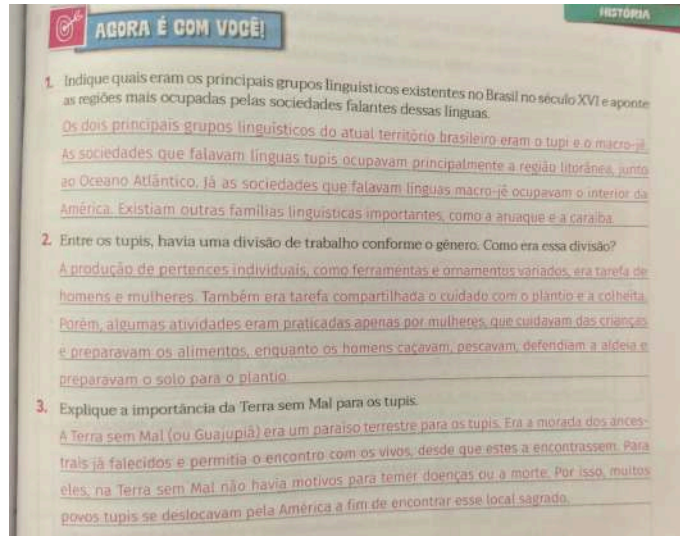
Filho; Dias, 2022, p. 76) e, ao final do conteúdo, o “Explore seus conhecimentos” que propõe questões mais complexas, no estilo exigido por vestibulares como o ENEM (Rabelo Filho; Dias, 2022).

Figura 5. “Povos indígenas do Brasil”.



Fonte: Rabelo Filho; Dias., 2022, p.66.

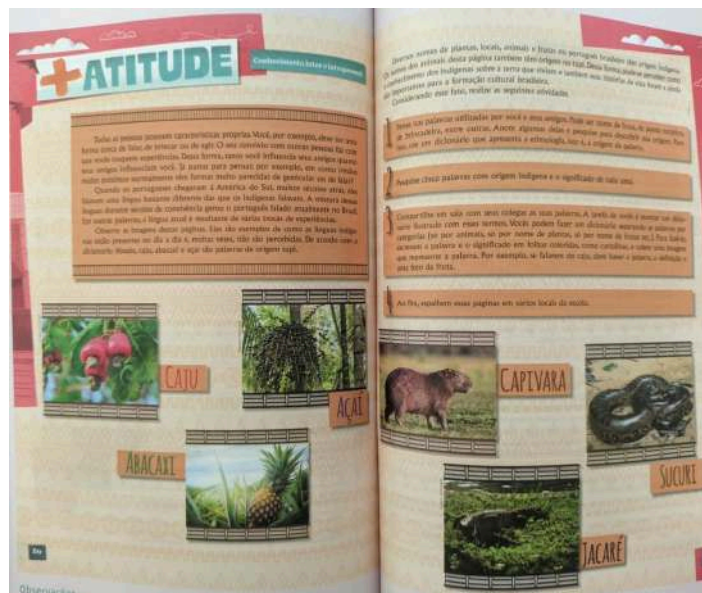
Figura 6. “Agora é com você!”



Fonte: Rabelo Filho; Dias., 2022, p.71.

O livro ainda apresenta resumos de cada capítulo e uma seção voltada para o desenvolvimento de atitudes que relacionam o cotidiano ao conteúdo abordado, intitulado: “+atitude”. Que pode ser observado ao fim de cada capítulo (Figura 7. Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 80 e 81.

Figura 7. “+ Atitude”.



Fonte: Rabelo Filho; Dias., 2022, p.80 - 81.

O livro de história em específico tem alguns quadros próprios como: “Verbetes” que funciona como um minidicionário para palavras que os estudantes podem desconhecer. “Ler e descobrir” trazendo diferentes textos para despertar a curiosidade do aluno. “Enquanto

isso...” voltado para criar o sentido de continuidade histórica e acontecimentos históricos ocorridos simultaneamente com o período abordado. “Teia do Saber” para trabalhar a interdisciplinaridade. “Para ir além” traz informações adicionais ao conteúdo. “Zoom” com interpretações de imagens ou textos que relacionam a temática. “Construindo juntos” trazendo uma proposta de atividade em equipe. “Regionalidades” que aborda sobre a diversidade regional que relacionam as características brasileiras ao capítulo estudado. “Fique ligado” com dicas de audiovisuais, sites e outros recursos. “Aprender a conviver” traz a importância do conteúdo para desenvolver alguma habilidade socioemocional e “Avaliar e evoluir” voltada para o estudante avaliar o material utilizado.

Para esta análise, o foco será no capítulo nove, “Povos indígenas no Brasil” e um tópico específico, “Resistência indígena no Brasil”, localizado no capítulo 10, “Início da Colonização Portuguesa na América”. Ademais, não é observado em nenhum outro a presença ou influência indígena.

Como fonte bibliográfica, é elencado “O trato dos Viventes” (Alencastro, 2000), muito importante para compreender acerca do tráfico negreiro, mas que relativiza o impacto da escravização indígena na formação da sociedade colonial, ao contrário do que argumentou Monteiro (1994). Também é elencado “Rio Babel: a história das línguas na Amazônia” (Bessa Freire, 2004), que versa acerca da disseminação das línguas faladas durante e após o período de colonização portuguesa. Nesta mesma ideia de compreender a linguística deste período, também é apresentada a obra “As outras línguas da colonização do Brasil (Rodrigues, 2002) que aborda como as línguas indígena, dos negros escravizados, dos europeus em geral e de outros imigrantes coexistiram/concorreram e se influenciaram. Além da visão linguística, o livro utiliza o texto “Uma Breve História do Brasil” (Venâncio, 2010), que retrata desde a formação geológica da América até a História do Brasil contemporâneo, abordando a temática indígena anterior à conquista e como a interação cultural da colonização se configurou. Por fim, são elencados dois textos de Ronaldo Vainfas, “América em tempo de conquista” e “Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808”. Enquanto o primeiro aborda diversos aspectos culturais e simbólicos do colonialismo, trazendo à pauta aquilo que normalmente é deixado marginalizado como as crenças indígenas, símbolos, festas e a própria identidade. Já o segundo busca dar uma densidade ao período colonial, não apenas uma exposição de grandes eventos, mas visa apresentar uma dimensão cotidiana, buscando controvérsias e com temáticas variadas. É, portanto, marcante a ausência de obras produzidas por especialistas em análises sobre a presença de povos indígenas na sociedade colonial da América portuguesa.

