



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCISCO JARDEL LIMA MOYSES

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

/

Macapá-AP

2025

**FRANCISCO JARDEL LIMA MOYSES**

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Santos de Almeida

Macapá-AP

2025

## FRANCISCO JARDEL LIMA MOYSES

### ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Documento assinado digitalmente  
 **CARINA SANTOS DE ALMEIDA**  
Data: 11/05/2025 17:08:51-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carina Santos de Almeida: Orientadora (UNIFAP)

Documento assinado digitalmente  
 **CRISTIANO NICOLINI**  
Data: 11/05/2025 21:45:55-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Cristiano Nicolini: Avaliador (UFG-Goiás)

Documento assinado digitalmente  
 **CECILIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS**  
Data: 11/05/2025 20:42:13-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cecília Maria Chaves Brito Bastos: Avaliadora (UNIFAP)

Data da defesa: 23/04/2025  
Resultado: **Aprovado.**

M938e Moyses, Francisco Jardel Lima.

Ensino de história e cultura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental / Francisco Jardel Lima Moyses. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

219 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, Macapá, 2025.

Orientadora: Carina Santos de Almeida.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino da história e cultura indígena. 2. Ensino fundamental nos anos iniciais. 3. História indígenas. I. Almeida, Carina Santos de Almeida, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 907

---

MOYSES, Francisco Jardel Lima. Ensino de história e cultura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientadora: Carina Santos de Almeida . 2025. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me concedido força e perseverança suficiente para enfrentar todos os obstáculos que surgiram ao longo da minha caminhada.

Agradeço ainda, à minha mãe, a ela devo grande parte dessa conquista, pois nunca mediu esforços para proporcionar aos filhos uma boa educação para que cada um alcançasse seus objetivos.

À minha companheira Elinny Correia Moyses que muitas vezes foi a única que acreditou em meus sonhos e me encorajou e apoiou a conquistá-los.

Aos meus filhos Willian Moyses e Catarina Moyses que são minha maior inspiração para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigado pela paciência, e compreensão de minha ausência em alguns momentos.

A meus irmãos por sempre acreditarem em mim, oferecendo apoio incondicional e palavras de incentivo em momentos ruins.

Agradeço de maneira muito especial a minha orientadora, professora Dra Carina Santos de Almeida, que com paciência, conhecimento e dedicação, me guiou por este percurso acadêmico, contribuindo para meu crescimento intelectual e profissional.

Aos professores da Universidade Federal do Amapá por todo o respeito, dedicação e incentivo recebidos durante o período que estudei na instituição. Obrigado por ter engrandecido minha formação com suas aulas e debates instigantes, proporcionando um ambiente de aprendizado e pesquisa tão enriquecedores.

Aos meus colegas do ProfHistória pelo companheirismo e amizade durante os dois anos de convívio, e que levarei para toda vida.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o ensino de história e cultura indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na Escola Municipal Raimundo Oliveira Alencar, em Macapá-AP. E visa analisar como os professores abordam essa temática em sala de aula, e como os materiais didáticos, em especial os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), representam os povos indígenas. A pesquisa sondou a aplicação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar da educação básica, identificando desafios e oportunidades na prática docente no ensino de história e cultura indígena. Foram realizadas análises de livros didáticos, planejamentos de aulas e questionários aplicados aos professores, evidenciando uma abordagem ainda eurocêntrica e limitada da história e cultura indígena. Constatou-se que a maioria dos professores não possui formação específica sobre a temática, sendo os livros didáticos sua principal fonte de referência. Além disso, observou-se que a história e cultura indígena é ensinada de forma esporádica, principalmente no “Dia dos Povos Indígenas”. Diante dessas limitações, a pesquisa propõe a adoção de metodologias mais dinâmicas e participativas, visando promover um ensino mais inclusivo e contextualizado. Como produto pedagógico, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro sobre os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, que busca ampliar o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas da região, proporcionando uma abordagem mais interativa e lúdica da história e cultura desses povos. O estudo contribui para a reflexão sobre o ensino da história e cultural da população indígena nas séries iniciais do Ensino Fundamental e destaca a importância da formação continuada de professores para a construção de práticas pedagógicas mais representativas e inclusivas. Dessa forma, a pesquisa pretende colaborar para a valorização da cultura indígena e a desconstrução de estereótipos, promovendo uma educação mais democrática e respeitosa.

**Palavras-chave:** Series Iniciais. Ensino de História. Cultura Indígena. Lei 11.645/2008. Povos Indígenas.

## ABSTRACT

This study focuses on the teaching of Indigenous history and culture in the early years of elementary school, with a specific emphasis on Raimundo Oliveira Alencar Municipal School in Macapá, Amapá. It aims to analyze how teachers address this subject in the classroom and how educational materials, particularly books from the National Textbook Program (PNLD), represent Indigenous peoples. The research examined the implementation of Law No. 11,645/2008, which mandates the inclusion of Indigenous history and culture in the basic education curriculum, identifying challenges and opportunities in teaching practices. The study involved the analysis of textbooks, lesson plans, and teacher questionnaires, revealing a predominantly Eurocentric and limited approach to Indigenous history and culture. The findings indicate that most teachers lack specific training on the topic, relying primarily on textbooks as their main reference. Additionally, Indigenous culture is addressed sporadically, mainly on “Indigenous Peoples' Day”. Given these limitations, the research proposes the adoption of more dynamic and participatory methodologies to foster a more inclusive and contextualized teaching approach. As a pedagogical product, a board game titled “*Historical and Cultural Map of the Indigenous Peoples of Amapá and Northern Pará*” was developed to expand students' knowledge of the region's Indigenous peoples, offering a more interactive and engaging approach to their history and culture. This study contributes to the reflection on the teaching of Indigenous history and culture in the early years of elementary education and highlights the importance of continuous teacher training in developing more representative and inclusive pedagogical practices. Thus, the research seeks to promote the appreciation of Indigenous culture and the deconstruction of stereotypes, fostering a more democratic and respectful education.