No texto de abertura do conteúdo, uma discussão interessante é colocada em pauta: a presença indígena nos dias atuais. Neste caso, o livro traz a problemática da dificuldade dos povos indígenas contemporâneos para conseguir se sustentar em ambientes urbanos, desde moradia até a manutenção de sua cultura. Por outro lado, o livro expõe que os que vivem nos territórios coletivos também vivem em situação semelhante de vulnerabilidade, com a especificidade da problemática da demarcação das terras indígenas, ou da dificuldade de sua manutenção e segurança (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 66). A proposta de diálogo sobre territórios indígenas conforme no contexto do livro é relevante, já que a essas populações está assegurado o direito a terras pela Constituição de 1988, pois “a União não havia se desincumbido inteiramente do seu dever de demarcá-las nem de proteger e fazer respeitar todos os bens dos índios” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROCURADORES DA REPÚBLICA, 2018, p. 7).

A provocação trazida pelo livro ainda é tímida e poderia ser mais bem trabalhada ao tratar de temas atuais, como a tese do marco temporal³⁰, restabelecida com a Lei nº 14.701/2023 e amplamente noticiada na mídia. A referida lei define que as terra reivindicadas por indígenas apenas deveriam ser demarcadas se estivessem ocupadas pelo povo demandante até a data de 5 de outubro de 1988, dia da implantação da Constituição Federal. Essa discussão seria extremamente enriquecedora no contexto da provocação feita, principalmente para a conscientização a respeito dos territórios indígenas, mas que, cada vez mais, segue sendo mitigado devido a brechas na própria lei.

Em relação à diversidade de povos que existiam no Brasil antes da chegada dos Portugueses, o livro faz uma apresentação interessante e condizente com a faixa etária estudantil, o que está em consonância, mesmo que resumido, com os argumentos de por Monteiro (1994, 19-21) sobre a pluralidade e grande quantidade de povos nativos que existiam o Brasil durante os séculos XV e XVI. No livro é trazido de maneira muito assertiva e clara aos estudantes de que durante o período de invasão dos portugueses “existiam, pelo menos, mil povos diferentes, com hábitos, crenças, costumes, formas de organização, línguas e rituais próprios” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 67)

³⁰ Segundo Alfino e Amado (2018) a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito dos povos originários sobre as suas terras que são tradicionalmente ocupadas, como forma da garantia de um direito anterior à própria constituição. Com a instituição do Marco temporal, a partir da petição 3.388/RR, é proposta a limitação do direito territorial indígena às terras ocupadas em 5 de outubro de 1988, negando a historicidade e a continuidade da ocupação indígena. Diante disso, o poder judiciário tornou-se um campo de disputas políticas e jurídicas entre o reconhecimento ou não da posse indígena. Segundo os autores, o principal impacto da aplicação dessa lei pode ser observado na morte do indígena Oziel Gabriel, durante uma reintegração em 2013. Contudo, desde 2014 há visitas de juizes às comunidades e o reconhecimento das dificuldades, sugerindo novos caminhos para o direito territorial.

Ainda como parte da introdução ao capítulo, o livro faz uma apresentação acerca dos troncos linguísticos nos quais os nativos foram identificados, distinguindo-se os dois principais: Tupi e Macro-jê, sendo observada a interação da língua tupi com outros grupos distintos, criando variações como a língua dos povos Cocama. Também foram sinalizados, de maneira simplória, o Aruaque e Caraíba ressaltados que suas “línguas eram faladas, por exemplo, pelos terenas e pelos macuxis” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 7) não havendo aprofundamento acerca desses povos. Este debate ecoa as informações apresentadas por Hemming (1997, p. 116 - 123).

Finalizando a introdução há um espaço reservado a sugestões para o/a professor/a, onde são indicadas instruções para a problemática do termo “índio” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 67), a sugestão do livro é de que se retome a visão de Colombo acerca do termo e compare-o utilizando um trecho da obra de Vainfas (2001) para análise do debate acerca deste equívoco cometido por Colombo em sua exploração.

Em seguida à introdução, o livro está dividido em três momentos: primeiro abordando os povos identificados Tupis e sua cultura como as aldeias cercadas de paliçada, moradias em sapé, organização da aldeia (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 68), religião, alimentação (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 69), conflitos entre aldeias e rituais (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 70); o segundo tratando dos falantes do Macro-jê e sua cultura, mais especificamente quanto à localização, sociedade e organização e vida espiritual (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 73). Ainda no que diz a região Sul, também traz foco nos Xokleng e Kaingang, abordando características como moradias e casamento entre grupos (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 74); e o terceiro momento apresentando os povos do Alto-Xingu, abordando, principalmente, acerca dos rituais fúnebres e da importância do local na preservação da cultura (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 76-78).

Ao abordar os povos Tupi, os autores abordam a hipótese mais reconhecida internacionalmente sobre a sua migração em direção ao continente americano, e sua disseminação pelo território. Os autores são diretos ao expressar que “os pesquisadores acreditam que os tupis chegaram ao atual território brasileiro há 5 mil anos, deslocando-se pelo Rio Negro, na região amazônica” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 68). Mais uma vez, a informação apresentada condiz com a obra de Hemming (1997, p. 101- 102), trazendo que os povos tupis (mais especificamente os tupi-guarani) poderiam ter “provindo dos contrafortes dos Andes ou do planalto do médio Paraguai e Paraná e tenham seguido um processo de gradativa invasão da costa brasileira rumo ao Norte” Hemming (1997, p. 101), bem como

outros variantes do tronco Tupi foram se deslocando pelos seus afluentes sul até a fronteira do atual Peru (Hemming, 1997, p. 101) e assim se difundido a partir do Amazonas.