**Keywords:** Early Years. History Teaching. Indigenous Culture . Law 11,645/2008. Indigenous Peoples.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Funai	Fundação Nacional do Índio
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Terra Indígena

## LISTA DE FIGURA

Figura 1: Mapa de localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar.....	29
Figura 2: Imagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar.....	30
Figura 3: Mapa de localização e imagem do anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar.....	30
Figura 4: Imagens de Área de “ressaca” .....	31
Figura 5: Atividades desenvolvidos pelos professores da escola Raimundo Alencar no “dia dos indígenas” .....	41
Figura 6: Sumário do Livro do 5º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer do ano letivo.....	74
Figura 7: Informativos pedagogicos sobre a organização e uso do livro didatico .....	75
Figura 8: Informativo sobre as orientações pedagógica do material do professor.....	76
Figura 9: Imagem das Seções dos Livros .....	77
Figura 10: Ícones utilizados pela Coleção Buriti Mais.....	80
Figura 11: Capa do Livro do 3º ano Buriti Mais .....	82
Figura 12: Sumário da Unidade 1 do Livro do 3º ano .....	84
Figura 13: Ilustração da História da origem da Lua e das estrelas do povo Karajá .....	85
Figura 14: Orientação do Manual do Professor .....	86
Figura 15: Sumário da Unidade 2, do livro do 3º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer da unidade .....	87
Figura 16: Boneca Karajá e atividade sobre “Patrimônios naturais e culturais” .....	88
Figura 17: Imagem de atividades e conteúdos relacionados a diferentes hábitos e culturas indígenas, como pintura corporal e moradia no Xingu, além de um mapa dos povos indígenas no Brasil .....	90
Figura 18: Imagem do processamento da mandioca (produção de farinha), e pintura corporal .....	92
Figura 19: A importância da música para os indígenas, e o uso de materiais naturais na confecção de objetos e instrumentos musicais .....	94
Figura 20: Atividade desenvolvida sobre instrumentos sonoros.....	95
Figura 21: Imagem da atividade “Vamos fazer”: Chocalhos e Sons .....	96

Figura 22: Imagem dos indígenas do povo Yawalapiti realizando o Kuarup e atividade relacionada as manifestações culturais indígenas .....	97
Figura 23: Imagem da atividade “O que você aprendeu” .....	98
Figura 24: Alternativa b, indígenas e a imagem de uma morada tradicional indígena....	99
Figura 25: Sumário da Unidade 3 do Livro do 3º ano .....	100
Figura 26: Imagem, atividade e conteúdo sobre a exploração do pau-brasil .....	101
Figura 27: Mapa cartográfico de Lopo Homem .....	102
Figura 28: Atividade sobre o indígenas e a terra .....	104
Figura 29: Questão 6 da atividade “O que você aprendeu” .....	105
Figura 30: Conteúdo, atividade e ilustração representativa dos Bandeirantes .....	106
Figura 31: Imagem ilustrativa dos primeiros contatos entre os indígenas e os portugueses.....	107
Figura 32: Imagem do posto de saúde e escola da comunidade quilombola de Mangabeira – PA .....	110
Figura 33: Capa do Livro didático do 4º ano .....	112
Figura 34: Sumário do Livro do 4º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer do ano letivo .....	113
Figura 35: Conteúdo e imagem de vestígios das ações humanas no passado .....	114
Figura 36: Imagem do manuscrito asteca e de uma pintura rupestre .....	115
Figura 37: Iustrações e conteúdos sobre fontes materiais e imateriais .....	116
Figura 38: Ilustrações e conteúdo sobre o surgimento do povoamento do continente americano .....	117
Figura 39: Explicação sobre as primeiras navegações espanholas, acompanhada de uma gravura de Theodore de Bry que retrata a “chegada” de Colombo a América .....	119
Figura 40: Imagem de uma página da carta de Pero Vaz de Caminha .....	121
Figura 41: Imagem e textos representativos sobre os primeiros contatos com os portugueses .....	123
Figura 42: Imagem e textos representativos sobre os primeiros contatos com os franceses .....	126
Figura 43: Imagem de uma gravura representando um combate entre diferentes povos indígenas. Gravura de uma guerrilha contra os indígenas .....	128
Figura 44: Texto e representação sobre a redução da população indígena .....	130
Figura 45: Informações sobre a retomada do crescimento da população indígena no	131

Brasil .....	
Figura 46: Imagem de uma escola indígena na aldeia Piuylaga .....	132
Figura 47: Mapa das terras indígenas do Brasil .....	133
Figura 48: Gravura da atuação dos bandeirantes na captura e extermínio de indígenas .....	135
Figura 49: Informações no Manual do Professor sobre os bandeirantes e a escravidão de indígenas .....	136
Figura 50: Uma indígena guarani e uma fotografia da ruína de um aldeamento jesuíta.....	137
Figura 51: Imagem de uma criança indígena da etnia Saterê-Mawé pescando .....	138
Figura 52: Imagem de um ritual preparativo para a celebração do Kuarup, e de mulheres indígenas em manifestação .....	139
Figura 53: Atividade sobre as terras indígenas, e orientação sobre essas atividades .....	141
Figura 54: Imagem de festividades indígenas .....	142
Figura 55: Imagem do cacique e de jovens Kaingang .....	144
Figura 56: Imagem de características culturais brasileiras .....	146
Figura 57: Imagem de um livro de catecismo escrito em língua geral indígena com gravura que representa a catequese dos indígenas pelos missionários .....	147
Figura 58: Imagem da atividade sobre línguas indígenas .....	148
Figura 59: Imagem de um ritual com flautas do povo Enawenê-Nawê .....	149
Figura 60: Imagem de atividade que representa a diversidade cultural indígena .....	151
Figura 61: Atividade e orientação final .....	152
Figura 62: Sumário do Livro do 5º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer do ano letivo .....	154
Figura 63: Capa do Livro do 5º ano .....	154
Figura 64: Imagem de objetos indígenas .....	155
Figura 65: Artefatos encontrados em sambaquis .....	156
Figura 66: Conteúdo sobre registro e memória e gravura da grafia maia .....	158
Figura 67: Imagem da escultura Olmeca de pedra, em forma de cabeça humana .....	159
Figura 68: Imagem do lago de Itaparica, no município de Floresta – PE, e manifestantes contra a construção de hidroelétrica bloqueando a estrada, no município de Altamira –PA .....	160
Figura 69: Imagem de atividade de arqueologia e uma escultura olmeca .....	162

Figura 70: Mapa de localização dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará .....	174
Figura 71: Informações das Terras Indígenas Galibi, Uaçá e Juminá .....	175
Figura 72: Informações da Terra Indígena Wajãpi .....	177
Figura 73: Informações das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d’Este .....	178
Figura 74: Informações da Terra Indígena Zo’é .....	180
Figura 75: Informações da Terra Indígena Kaxuyana – Tunayana .....	181
Figura 76: Hidrografia das Terras Indígenas Galibi, Uaçá e Juminã .....	186
Figura 77: Hidrografia da Terra Indígena Wajãpi .....	187
Figura 78: Hidrografia da Terra Indígena Zo’é .....	188
Figura 79: Hidrografia das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Terra Indígena Rio Paru d’Este .....	189
Figura 80: Hidrografia da Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana .....	190
Figura 81: Foto do jogo de tabuleiro desenvolvido junto com os alunos das turmas 411 .....	195
Figura 82: Dez casas (caminhos) na cor amarela .....	195
Figura 83: Oito casas (caminhos) na cor verde .....	195
Figura 84: 20 casas (caminhos) na cor azul .....	196
Figura 85: 12 casas “Responda Aí”, na cor branca com grafia vermelha .....	196
Figura 86: Sete 7 casas “Hora da leitura”, na cor branca com grafia verde .....	196
Figura 87: Sete cartas de azar, casas na cor branca com grafia preta .....	196
Figura 88: Três 3 casas em branco, fazem parte das casas de azar .....	197
Figura 89: Sete cartas de sorte, na cor brancas e com grafia de cor preta .....	197
Figura 90: Mapa Auxiliar do Jogo .....	198
Figura 91: Texto referência para a “Hora da leitura” no jogo de tabuleiro .....	199
Figura 92: Dado com seis lados .....	199
Figura 93: Lupa para leitura no Mapa Auxiliar .....	200
Figura 94: Cartas com Perguntas e Respostas .....	200
Figura 95: Peões (um para cada jogador) que representam os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará .....	200
Figura 96: Cor identificada por peão e povo indígena .....	204

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questionário aplicado aos professores .....	34
Quadro 2: Componente curricular: Arte 1º ao 5º ano .....	66
Quadro 3: Competências específicas de Educação Física, componente curricular Educação Física, 1º e 2º anos .....	66
Quadro 4: Competências específicas de Educação Física, componente curricular Educação Física, 3º ao 5º ano .....	66
Quadro 5: Componente curricular Geografia, 4º ano do Ensino Fundamental .....	69
Quadro 6: Componente curricular História, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental .....	70
Quadro 7: Componente curricular Ensino Religioso, 5º ano .....	71
Quadro 8: Seções do Livro Didático .....	78
Quadro 9: Orientações didáticas e pedagógicas .....	79
Quadro 10: Os povos indígenas e suas principais características .....	169
Quadro 11: Povos indígenas que vivem na fronteira com os indígenas do Amapá e norte do Pará .....	182
Quadro 12: Língua falada pelos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará .....	184

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disciplina/atividade que inclui conteúdos sobre história .....	40
Tabela 2: Matérias e/ou recursos utilizado para trabalhar as temáticas indígenas .....	40
Tabela 3: Reação dos alunos ao aprender sobre a história e cultura indígenas .....	43
Tabela 4: Dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar as temáticas indígenas .....	44

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento da Lei 11.645/2008 .....	35
Gráfico 2: Formação específica sobre a temática indígena .....	36
Gráfico 3: Avaliação dos conhecimentos da história e cultura indígenas .....	37
Gráfico 4: Frequência de abordagem das temáticas indígenas em aulas .....	39

# Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA RAIMUNDO OLIVEIRA ALENCAR.....</b>	<b>29</b>
2.1 ANÁLISE DO FORMULÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES DA ESCOLA RAIMUNDO OLIVEIRA ALENCAR .....	32
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NA ESCOLA.....	51
2.3 A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VIGENTE .....	58
<b>3. O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS (PNLD 2023) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>73</b>
3.1 LIVRO DIDÁTICO BURITI MAIS: CIÊNCIAS HUMANAS (3º ANO).....	81
3.2 LIVRO DIDÁTICO BURITI MAIS: CIÊNCIAS HUMANAS (4º ANO).....	112
3.3 LIVRO DIDÁTICO BURITI MAIS: CIÊNCIAS HUMANAS (5º ANO).....	153
.....	166
<b>4. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MAPA HISTÓRICO E CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ.....</b>	<b>166</b>
4.1 OS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ.....	168
4.2. TERRAS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ.....	173
4.2.1. Terra Indígena Galibi .....	175
4.2.2. Terra Indígena Uaçá .....	176
4.2.3. Terra Indígena Juminá .....	177
4.2.4. Terra Indígena Wajãpi .....	177
4.2.5. Terra Indígena Parque de Tumucumaque e Rio Paru d’Este .....	178
4.2.6. Terra Indígena Zo’é.....	179
4.2.7. Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana.....	180
4.3 LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ .....	183
4.4 HIDROGRAFIA E SUAS RELAÇÕES COM CADA POVO.....	185
<b>5. CONHECENDO O JOGO .....</b>	<b>192</b>
5.1 CARACTERÍSTICAS DO JOGO: EXPLORANDO SEUS OBJETIVOS E ELEMENTOS.....	193
5.2 REGRAS DO JOGO “MAPA HISTÓRICO E CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ” .....	201
5.3 COMO JOGAR .....	203
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>205</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>208</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Mestrado (dissertação) tem como tema o ensino de história e cultura indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e busca analisar em que circunstâncias curriculares e pedagógicas essa temática se apresenta em sala de aula. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória –, na linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”.

A escola é concebida neste estudo como um espaço de produção e transmissão de conhecimentos que atende e reflete a sociedade, sendo capaz de oportunizar abordagens diversas, dinâmicas e de reconhecimento histórico dos povos indígenas. O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar, localizada no bairro Novo Buritizal, na cidade de Macapá (AP). A instituição atende, além da comunidade local, alunos dos bairros Congós e Muca, majoritariamente oriundos das áreas de ressaca, comumente chamadas de “lagos” ou “pontes”.

A pesquisa considera necessário compreender como as populações originárias do Brasil são abordadas pelos professores em sala de aula e propõe, como produto final, uma contribuição que qualifique as práticas pedagógicas. É fundamental que os educadores adotem dinâmicas específicas para o ensino da temática indígena, sobretudo nos anos iniciais, uma vez que, nessa fase de aprendizagem, muitos alunos ainda não estão plenamente alfabetizados, tanto do ponto de vista linguístico quanto político. Assim, este estudo permite um diagnóstico sobre as imagens e representações construídas por professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da população indígena brasileira.

O objetivo geral é compreender como os professores dos anos iniciais da Educação Básica desenvolvem o ensino da temática indígena com seus alunos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar. A partir dessa análise, pretende-se contribuir com uma proposta didático-pedagógica para o ensino de história e cultura indígenas, oferecendo um material que aprofunde a compreensão da realidade das populações originárias da região e qualifique as representações construídas sobre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará no ensino de história.