Sobre a estrutura das aldeias dos Tupi e sua organização social, o manual informa que se distribuem em malocas cercadas por paliçadas, em pouca quantidade e não fixas ao território, segundo os autores:

As aldeias Tupis eram geralmente pequenas, cercadas por uma paliçada. Possuíam quatro ou mais moradias de Sapé, construídas ao redor de uma praça. As casas, chamadas de malocas, podiam abrigar diversas famílias, chegando até 40 pessoas cada. (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 68).

Apesar de fazer uma descrição simples e resumida, o livro está em consonância com a temática conforme abordada por Monteiro (1994, p. 21 e 22) e Hemming (1997, p. 107).

Contudo, o livro comete um equívoco ao afirmar que “não existiam distinções sociais que garantissem privilégios a determinados membros da sociedade” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 68). Indicando informações em um sentido contrário, John Monteiro concluiu que

No que consistiria esta "dinâmica interna" das sociedades tupi. Sem fazer justiça à enorme complexidade das estruturas sociais do Brasil quinhentista, podemos destacar, de forma sintética, alguns elementos constitutivos dessa dinâmica: o processo de fragmentação e reconstituição dos grupos locais, os papéis de liderança desempenhados pelos chefes e xamãs e, finalmente, a importância fundamental do complexo guerreiro na afirmação da identidade histórica destes grupos. (Monteiro, 1994, p. 18-19)

Além de ressaltar as figuras de autoridade, Monteiro aponta o prestígio social que os guerreiros possuíam, como o direito de ter várias esposas. Para o autor, “os principais, especialmente aqueles de maior prestígio, distinguiram-se por possuírem várias esposas, o que lhes conferia prestígio e fortalecia alianças políticas e familiares dentro das aldeias.” (1994, p. 21).

Quanto à cultura Tupi, o livro apresenta uma perspectiva reducionista, indicando apenas o uso da mandioca na culinária, exemplificando com o beiju, e a busca por Guajupιά como um movimento ligado à religião. A busca por Guajupιά, segundo o manual “é um dos elementos que ajuda a entender as migrações periódicas dos Tupis, já que estas também eram motivadas pela busca desse local sagrado” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 69). Esse discurso está estreitamente ligado ao que Monteiro (1994, p. 25) aborda, principalmente acerca do caráter profético que levava aldeias inteiras a mudarem de local, para o autor:

O discurso profético convenciu aldeias inteiras a embarcarem em longas viagens em busca de um paraíso terrestre, uma ‘terra sem mal’, onde a

abundância, a eterna juventude e a tomada de cativos predominavam” (Monteiro, 1994, p. 25).

Após as explicações sobre culturas e troncos linguísticos, os autores orientam os professores que sejam propostos trabalhos em grupos para que os alunos pesquisem sobre a religião de grupos Tupi específicos. As sugestões orientam que as pesquisas sejam relativas aos Guarani-Kaiowá e Munduruku, deixando como apoio um link que leva ao portal da própria editora. Além de estimular a pesquisa sobre o Guajupιά e a História Oral (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 69). Contudo, ao tentar acessar o link que é proposto para nortear esta atividade, o mesmo não funciona. Ainda é proposta a exposição e o debate acerca do processo de demarcação de terras, com o foco em Mato Grosso.³¹

O documentário aborda sobre os principais pontos do conflito agrário no Mato Grosso do Sul entre produtores e a comunidade indígena Guarani Kaiowá, incluindo a história da ocupação da região, a questão da demarcação de terras e os impactos sobre a população indígena. As ações para solucionar os conflitos são concentrado em duas frentes principais: a mediação institucional dos conflitos de terra, sendo instituído um Grupo de Trabalho Técnico (GTT), coordenado pelo Ministério dos Povos Indígenas (MPI), com a participação de outros ministérios (como MDA e MGI), além de órgãos como Funai, MPF e DPU, e o combate ao uso de agrotóxicos, com, por exemplo, o bloqueio de estradas, visando o impedimento a pulverização de agrotóxicos em terras próximas ou retomadas, devido aos riscos à saúde e contaminação de recursos hídricos.

Na sequência, os autores propõem a desmistificação da visão muito divulgada entre documentos portugueses acerca do canibalismo Tupi, trazendo de maneira muito assertiva a diferença entre os rituais antropofágicos e alimentação à base de carne humana. Segundo os autores, “Os Tupis acreditavam que essa prática, conhecida como antropofagia, possibilitava a assimilação da força, da sabedoria e do conhecimento dos prisioneiros” (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 70). A fundamentação para esse ponto é um estudo da antropóloga Manuela Carneiro de Cunha (1990).

Antes de insinuar acerca dos Macro-jês, nas atividades propostas do livro, uma questão se sobressai falando sobre uma temática que é pouco abordada: a biopirataria. No material didático é apresentado um trecho de um artigo³², esse trecho traz acerca do

³¹ Documentário “Terras Brasileiras”. Disponível em: <https://youtu.be/ebfv6c4aj2A?si=Qnb0veS3VFArc640> Acesso em 10 de agosto de 2025.

³² O link utilizado no livro não está mais disponível, ao buscar externamente, é possível encontrar reportagens deste artigo e, mesmo com o redirecionamento para a página de postagem oficial, o link não funciona mais.

conhecimento milenar indígena e como esse conhecimento está sendo roubado (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 72). Esse debate é importante para a percepção e aproximação dos estudantes com a influência indígena no seu dia a dia, após a leitura breve do trecho é proposta duas questões: a primeira abordando uma interpretação de como se deu o desenvolvimento da medicina indígena e a segunda sobre o que é descrito no texto sobre o termo “Biopirataria”.

Em continuidade, mais uma atividade em grupo é proposta com o objetivo de buscar práticas indígenas atuais. Depois, os resultados da pesquisa devem ser apresentados aos colegas para levantar o debate sobre a luta desses povos originários no sentido de reafirmar e manter viva as culturas e tradições de seus povos (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 73).

Em relação aos povos identificados como Jê, o livro é sucinto e direto ao tratar das características gerais, tais como a prática da caça e coleta. Contudo, o manual não traz informações importantes, como observado por Hemming (1997, 119-123), de que os falantes do jê, no geral, resistiram ao contato indígena por serem hábeis corredores e terem uma ótima habilidade de caça. Além disso, não é observada no material nenhuma alusão às diferenças notáveis entre os povos vistos como Tupi e Jê. Segundo Hemming (1997, p. 119), os Jês frequentemente eram vistos como maus agricultores e que, por não dependerem de recursos aquáticos, muitos não sabiam nadar e sequer tinham habilidades em canoagem. No que se refere aos Xokleng, os autores os identificam como “botocudo”, explicando que se trata de um termo dado pelos portugueses para os integrantes dessa etnia, sem apresentar maiores explicações, ou indicar se existe algum caráter pejorativo da designação (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 74). Segundo Wittmann (2005, p. 13), termo “Botocudo” origina-se a partir do uso de um enfeite pontudo de madeira que os homens utilizavam nos lábios.

Ainda segundo a autora, o grupo Xokleng não possui um termo de autodesignação, sendo, neste caso, a utilização do termo “Botocudo” não estimulada. Por outro lado, é salientado que os não-índios os classificaram de diversas formas como Botocudos, Bugres, Aweikoma, Kaingang e Xokleng (Wittmann, 2005, p. 13)

A territorialidade é bem representada no livro, mas não é trazido no material acerca da pressão da colonização que foi moldando o território dos Xokleng ao longo do tempo. E apesar do livro não tratar nada a respeito da relação entre Xokleng e Kaingang. Segundo Santos (1973) é possível que eles tenham entrado em constantes disputas territoriais onde os pinheiros estavam presentes, já que o pinhão era considerado uma dádiva da natureza.

O livro também se encontra em consonância com o que Hemming (1997) afirma acerca da migração periódica dos Xokleng e Kaingang, bem como acerca da relação entre os clãs Kamé e Kairu, mas não aborda sobre como funciona essa divisão e casamento entre clãs. Neste caso, o marido muda-se para a casa da família da esposa.

O manual apresenta outros aspectos contemporâneos, mas os indica sob a denominação de “influências”, conferindo um caráter baseado apenas na ideia de uma cultura estática para os povos indígenas. Nesse sentido, existe um box que aborda as “influências” indígenas na música e na culinária, elencando elementos como os chocalhos, flauta, reco-reco, trombetas, cuias etc. Na culinária, além do beijú já indicado anteriormente, são indicados a castanha, o coco e o milho (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 75).

O capítulo é finalizado com a apresentação dos povos Aruaque do Alto Xingu, enfocando características gerais, como explicações sobre a origem dos povos que dão formaram os contemporâneos Aruaque (ou Arawak) (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 76-77). Ao abordar essas características gerais como organização das aldeias com caráter fixo, hierarquia e agricultura desenvolvida, os autores do manual didático encontram-se em sintonia com o que é abordado por Franchetto e Heckenberger³³ (2001).

Novamente, a percepção sobre as culturas dos povos do Alto Xingu, no material didático, mostra-se limitada e supõe a ausência de transformações e mudanças. No que tange a religião, o livro apenas busca expressar características comuns de todos os povos, neste caso o culto às forças da natureza e as narrativas míticas (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 77). Para explicitar acerca dos rituais fúnebres, os autores do material buscaram trazer os hábitos funerários dos Maipures, como expresso no trecho:

Alguns povos aruaques criaram diferentes rituais fúnebres para homenagear seus mortos, como cremá-los e guardar suas cinzas em urnas produzidas especialmente para esse fim. Meses depois, uma parte dessas cinzas era misturada ao alimento consumido por seus parentes. (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 77)

Outro detalhe que deve ser ressaltado é que o costume dos maipures trazido no livro, conhecido como antropofagia de ritual, é pertencente a um ritual pertencente a povos indígenas venezuelanos. Segundo Pankowská, essa forma de sepultamento ocorria de maneira

³³ Os autores buscam desconstruir a ideia de que os grupos indígenas do alto Xingú são isolados ou sem história, mas sim desenvolvedores de diversas redes interétnicas, comércio, casamento e de rituais. Sendo não apenas um espaço geográfico, mas uma complexa estrutura de construção cultural e histórica que se constituiu a partir de diversas interações entre as diferentes etnias. Para isso, os autores buscam utilizar uma perspectiva histórica e interdisciplinar, utilizando dados etnográficos, arqueológicos e linguísticos com a finalidade de reconstruir a trajetória e complexidades dessas sociedades, salientando que os povos do alto Xingú são agentes históricos ativos, com trajetórias individuais e características que partem da sua própria lógica cultural, social e histórica.

dupla: o corpo seria sepultado e, após sua decomposição, seria exumado e seus ossos cremados até tornar-se um pó que seria incorporado na alimentação dos familiares. Essa forma de sepultamento estaria ligada a hierarquia da comunidade. (Pankowská, 2018, p.460-471)

O livro ainda traz uma nota expressando acerca de um ritual semelhante do consumo das cinzas dos falecidos nos povos arapiuns³⁴, na região do Rio Tapajó (Rabelo Filho; Dias, 2022, p. 77), contudo, não há nenhum aprofundamento ou inclusão deste povo em qualquer debate do conteúdo.

Além disso, a busca pela valorização de comunidades indígenas já desaparecidas reforça a ideia de que os povos originários e seus costumes “autênticos” deixaram de existir. Com isso, tende-se a desconsiderar as práticas e identidades das comunidades indígenas atuais, vistas, de forma equivocada, como distantes do que seria um “indígena de verdade”.