O estudo apresenta quatro objetivos específicos. O primeiro consiste em identificar os contextos e espaços em que a temática indígena é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola. O segundo visa compreender o planejamento de aulas e as fontes utilizadas pelos professores para a construção dos conteúdos curriculares relacionados à história e cultura dos povos indígenas. Esses dois objetivos permitem analisar quais conteúdos são ensinados e como eles dialogam com a realidade dos povos indígenas.

O terceiro objetivo específico busca examinar os livros didáticos de Ciências Humanas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), utilizados pelos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2023. Esses materiais, fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e distribuídos anualmente aos estudantes, contêm conteúdos obrigatórios sobre a temática indígena. A análise desses livros considera as imagens selecionadas, sua disposição e a forma como os conteúdos são apresentados. Esse objetivo possibilita verificar como a temática indígena é abordada nos materiais didáticos e seu impacto na construção dos conteúdos escolares.

O quarto e último objetivo propõe a construção de um produto pedagógico junto aos alunos, visando à ampliação do conhecimento sobre os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Esse produto será um jogo de tabuleiro intitulado “Mapa Histórico e Cultural dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando os alunos e os professores. Com relação aos livros didáticos utilizados, a base de pesquisa são os 3º, 4º e 5º anos. Esses sujeitos foram escolhidos por serem estudantes que já possuem uma maior compreensão da realidade social, uma vez que, conforme a BNCC, a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental. O 3º ano marca a transição desse ciclo, enquanto os 4º e 5º anos compõem o II ciclo, que complementa a alfabetização. Os livros analisados pertencem à Coleção Buriti Mais – Ciências Humanas (História e Geografia), da Editora Moderna, edição de 2023.

A Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012, p. 58), essa legislação resultou de uma longa luta dos movimentos negro e indígena, que buscavam combater preconceitos e garantir uma representação mais condizente com suas realidades socioculturais.

O estudo parte da seguinte problemática: acredita-se que o ensino de história e cultura indígenas ainda é influenciado por abordagens conservadoras, inclusive na Escola Raimundo Alencar, onde se percebe que a temática é pouco explorada e, quando abordada, segue uma

perspectiva eurocêntrica. Assim, torna-se necessário investigar como as populações indígenas são discutidas em sala de aula e quais imagens e representações são construídas por professores e alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como hipótese, considera-se que a inclusão da temática indígena no currículo escolar é recente e sua obrigatoriedade (2008-2025) ainda não foi plenamente assimilada pelos professores, muitos dos quais se formaram antes da implementação dessa lei. Apesar dos avanços conquistados, ainda persiste uma abordagem que representa os povos indígenas sob a ótica do passado colonial, sem autonomia e protagonismo.

Diante desse cenário, o estudo buscou investigar como as abordagens sobre os indígenas são reproduzidas no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, analisaram-se as seguintes fontes: a) os planejamentos de aula dos professores; e, b) os livros didáticos utilizados. A análise dessas fontes permitiu compreender a estruturação das aulas, os conteúdos abordados, os conceitos transmitidos e a dinâmica escolar na construção do conhecimento sobre os povos indígenas.

Para o aprofundamento teórico desta pesquisa, as contribuições de Krenak (2019) foram fundamentais, pois, a partir da perspectiva indígena, mostram como os antepassados dos povos utilizaram a criatividade e a poesia para resistir à barbaridade da “civilização”, apesar de terem sido integrados ao que ele denomina de “clube da humanidade”. Essa resistência desempenhou um papel essencial para que o ensino de história e cultura indígenas se tornasse obrigatório em nossas escolas, contribuindo para a preservação e valorização da cultura e da memória dos povos indígenas. Outro pesquisador indígena de grande relevância para este estudo foi Baniwa (2006, 2010), que demonstra em suas pesquisas como os olhares indígenas contemporâneos foram cruciais para resistir ao pensamento eurocêntrico sobre os povos originários. Aos poucos, ele buscou transformar essa percepção, promovendo uma nova compreensão dessas populações.

Sob essa perspectiva, os povos indígenas vêm sofrendo as consequências do pensamento eurocêntrico desde o período colonial, quando ocorreu a invasão das terras que passaram a ser chamadas de Brasil. Ainda hoje, essa visão permanece fortemente enraizada e prejudica a conscientização da população não indígena. Por isso, é fundamental combater tais concepções, especialmente no ambiente escolar, promovendo a descolonização da educação e a valorização da história, cultura, saberes e tradições indígenas. Isso fortalece o protagonismo dos povos originários e contribui para um ensino mais inclusivo e respeitoso.

Considerando esse contexto, é essencial buscar informações sobre os povos indígenas de forma consciente, respeitosa e responsável, combatendo pensamentos reducionistas,

homogeneizantes e colonialistas. Para contribuir com a construção de um novo olhar entre docentes e discentes sobre essa temática, e promover uma aprendizagem condizente com as trajetórias e culturas indígenas, Bertagna (2015, p.2) destaca que a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 nas escolas precisa ser efetivada, pois os povos autóctones “[...] ainda são vistos, pelos não indígenas, como incapazes”.

A obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 constitui um instrumento que valoriza e dá visibilidade à história e aos saberes dos povos tradicionais no ambiente escolar, assegurando, no ensino de história do Brasil, o acesso ao conhecimento sobre a diversidade étnica e cultural da população afrodescendente e indígena. Por muito tempo, a história e a cultura dos povos indígenas foram negligenciadas no currículo escolar. Hoje, no entanto, a legislação garante sua presença nas diretrizes educacionais, possibilitando aos alunos da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais, uma compreensão mais ampla da diversidade cultural brasileira. A abordagem da temática indígena desde os primeiros anos escolares é fundamental para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a sociedade e respeitosos quanto às especificidades históricas e culturais do Brasil.

Sobre a forma como os indígenas ainda são vistos na sociedade, Bittencourt (2013) analisa como a história das populações indígenas na escola é frequentemente esquecida e inferiorizada. Os indígenas não podem continuar sendo retratados como figuras do passado, como ocorre em muitos livros didáticos, mas sim como sujeitos presentes na formação da sociedade. Bergamaschi e Gomes (2012, p.57) reforçam essa ideia ao afirmarem que: “Embora, nas imagens de índios apresentadas pelos livros didáticos, predomine um ser do passado e ignore a forma como vivem atualmente, muitas crianças reconhecem que há índios convivendo conosco na cidade e que estão presentes em vários locais de muita circulação.”