Considerações finais

O estudo feito teve como propósito a análise da implementação da lei 11.645/2008 em três livros didáticos indicados no PNLD e utilizados em algumas escolas no município de Recife (Pernambuco). É possível concluir que, apesar do esforço dos autores, é perceptível que os avanços na inserção dos povos indígenas como sujeitos ativos na História do Brasil narrada nos materiais didáticos ainda é extremamente limitada e com a persistência de narrativas coloniais. Essa perspectiva corrobora com a ideia do indígena apenas como um personagem do passado, atuante apenas no primeiro século da colonização. É importante perceber que essa visão fundamenta o ocultamento da diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas ao longo da História do Brasil, bem como na atualidade.

Portanto, apesar da lei n 11.645 definir a obrigatoriedade da presença indígena no currículo de História do ensino básico, os editoriais pedagógicos, não têm se alinhado com obras historiográficas consagradas, bem com as pesquisas mais recentes na área, mesmo quando os materiais didáticos são elaborados por autores conhecidos por seus trabalhos em História Social do Brasil em diferentes períodos³⁵.

³⁴ Este ritual é conhecido como endocanibalismo funerário, sendo praticado não apenas pelos arapiuns, mas pelos Kaxinawá e Yanomamis (mediante suas próprias variações ritualísticas). Este ritual possuía profundo significado espiritual como um ato final de amor e no auxílio da transição para o mundo espiritual.(VIVEIROS DE CASTRO, 1986. p. 22-34)

³⁵ Segundo Dantas (2022) a história ao ser escrita a partir de um único ponto de vista, limita a compreensão da diversidade de sujeitos históricos, sendo necessário reconhecer o outro como sujeito ativo da História. Contudo, a História, durante muito tempo, foi narrada a partir de um único ponto de vista que desconsiderava outras experiências e sujeitos que também participaram ativamente dos acontecimentos. e, ainda segundo a autora: “a participação dos indígenas na História do Brasil continuou sendo abordada de maneira secundária, quando não

Essa percepção é especialmente perigosa por ter consequências para a visibilidade da luta dos indígenas contemporâneos e para a construção de empatia nas crianças e nos jovens com essas populações. Se esses nativos representados nos livros didáticos estão presos a um passado estático, em que figuram como personagens exóticos e secundários, quem são, afinal, os indígenas que hoje reivindicam seus direitos já que, segundo o material didático, a existência desses povos teria se encerrado no período colonial?

É através da análise desses três materiais didáticos que pudemos perceber a aplicação da Lei nº 11.645 de três formas distintas. No primeiro caso, no livro *Vontade de Saber* de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, o material didático tangencia a temática, mas em momento algum aprofunda sobre a pluralidade cultural, realização de ações históricas ou qualquer envolvimento no processo de colonização e, depois, de construção do Estado nacional no século XIX. A ideia é de que os indígenas estão passivos, apenas sendo relevantes em função de suas culturas e das ações propícias aos portugueses.

No segundo livro, *História.Doc* de Ronaldo Vainfas, Jorge Luiz Ferreira, Sheila Siqueira de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, percebemos avanços na aplicação da lei, mas ainda uma percepção estereotipada a partir da noção de cultura como um bem cristalizado. Os povos indígenas são representados por figuras importantes e relevantes no processo de colonização. Contudo, o livro é extremamente reducionista ao abordar as diferenças das comunidades e, portanto, a diversidade de povos, deixando subentendido que apenas os povos Tupi eram relevantes. Mesmo quando os autores abordam os povos Potiguara e Tabajara, a sua importância ou relevância é quase insignificante. Neste caso, podemos dizer que o livro mostra grupos específicos de indígenas coexistindo e interferindo em situações pontuais no processo de colonização, ou ainda resistindo e combatendo os invasores. Por outro lado, os autores não trazem um debate profundo sobre a contemporaneidade desses indígenas, como se tivessem existido apenas nesse cenário de colonização, contribuindo para o mito do desaparecimento indígena.

Já no terceiro livro, pertencente ao Sistema Ari de Sá por José Valdenir Rabelo Filho e Rui Campos Dias, é apresentada uma visão muito descritiva, apesar de abordar sucintamente características culturais identificadas para certos povos e ofertar possibilidades externas de aprendizado por meio de vídeos e fontes primárias. O conteúdo consegue, de certa forma, explorar grupos indígenas mais conhecidos situados em algumas regiões do Brasil. Apesar de

era vista como desinteresse” (p.330). Quanto ao “esquecimento” do protagonismo dos nativos, a autora é assertiva ao afirmar a ideia de expor a presença indígena como apenas tutelada com uma finalidade muito clara de: “transformar condutas de um grupo social, cujo conhecimento sobre as normas dominantes é considerado precário e incompleto” (p. 351).

muito resumidamente, são apresentados aspectos gerais e culturais de cada povo. Não obstante, os nativos são apresentados presos à colonização, desaparecendo no desenvolvimento da narrativa.

Diante dessa análise, é perceptível que a lei nº 11.645 está sendo aplicada de maneira deficitária, apesar do avanço significativo na abordagem da presença da temática indígena, com narrativas que não tratam dos indígenas a partir da sua atuação diversa na formação da sociedade colonial e, posteriormente do Estado brasileiro. Levando em consideração a formação dos autores das obras aqui analisadas, muitos deles com obras de referência em História Social, era de se esperar uma abordagem mais conectada à percepção dos muitos povos indígenas como sujeitos históricos em função do contexto da colonização e das circunstâncias nas quais estavam inseridos.

É importante ressaltar que para além de cumprir uma exigência da lei, há a necessidade de abordar a temática indígena ao longo de todos os processos históricos de formação do Brasil, reconhecendo que esses povos não ficaram estagnados no passado ou deixaram de existir, mas que ainda escrevem e reivindicam a sua própria história. O material didático deve, portanto, quebrar o paradigma do desaparecimento indígena, principalmente no contexto de formação de cidadãos e cidadãs nas escolas. Os materiais didáticos não devem oferecer ou reforçar uma visão distorcida que possa vir a impedir o reconhecimento dos indígenas como sujeitos contemporâneos.