É importante ressaltar que o termo “índio” para se referir aos povos indígenas tem sido gradualmente substituído ao longo do tempo. As autoras mencionadas utilizaram essa expressão há tempos atrás, mas essa mudança reflete um processo contínuo, influenciado por movimentos sociais, legislações e normas internacionais, além do reconhecimento da necessidade de respeitar as identidades indígenas. O termo “índio” é considerado impreciso, pejorativo e carregado de conotações históricas negativas. No entanto, seu uso ainda é recorrente entre a população em geral e até mesmo entre professores que desconhecem essa mudança terminológica.

Nesse sentido, é essencial criar mecanismos pedagógicos que promovam a transformação social em sala de aula, incentivando um ensino comprometido com a igualdade e o respeito à diversidade. No contexto educacional, observa-se uma maior preocupação com a

estrutura e o funcionamento da escola do que com questões sociais relacionadas à equidade e ao reconhecimento das diferenças, especialmente no que se refere à temática indígena. Para Bergamaschi e Gomes (2012, p. 58), “[...] essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato de a nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmos e à história do nosso país.” Portanto, é fundamental que os professores abordem a temática indígena a partir da perspectiva dos próprios povos indígenas, e não sob o olhar eurocêntrico.

Diante desse cenário, torna-se necessário sistematizar saberes e criar estratégias que auxiliem a escola a lidar com essas questões. Silva (2010, p. 44-45) destaca a importância da formação continuada dos educadores, permitindo que se mantenham atualizados e evitem a simples reprodução de conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica. A Lei nº 11.645/2008 é um importante instrumento, mas sua efetivação vai além da simples comemoração do “Dia do Índio”. A data, ainda amplamente utilizada por escolas e professores, não deve ser tratada como um mecanismo isolado de reparação social, mas sim como uma oportunidade para aprofundar a valorização e o reconhecimento da história e cultura indígenas.

Ao abordar a temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário ressignificar conceitos e percepções sobre os povos indígenas, garantindo aos alunos uma educação que valorize a diversidade cultural. Essa abordagem possibilita uma constante sistematização do conhecimento indígena nas novas gerações, promovendo uma aprendizagem que transcende a mera aplicação da lei nas escolas. Nessa fase, as crianças demonstram grande curiosidade sobre diversos temas do cotidiano, o que, segundo Oliveira (2008, p.85-86), permite que “cada criança tenha a capacidade de descobrir um novo mundo.” Morin (2003) enfatiza a importância de estimular desde cedo a capacidade de questionamento das crianças, encorajando-as a refletir sobre os problemas da vida e do mundo. O professor, nesse processo, deve despertar essa curiosidade para questões sociais, especialmente as relacionadas aos povos indígenas. Como apontam Bergamaschi e Gomes (2012, p. 57), “muitas vezes a imagem do índio que se constrói na escola é a que permanece para o resto da vida, visto ser escasso o contato com a temática indígena em outros períodos da vida.”

A escolha da temática indígena como objeto de pesquisa surgiu das reflexões geradas em debates e discussões durante as aulas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Esse contexto permitiu questionar como essa temática vem sendo trabalhada em sala de aula. Durante minha formação acadêmica, nunca tive contato direto com conteúdos específicos sobre povos indígenas, exceto

em discussões sobre questões étnico-raciais, que geralmente enfatizam a temática afro-brasileira ou africana. Até então, eu conhecia apenas superficialmente a Lei nº 11.645/2008, o que não é uma realidade isolada, mas compartilhada por muitos colegas de profissão que pouco sabem ou até desconhecem a importância dessa temática.

Em minha trajetória docente, lecionei Geografia e Estudos Amazônicos e Amapaenses nos anos finais do Ensino Fundamental entre 2017 e 2018. Nos anos de 2019 e 2020, ministrei aulas de Geografia no Ensino Médio, e, desde 2021, sou docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes de iniciar esta pesquisa, percebo que minhas aulas eram fundamentadas em uma visão eurocêntrica da história dos povos indígenas, sobretudo devido à falta de informação e conhecimento. Apesar de ter cursado Pedagogia e Licenciatura em Geografia após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, não tive, sequer, um componente curricular específico que abordasse essa legislação, especialmente com ênfase nas questões indígenas. Em nenhum desses cursos ouvi falar sobre a Lei ou a temática indígena de maneira aprofundada, apenas de forma superficial.

Essa lacuna na formação superior impactou diretamente minha prática docente, pois, para ensinar, é essencial conhecer e dominar os conteúdos, o que não estava ocorrendo. Como professor, desconhecia a realidade do contexto indígena. Foi no ProfHistória que desenvolvi uma consciência crítica sobre essas questões e compreendi sua relevância para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. A partir de reflexões e debates, passei a incorporar ações educativas mais conscientes em minhas aulas.

Assim, venho trabalhando em sala de aula a história e cultura indígenas como eixo norteador para o fortalecimento e valorização das diferentes identidades indígenas, especialmente no componente curricular de História. Como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devo me apropriar de saberes de diversas áreas do conhecimento. Ou seja, atuo como professor polivalente, ministrando não apenas História, mas também Geografia, Arte, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, entre outras disciplinas, o que me permite abordar a temática indígena sob diferentes perspectivas.

Recentemente, elaborei aulas que tratam da temática indígena de forma reflexiva e respeitosa, buscando proporcionar uma aprendizagem mais comprometida com as questões indígenas contemporâneas e históricas. No entanto, enfrentei dificuldades, pois são escassos os materiais de apoio ao docente, como livros didáticos, paradidáticos e revistas que auxiliem na construção de propostas pedagógicas que incluam a história e cultura indígenas no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessa realidade, surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa, que não se limita à análise da aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, mas também busca compreender as percepções e representações sobre as populações indígenas construídas por educadores e alunos da Escola Municipal Raimundo Oliveira Alencar. A pesquisa pretende desconstruir ideias amplamente difundidas na escola e na sociedade brasileira, como a noção equivocada de que os indígenas estão presos ao passado, vivem exclusivamente em florestas e não possuem protagonismo histórico, social e político. É fundamental demonstrar que os povos indígenas sempre foram agentes ativos na sociedade. Como destacam Gallois e Grupioni (2003), suas trajetórias evidenciam o dinamismo social e cultural desses povos, que continuam desenvolvendo formas próprias de organização e representação, tanto para dialogar com a história quanto para construir seu futuro.