Apesar da tímida presença nos materiais, essa discussão contribui para abrir caminhos para um debate importante acerca da representatividade indígena na atualidade, como no âmbito da política, nas redes sociais e em outros espaços em que a presença indígena não era esperada.

Referências

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

ANCHIETA, José de. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte-São Paulo, Itatiaia/USP, 1988.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROCURADORES DA REPÚBLICA (ANPR). As encruzilhadas das demarcações de terras indígenas: “interesse nacional”, etnocídio e genocídio. Brasília, DF: ANPR, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37239875/As_encruzilhadas_das_demarca%C3%A7%C3%B5es

[de TIs interesse nacional etnoc%ADdio e genoc%ADdio](#) Acesso em: 10 nov. 2025.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*. v. 1. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69–90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de história. In: _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 293–321.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/424618876/BITENCOURT-Circe-O-Saber-Historico-Na-Sala-de-Aula-pdf> Acesso em: 10 de Novembro de 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Mensagem de veto nº 7, de 2003. Veta dispositivo do Projeto de Lei que “altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), para dispor sobre cursos de capacitação de professores”. Presidência da República, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm Acesso em: 20 set. 2025.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Médio. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 35–52, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/35937/26087> Acesso em: 14 jul. 2025.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. In: *Estudos Avançados*, 4(10), 91-110, (1990). <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8582>

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *A história dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Zahar; ANPOCS, 1986.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Uma história com o outro: povos indígenas na historiografia brasileira. In: BARROS, José D'Assunção (org.). *A historiografia como fonte histórica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 329–381.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. *Vontade de saber: história: ensino fundamental 2: anos finais*. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. ISBN 978-85-8392-166-5-0 (professor).

FAUSTO, Carlos. *Fragments de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 381-396.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13ª ed. São Paulo: Edusp/FDE, 2008.

FRANCHETTO, Bruna e HECKENBERGER, Michael (orgs.). *Os Povos do Alto Xingu: História e Cultura*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

HEMMING, John. “Os índios no Brasil em 1500”. In: BETHELL, L. (org.). *História da América Latina*, vol. I. São Paulo: Ed. da USP; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1997. Precisa colocar as páginas do capítulo.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MARINHO, Alex de Mesquita; MENEZES, Dalva de Araújo. O ensino da história indígena do Piauí: desmistificando o mito do extermínio de povos originários piauiense. In: Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2., 2025. Anais [...]. [S.l.]: [s.n.], 2025. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisconpepe/article/view/2179> Acesso em: 14 jul. 2025.

MESGRAVIS, Laima e PINSKY, Carla Bassanezi. *O Brasil que os europeus encontraram*. São Paulo: Contexto, 2000.

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

NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil do padre Manoel da Nóbrega (1549-1560)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. xiv, 186 p., fac-símiles, 22 cm. Disponível em: [Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin: Cartas do Brasil do padre Manoel Danobrega \(1549-1560\)](#) Acesso em: 10 de Novembro de 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PANKOWSKÁ, Anna. Diachronic variation in secondary burial practices in Bronze and Iron Age Moravia. *Journal of Archaeological Science: Reports*, v. 21, p. 460-471, 2018. DOI: 10.1016/j.jasrep.2018.08.013. Acesso em: 10 de Novembro de 2025.

RABELO FILHO, José Valdenir; DIAS, Rui Campos. *História: 7º ano*. 6. ed. rev. e atual. para 2025. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. (Coleção Asas). ISBN 978-85-446-3050-1.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1973.

SILVA, Edson. As nações indígenas na coleção de livros didáticos História, Sociedade & Cidadania. *Revista História em Reflexão*, Dourados-MS, v. 15, n. 31, p. 22–41, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14751>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VAINFAS, Ronaldo et al. *História.doc: 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. ISBN 978-65-5766-265-6 (aluno).

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 599 p.

VIEIRA, A. C. A. ; ELOY AMADO, L.H. . A aplicação do marco temporal pelo Poder Judiciário e seus impactos sobre os direitos territoriais do povo Terena. In: Gustavo Kenner Alcântara; Luciano Mariz Maia. (Org.). *Índios, Direitos Originários e Territorialidade*. 01ed. Brasília: Editora ANPR, 2018, v. 01, p. 229-266.

WITTMANN, Luisa Tombini. *Atos do contato: histórias do povo indígena Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/329392> . Acesso em: 13 nov. 2025.

Anexos

NORMAS DE REDAÇÃO DOS TEXTOS DA CANTAREIRA

- Todas as contribuições devem ser enviadas em formato digital editável, em Times New Roman, corpo de letra 12, justificado e espaçamento 1,5.
- O texto poderá ser dividido em parágrafos, com ou sem subtítulos, mas sem palavras em maiúsculas, marcações automáticas ou qualquer outro tipo de formatação adicional.
- O uso de maiúsculas deve restringir-se ao disposto nas normas correntes da ortografia da língua do texto.
- Comentários ao texto, informações adicionais e referências bibliográficas deverão ser remetidos para **notas de rodapé** com numeração arábica e ao longo do artigo, e não como notas de fim de texto ou outro sistema de citação.
- É obrigatória a apresentação de referências ao final, com todos os títulos citados, ordenada por sobrenome conforme as indicações de citações mais abaixo.
- Em todos os textos deverá constar a data de submissão do texto e a devida identificação do(s) autor(es), ORCID, afiliação institucional (Universidade; Faculdade e Departamento/Programa; cidade e país) e e-mail institucional.
- Os artigos devem ainda incluir um **resumo**, com o máximo de 200 palavras e uma lista de 5 palavras-chave, ambos em português e em inglês.
- Aceitam-se artigos em português, inglês, francês, castelhano, os quais, completos, não deverão exceder o seguinte número de palavras, (excluindo a bibliografia final e imagens, tabelas ou quadros):

a) Artigos – até 40.000 caracteres (incluindo espaços e limitado até 4 autores);

b) Resenhas - até 7.000 caracteres (incluindo espaços);

c) Traduções - 21.000 caracteres (incluindo espaços);

d) Transcrições documentais - sem limites de caracteres;

Resenhas:

- Devem ser de livros publicados há no máximo 2 anos;
- Título opcional. Nesse caso, as referências completas da obra resenhada devem aparecer abaixo desse título;
- Também serão aceitas resenhas cujo título seja a própria referência da obra resenhada;
- Não serão aceitas resenhas em coautoria.