Uma parcela significativa da sociedade brasileira acredita, de maneira equivocada, que a população indígena está diminuindo ou vive exclusivamente em áreas rurais, embora os dados demográficos indiquem o contrário e apontem sua crescente presença nos centros urbanos. A globalização foi determinante para que muitos indígenas migrassem para as cidades. Krenak (2019, p.9) esclarece que “[...] a modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos.” Esse deslocamento evidencia os desafios enfrentados pelas populações indígenas, muitas das quais vivem em condições de desigualdade socioespacial, com acesso precário a bens, serviços públicos e políticas sociais.

A invisibilização dos indígenas se agrava quando o conhecimento sobre sua realidade é negligenciado, perpetuando a ideia de que vivem exclusivamente nas florestas ou permanecem no passado colonial. Silva (2015) destaca que um dos objetivos de abordar a temática indígena no ensino é (re)significar a imagem exótica e folclorizada dos indígenas, evitando a reprodução de estereótipos que ignoram sua vivência e história. Essa visão distorcida leva parte da sociedade a acreditar que os povos indígenas estão desaparecendo, o que contribui para a omissão dessa temática na educação. Esse tipo de pensamento já foi descrito por Darcy Ribeiro em “Os índios e a civilização”, publicado em 1970, e, mesmo após décadas, continua presente. Em contrapartida, Baptista (2014) defende a necessidade de reverter esse cenário, uma vez que a história e cultura indígenas são frequentemente marginalizadas no contexto pedagógico.

É necessário que o ensino sobre os povos indígenas vá além da simples aplicação da Lei nº 11.645/2008 e extrapole os limites da escola. Como ressaltam Gallois e Grupioni (2003), antes mesmo da promulgação dessa lei, os antropólogos já alertavam para a necessidade de romper com visões distorcidas sobre os indígenas, evitando retratá-los de maneira genérica

como “guerreiros”, “primitivos” ou “aculturados”. Adotar uma abordagem mais humanizada, especialmente em sala de aula, ajuda os alunos a se distanciarem de representações equivocadas e contribui para um diálogo mais profundo, respeitoso e responsável entre indígenas e não indígenas.

A relevância social desta pesquisa reside na necessidade de estudar a história e cultura indígenas de maneira que promova um ensino e aprendizado mais responsável e consciente. Essa abordagem é fundamental para reduzir o desconhecimento sobre as diversas formas de existência dos povos indígenas na sociedade brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, já enfatizavam a importância da diversidade cultural no Brasil e a necessidade de abordar esses temas na escola, pois:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. (BRASIL, 1997, p. 22).

É fundamental reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, especialmente junto às crianças, para fomentar a construção de suas identidades. Para isso, é necessário reduzir práticas discriminatórias e preconceituosas que marginalizam os indígenas desde o período colonial e ainda são amplamente reproduzidas pela sociedade. O desconhecimento sobre a presença indígena continua sendo um obstáculo ao reconhecimento de sua história, tradições e protagonismo. Como observa Bittencourt (2013), há um desconhecimento generalizado dessas populações, frequentemente concebidas como “sem história”, uma visão que ultrapassa a produção didática. No entanto, essa perspectiva tem se transformado progressivamente. Já contamos com uma historiografia mais ampla, uma consciência histórica consolidada e um crescente engajamento que renovam a escrita e a percepção da história brasileira.

Dessa forma, o ensino de história e cultura indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel essencial ao apresentar as populações indígenas como protagonistas da História do Brasil. Afinal, essas crianças serão os futuros adultos responsáveis por perpetuar concepções sobre os povos originários, bem como as lutas e conquistas que marcaram sua trajetória.

O ensino dessa temática pode ser um instrumento de informação, inclusão e socialização, favorecendo a reconstrução do conhecimento e estimulando valores éticos. Além disso, contribui para a formação da cidadania, promovendo o respeito às diferenças culturais e identitárias. Por isso, é essencial que a abordagem indígena na escola vá além dos aspectos

culturais, permitindo compreender como esses povos são parte integrante da sociedade brasileira e continuam presentes em diversos contextos.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre como os indígenas são representados no ambiente escolar, analisando imagens e percepções construídas a respeito dessas populações na região do Amapá e norte do Pará. Como parte dessa proposta, será desenvolvido um Mapa Histórico e Cultural Indígena, pensado como um recurso pedagógico para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse mapa tem o propósito de registrar aspectos históricos e culturais da população indígena da região, apresentando informações que, muitas vezes, não aparecem nos mapas tradicionais.

Este Mapa faz parte de um jogo de tabuleiro que objetiva de incentivar o aprendizado das crianças, uma vez que, nessa fase, há um forte interesse pelo conhecimento e troca de informações. O jogo possibilitará a interação entre alunos, professores, colegas e familiares, promovendo um processo de imersão cultural, no qual são compartilhados costumes, valores e identidades.

De acordo com Nérici (1993), a motivação é um processo interno que impulsiona o indivíduo a agir em função de um objetivo, seja ele mental ou físico. Já Bzuneck (2009) destaca que a falta de motivação prejudica a trajetória escolar dos estudantes, levando a um menor investimento na aprendizagem e, conseqüentemente, a dificuldades no desenvolvimento do conhecimento. Diante disso, é fundamental que a educação não apenas incentive o aprendizado, mas também fortaleça a preservação da memória e a valorização das culturas indígenas. Como destaca Mitchell (1992), citado por Lourenço & Almeida (2010), a relação entre motivação e aprendizagem é bidirecional, pois a motivação influencia o desempenho escolar, e o aprendizado, por sua vez, pode estimular a motivação. Dessa maneira, a inclusão da temática indígena no ensino deve oportunizar uma abordagem que dê visibilidade a esses povos, conscientizando os alunos no combate ao preconceito e racismo.

Zamboni e Bergamaschi (2009) apontam que os livros didáticos ainda perpetuam uma visão romântica e estereotipada dos indígenas. Coelho e Bichara (2017) indicam que esses materiais didáticos privilegiam a ideia de permanência em detrimento da mudança, apresentando os indígenas como imutáveis. Isso não significa que os livros ignorem completamente as transformações vividas por essas populações, mas que ainda predominam concepções cristalizadas que os retratam apenas como figuras do passado, limitando sua presença histórica ao período colonial. Esse problema é significativo, pois o livro didático é um veículo de valores e representações culturais. Peixoto (2020) argumenta que esses materiais

refletem um conjunto de enunciadores e discursos que, muitas vezes, reforçam a dominação dos brancos sobre indígenas e afrodescendentes.

A produção historiográfica e as políticas curriculares que orientam o ensino de história, bem como as publicações didáticas e paradidáticas voltadas ao público infantil, ainda não superaram completamente essa visão limitada. Como ressaltam Zamboni e Bergamaschi (2009), esse cenário contribui para a negação do caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira.