Traduções:

- Serão aceitas traduções de textos inéditos para a língua portuguesa, devidamente acompanhadas da autorização de tradução do texto original;
- Tipo de tradução realizada: completa, parcial ou abreviada (nos dois últimos casos é necessário especificar as partes traduzidas e as excluídas);
- Os dados do tradutor devem seguir a formatação proposta para artigos;

- O autor da tradução poderá criar um título para a mesma. Nesse caso, as referências completas da obra traduzida devem aparecer abaixo desse título.
- Também serão aceitas traduções cujo título seja a própria referência da obra traduzida;
- Indicar o ISSN, International Standard Serial Number, ou ISBN, International Standard Book Number;

Transcrições comentadas de documentos:

- A Cantareira, na seção de transcrição documental comentada, tem como objetivo publicar fontes inéditas e de relevante contribuição para os estudos históricos. Aceitaremos somente transcrições realizadas na íntegra, sendo que não há limites de páginas para o documento transcrito;
- A transcrição do documento deve ser acompanhada de um comentário de no mínimo 3 e no máximo de 6 páginas, que apresente a fonte pesquisada;
- Nesta apresentação, o autor deve indicar (textualmente e em nota de rodapé) a notação e Instituição de Memória na qual a fonte se deposita, suas formas de acesso, os motivos de sua escolha; assim como avaliá-la por meio dos procedimentos pertinentes envolvidos na sua feitura, os órgãos e/ou instituições produtoras;
- A análise deve apresentar as possibilidades de pesquisa apresentadas pelo documento e seu diálogo com a produção historiográfica.
- Se o texto transcrito não possui paginação, o proponente deve paginar;
- Para terminologias não precisas e lacunares nos documentos, o transcritor deverá indicar a palavra "ilegível" em itálico entre colchetes [ilegível]. Diante da possibilidade de observar parte desta palavra e inferir sobre a mesma, poder-se-á grafá-la em itálico entre colchetes [];
- As partes do documento danificadas por corrosão de tinta, umidade, rasgos ou corrosões por insetos deverá ser indicada pela expressão "corroído" em itálico acrescido da dimensão da perda de informações: [corroídas ± 9 linhas];
- Qualquer inferência dos produtores do documento ou de seus manipuladores deve ser inserida no texto entre os sinais <...> e também explicações em notas de rodapés; As assinaturas em raso ou rubricas serão transcritas em itálico; Os sinais públicos serão indicados entre colchetes e em grifo: [sinal público];
- Os selos, sinetes, lacres, chancelas, estampilhas, papéis selados e desenhos serão indicados de acordo com a sua natureza entre colchetes e grifado: [estampilha];
- Os dizeres impressos e o valor das estampilhas serão transcritos dentro de colchetes e em grifo: [estampilhas].

NORMAS DE FORMATAÇÃO

Citações:

- As citações de um texto, ainda que breves, seja no texto ou em nota, devem ser assinaladas com a utilização de aspas altas (“...”) e em caracteres redondos (e não em itálico, negrito ou sublinhado), independentemente da língua da citação.
- As citações que excedam as 3 linhas devem ser autonomizadas com um espaçamento de parágrafo e indentação de 2 cm à esquerda. Esta regra não se aplica às citações nas notas de rodapé.
- Qualquer alteração realizada sobre uma citação (como interpolações, elipses e adições) deve ser devidamente assinalada entre parêntesis retos. Ex.: “Disse o rei [D. Dinis] ser ledo por tais novas [...] e daí se partiu para Lisboa.”

Uso de Itálico:

- Deve usar-se o itálico para destacar termos, frases ou estrangeirismos (como latinismos), e não o negrito ou sublinhado.

Referências Numéricas:

- Deve evitar-se designações por extenso. Ex.: 50% e não 50 por cento.
- Décadas e anos devem ser escritos sob forma numérica e não por extenso. Ex.: 1250 e não mil duzentos e cinquenta; década de 1980 e não década de 80, ou oitenta.
- Século deve ser escrito sem abreviação, seguido de numeração romana. Ex.: século XIII e não séc. XIII, ou século treze.

Imagens:

- As imagens que acompanham o artigo devem ser enviadas em arquivo próprio, devidamente identificado, em formato JPG, PNG e com 1000 pixels de largura / altura.
- No texto, deve indicar-se o local de inserção das imagens [indicadas com: (fig. x)].
- É da inteira responsabilidade dos autores a obtenção de permissão para reproduzir imagens.
- Os títulos e legendas devem também seguir em ficheiro autónomo. As legendas devem incluir o número da figura, o artista, o título (em itálico), a data, o suporte e as dimensões. Segue-se o nome da coleção, a localização da coleção e outras informações relevantes como o número de inventário ou catálogo. Entre parêntesis, deve constar a informação de *copyright*. Ex.: Fig. 1. Gregório Lopes, *Martírio de São Sebastião*, 1536-1539, óleo sobre madeira, 119 x 244 cm. Museu Nacional de Arte Antiga (permissão para reprodução obtida pelo autor do artigo em dd/mm/aaaa).

Notas:

- As notas devem ser introduzidas antes dos sinais de pontuação (vírgulas, pontos finais, etc.), mas depois de aspas ou de parêntesis.
- As obras devem ser referenciadas integralmente na primeira citação. As citações seguintes devem incluir o nome do autor, o título abreviado e a indicação das respectivas páginas. Ex.:

GONÇALVES, Iria. *O Património do Mosteiro de Alcobça*, OP. Cit., pp. 130-135.