Bittencourt (2013) menciona os avanços nas abordagens sobre os povos indígenas, que ganharam mais ênfase a partir da década de 1990, impulsionados por publicações acadêmicas da Antropologia e da chamada Nova História Indígena. No entanto, foi a Lei nº 11.645/2008 que, apesar de suas limitações, tornou obrigatória a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, evidenciando sua presença na história brasileira. Segundo Bittencourt (2013), essa legislação representa um avanço na educação étnico-racial, pois busca superar um imaginário que privilegiou o branqueamento e a valorização das raízes europeias, ignorando ou minimizando a cultura indígena.

Apesar de a Lei nº 11.645/2008 ter colocado os povos indígenas em evidência no ensino escolar, seu impacto ainda é limitado. Bergamaschi e Gomes (2012) argumentam que a existência da lei, por si só, não é suficiente se os professores não estiverem preparados para trabalhar a temática de maneira adequada. Estudos como os de Bertagna (2015), Bergamaschi (2010), Bittencourt (2013), Neves (2013), Penha (2012), Silva (2007), Silva & Da Silva (2020), entre outros, demonstram que essa legislação tem um papel importante no combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial, além de promover maior visibilidade aos povos indígenas no ambiente escolar.

Os estudos mencionados evidenciam o papel essencial do ensino da história e cultura indígenas na sala de aula como meio de (re)produzir conhecimento sobre essas populações. Quando o(a) professor(a) insere essa temática no currículo da Educação Básica sob novas perspectivas, contribui para a compreensão das múltiplas realidades indígenas não apenas no contexto educacional, mas também nos âmbitos social, econômico e político. Os povos indígenas e suas identidades devem ser amplamente compreendidos pela sociedade não indígena.

Bergamaschi e Gomes (2012), Bittencourt (2013), Silva & Wittmann (2015), Zamboni & Bergamaschi (2009), entre outros, indicam que a forma como a temática indígena é abordada nos livros didáticos ainda é superficial e necessita de reformulação. É preciso desenvolver

materiais pedagógicos que respeitem a história e cultura indígenas e eliminem concepções preconceituosas.

É necessário que as crianças tenham autonomia para construir significados sobre a história e cultura indígenas por meio de metodologias dinâmicas, como jogos e brincadeiras. Assim, esta pesquisa busca compreender as abordagens sobre a temática indígena em sala de aula, contribuir para a formação dos professores e propor um material didático inovador: o Mapa Histórico e Cultural dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, que auxiliará no ensino da história e cultura indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como destaca Bertagna (2015, p.04):

[...] há a necessidade de professores que estejam preparados para tratar sobre a temática indígena, superando a invisibilidade histórica desses povos que se estende até o presente, contrariando as previsões pessimistas que perduraram durante boa parte do século XX, que acreditavam no extermínio dos índios, quebrando a visão romantizada a respeito dos mesmos e, principalmente, aprendendo conhecimentos respeitosos de sua história e cultura, mudando, dessa maneira, a visão preconceituosa e discriminatória para com os povos indígenas.

A participação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental será essencial para estimular o conhecimento e a aprendizagem dos alunos sobre a população indígena. Eles orientarão a problematização de temas relacionados à realidade indígena com um olhar respeitoso, igualitário, diversificado e crítico, além de promoverem o relacionamento dos alunos com os demais. É fundamental que esse conhecimento seja trabalhado de maneira prazerosa, flexível e dinâmica, com abordagens contemporâneas e inovadoras, melhorando o ensino e conscientizando os educadores sobre a importância dessa temática na disciplina de História.

O jogo de tabuleiro “Mapa Histórico e Cultural dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará” proporciona às crianças um aprendizado divertido, promovendo empatia, solidariedade, atenção, concentração, interação, desenvolvimento da memória e capacidade de expressão. Rodrigues (2009) destaca que a aprendizagem não ocorre apenas por meio das propriedades cognitivas, mas também pela emoção, pelo afeto, pela vontade e pelo simbólico.

A metodologia lúdica desenvolvida com o jogo de tabuleiro contribui significativamente para o processo de aprendizagem e conscientiza os educadores sobre a importância do lúdico como estratégia no ensino de História para crianças do 3º ao 5º ano. Segundo Almeida (1998), a escola deve utilizar jogos e considerar o comportamento lúdico como um modelo para reforçar o comportamento escolar. Isso favorece o desenvolvimento individual, social e cultural, preparando os alunos para a coletividade, participação, expressão e construção do saber. Assim, o jogo se torna uma ferramenta valiosa na educação, promovendo o aprendizado de forma mais

envolvendo e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica e, posteriormente, foram aplicadas as seguintes técnicas para a coleta de dados:

- a) Aplicação de questionários aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender as imagens e representações construídas pelos alunos sobre os povos indígenas, especialmente aqueles do Amapá e norte do Pará, no ensino de História.
- b) Análise dos planejamentos dos professores para verificar como abordam os conteúdos e quais fontes utilizam para tratar dos povos indígenas em sala de aula. Esse levantamento permitiu compreender o que está sendo ensinado e sua pertinência em relação à realidade indígena, sobretudo na região.
- c) Avaliação dos livros didáticos do PNLD/2023 do 3º ao 5º ano, utilizados pelos professores e disponibilizados gratuitamente pelo MEC. A análise considerou a quantidade e qualidade dos conteúdos sobre a temática indígena, incluindo os temas abordados, as imagens selecionadas, sua visibilidade e o contexto em que são apresentadas. Esse estudo permitiu entender como a temática indígena está sendo tratada nos livros didáticos utilizados na escola e de que forma as populações indígenas estão sendo representadas nesses materiais.

Todas essas etapas metodológicas tiveram como objetivo investigar como a temática indígena vem sendo ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Raimundo Oliveira Alencar. A escola está localizada na Avenida Maria Raimundo Machado, entre as ruas 28 e 29 de julho, no Conjunto Laurindo Banha, bairro Novo Buritizal. Atualmente, atende majoritariamente alunos da periferia, especialmente das áreas de ressacas dos bairros Novo Buritizal, Congós e Muca. Fundada em 20 de abril de 1998 com 115 alunos matriculados, hoje conta com 713 estudantes.

A História, enquanto disciplina escolar autônoma, surgiu no século XIX na França e, segundo Bittencourt (1993, p.144), passou a ser considerada ciência do conhecimento dos acontecimentos e fatos históricos tal como “realmente” ocorreram, afastando a especulação filosófica. Assim, a disciplina ganhou consistência e relevância, adotando o método científico com base em uma concepção positivista, que buscava reconstituir o passado de maneira exata.