Referências Bibliográficas:

As normas de citação bibliográfica adoptadas baseiam-se na norma internacional ISO 690 e na Norma Portuguesa 405:

1. Fontes (organizadas por ordem alfabética)

1.1 Fontes Manuscritas

Amiens, Bibliothèque Municipale, Ms. 223.

Lisboa, Torre do Tombo, OFM, *Província de Portugal, Convento de Santa Clara de Coimbra*, Mç. 2, doc. 14.

1.2 Fontes Impressas

Com autor conhecido:

ZURARA, Gomes Eanes de. *Crónica da Tomada de Ceuta por el Rei D. João I composta por Gomes Eanes de Zurara*. Ed. Francisco Maria Esteves Pereira. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1915.

BEDA. *De arte metrica*. Ed. C. W. Jones. Corpus Christianorum. Series Latina (CCSL) 123A. Turnhout: Brepols, 1975.

Sem autor conhecido:

Crónica de Portugal de 1419. Ed. Adelino de Almeida Calado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.

2. **Referências gerais** (organizados por ordem alfabética de autor; no caso da existência de várias obras de um mesmo autor, devem estas ser ordenadas cronologicamente).

2.1 Livros com um autor / editor

SILVA, A. Vieira da. *As muralhas da Ribeira de Lisboa*. Lisboa: Câmara Municipal, 1987.

2.2 Livros com dois ou três autores / editores

ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de; BARROCA, Mário Jorge. *História da Arte em Portugal. O Gótico*. Lisboa: Presença, 2002.

2.3 Livros com quatro ou mais autores / editores

BEARMAN, J. P., et al. (ed.). *Encyclopédie de l'Islam*. Leiden: Brill, 1991.

2.4 Artigos, capítulos de livros

BARROCA, Mário Jorge. "Jacente de D. Rodrigo Sanches". In: BARROCA, Mário Jorge; MONTEIRO, João Gouveia (eds.). *Pera Guerrejar. Armamento Medieval no Espaço Português*. Palmela: Câmara Municipal, 2000, p. 83- 99.

MATTOSO, José. "O imaginário marítimo medieval". In *Naquele Tempo. Ensaios de História Medieval*. Lisboa: Temas e Debates / Círculo de Leitores, 2009, pp. 223-236.

2.6 Artigos em periódicos

RUCQUOI, Adeline. "Le diable et les Manrique". *Razo* 8, 1988, pp. 103-111.

2.7 Artigos e outros contributos em documentos electrónicos

JORGE, Susana Oliveira, et al. "Gravuras rupestres de Mazouco". *Arqueologia* [Em linha] 3, 1981, pp. 3-12 [Consultado a 6 Julho 1996]. Disponível em <http://www.uc.pt/foz-coa/arggrav.html>

2.8 Actas de congressos

MIRANDA, José Carlos; LARANJINHA, Ana Sofia (eds.). *Modelo. Actas do V Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Hispânica de Literatura Medieval*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005.

2.9 Obras de referência

Dictionnaire des orientalistes de langue française. Dir. François Pouillon. Paris: IISMM-Karthala, 2008.

2.10 Teses, dissertações e outras provas académicas

COSTA, Adelaide Pereira Millán da. *Projecção Espacial de Domínios. Das Relações de Poder ao Burgo Portuense (1385-1502)*. Lisboa: Universidade Aberta, 1999. Tese de Doutoramento.

2.11 Documentos electrónicos: livros (E-books), bases de dados e programas:

OOLSON, Nancy B., et al. – *Cataloging Internet resources* [Em linha]. 2ª ed. Dublin: OCLC, 1997, actual. 22 Jun. 1999. [Consultado a 24 Março 2001]. Disponível em <http://www.purl.org/oclc/cataloging-internet>

2.13 Artigos de jornais

Com autor atribuído

GEADA, Eduardo. "A páginas tantas: espaço aberto da filosofia e do saber: a modernidade e a biblioteca". *A Capital* (19 Novembro 1987), p. 9.

Sem autor atribuído

"100 Empresas inscritas na gestão 88". *O Globo: Economia*, 30 Janeiro 1988, Rio de Janeiro, p. 8.

2.14 Documentos áudio e vídeo

PINHEIRO, Paula Moura. "Bossa Nova". *Câmara Clara*, Rádio Eldorado, 25 de Maio de 2008.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

- As revisões dos textos são de responsabilidade dos respectivos autores. Os textos somente serão considerados aceitos após se ajustarem a todas as normas de formatação.
- Em caso de adaptação pelos editores das normas de publicação acima, estas serão feitas sem consulta. **Não é de responsabilidade dos editores ou dos pareceristas revisão e correção gramatical e ortográfica, sendo obrigatoriamente função do autor;**
- A Cantareira não possui fins lucrativos e os autores não receberão nenhuma remuneração sobre os direitos autorais dos artigos publicados.
- Os textos que não cumprirem as normas não serão publicados.
- O tempo para publicação dos textos é uma estimativa e pode variar conforme a disponibilidade de pareceristas.

Condições para submissão

Todas as submissões devem atender aos seguintes requisitos.

- A contribuição deve ser original e inédita, e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor". Artigos submetidos e negados, em processo anterior, não serão avaliados.
- O arquivo da submissão deve estar em formato Microsoft Word.
- URLs das referências online devem ser informadas.
- O texto deve seguir os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#), na página Sobre a Revista.

Artigos Livres

Publicação de trabalhos sob a forma de artigos, resultantes de pesquisas originais ou de revisão bibliográfica.

Resenha

Espaço destinado à publicação de resumos críticos de livros na área de História ou disciplinas afins, publicados há no máximo dois (2) anos.

Transcrições

Esta seção publica fontes inéditas e de relevante contribuição para os estudos históricos acompanhadas de um comentário introdutório.

Tradução

Seção destinada a traduções de textos inéditos para a língua portuguesa, devidamente acompanhadas da autorização de tradução do texto original.

Declaração de Direito Autoral

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Autores mantém os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.
2. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado (Veja [O Efeito do Acesso Livre](#))

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

[Enviar Submissão](#)

Idioma