Como apontou Nadai (1993, p.145), esse modelo consolidou a História como a “árvore genealógica das nações e da civilização”. Essa perspectiva contribuiu para uma visão discriminatória e eurocêntrica, que desvalorizou outras sociedades, especialmente as nativas.

Toledo (2006, p.34) ressalta que os povos indígenas “[...] ainda são vistos, pelos não indígenas, como incapazes”. Almeida (2017) reforça que essa abordagem reduziu a importância dos indígenas na história, favorecendo o apagamento de suas identidades étnicas e enaltecendo o papel dos colonizadores. Dessa forma, a sociedade não indígena passou a desvalorizar as histórias e culturas indígenas, sobrepondo a narrativa e os valores europeus.

Durante muito tempo, a escola foi um dos principais disseminadores do pensamento eurocêntrico, o que influenciou diretamente a forma como os povos indígenas foram retratados pelo Estado e pela sociedade. Como espaço de socialização do conhecimento, a escola tem sido um instrumento essencial para a difusão, perpetuação e fortalecimento da hegemonia cultural das elites sobre a população.

No Brasil, o ensino de História se constituiu por meio de um conjunto de estratégias de poder do Estado, que, conforme Manoel (2011, p.44), “[...] já é consenso que a pesquisa e o ensino da História estão em estreita ligação com projetos políticos, sejam de grupos e partidos, sejam do próprio Estado”. O eurocentrismo enraizado no país gerou distorções significativas no ensino da História, reforçando desigualdades e perpetuando visões unilaterais sobre os diferentes povos e culturas.

Atualmente, essas concepções continuam presentes na sociedade, associando os povos indígenas a um passado distante e ignorando sua existência contemporânea. Dessa forma, os indígenas ainda sofrem com preconceitos e com a desvalorização de sua história e cultura, um reflexo da colonização, quando os europeus consideravam seu modo de vida inferior, pautando-se em valores que associavam progresso e civilização a elementos exclusivamente ocidentais.

O Estado manteve a tutela sobre os indígenas para dominá-los e colocá-los a seu serviço. Desde a colonização, diversos agentes e instituições atuaram nesse sentido, como missionários, o Diretório dos Índios, juízes de órfãos, a SPILT<sup>1</sup> – posteriormente renomeada SPI<sup>2</sup> – e, por fim, a FUNAI<sup>3</sup>. Segundo Oliveira e Freire (2006), esse último órgão deu continuidade à política

---

<sup>1</sup> Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores. Foi criado pelo decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910, com a finalidade de prestar assistência aos indígenas do Brasil e estabelecer centros agrícolas, constituídos pelos chamados trabalhadores nacionais.

<sup>2</sup> Serviço de Proteção aos Índios.

<sup>3</sup> A Fundação Nacional do Índio (Funai), hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas, é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério dos Povos Indígenas, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

indigenista tutelar do Estado brasileiro. Atualmente, a tutela não existe mais, tendo sido extinta com a Constituição Federal de 1988. A partir desse marco, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos como autônomos e responsáveis por suas próprias decisões perante a lei, o que representa a conquista de direitos após anos de luta. Como destaca Baniwa (2006, p. 43): “[...] é a partir da década de 1970 que os índios aprenderam a superar suas diferenças e rivalidades e se uniram para lutar juntos por interesses comuns, pelos seus direitos.”

O ensino de História, ao longo do tempo, foi caracterizado pelo empenho na manutenção do poder estatal nacionalista, visando sua consolidação. Elementos da cultura da elite brasileira foram impostos aos povos indígenas por meio da violência. Manoel (2011, p.45) afirma que “[...] o projeto do Estado era empregar o ensino de História como instrumento para forjar o cidadão conforme os seus preceitos”. Esse projeto influenciou as políticas educacionais no Brasil, estabelecendo divisões entre grupos sociais e diferentes formas de manifestação do poder. Além disso, serviu para reprimir, silenciar, dizimar, assimilar e estereotipar os povos indígenas, influenciando as narrativas sobre eles e a maneira como são vistos pela sociedade.

Ferreira (2016) discute que o ensino de História esteve voltado tanto para a necessidade de renovação do ensino universitário, por meio das licenciaturas, quanto para a adoção de uma nova postura profissional, na qual a História deveria estar conectada aos problemas contemporâneos, apresentando explicações e possíveis soluções. Para isso, era essencial modificar a abordagem didática e os materiais utilizados no ensino. Esse contexto evidencia a importância do ProfHistória na reformulação do papel do professor de História, permitindo que o ensino retrate realidades diversas, como a dos povos indígenas.

Ao incorporar a temática indígena no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, busca-se desenvolver nos alunos uma consciência mais ampla sobre a realidade indígena, promovendo uma aprendizagem mais humanizada e socialmente comprometida. Além disso, proporciona aos professores uma reflexão sobre a historiografia brasileira e os impactos da colonização europeia na formação do Brasil. O ensino de História deve contribuir para reduzir práticas de preconceito, discriminação e silenciamento da história e cultura indígenas, ainda presentes na educação brasileira.

Compreender o passado é fundamental para a construção da memória, identidade e valores sociais, especialmente para os povos indígenas, que historicamente tiveram pouca representatividade na sociedade. Nesse contexto, a sociedade atual busca moldar-se às tendências globalizadas, que frequentemente impõem perspectivas homogêneas nas relações políticas, econômicas e culturais. Diante disso, o ensino desempenha um papel fundamental na transformação desse cenário. O currículo escolar influencia diretamente a formação dos

indivíduos, fornecendo elementos essenciais para a construção da identidade nacional. Como destaca Bittencourt (2004, p.121): “A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser construída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.”

A introdução do estudo da história e cultura indígenas no currículo escolar possibilita uma mudança na percepção sobre a população autóctone, além de permitir que os alunos conheçam melhor a própria história e desenvolvam maior respeito pelos povos originários. A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígenas na educação básica, enfrentando, entretanto, o desafio de promover mudanças efetivas na matriz curricular, ampliando a visão dos alunos sobre a história do Brasil. Rodrigues e Barbalho (2016) apontam que nem todas as escolas implementaram essa legislação de maneira efetiva. Portanto, além da obrigatoriedade, é necessária uma fiscalização rigorosa, pois ainda há a ausência de mecanismos que assegurem seu cumprimento.

A presença da Lei no cotidiano escolar favorece um ensino que reconhece a sociodiversidade do Brasil, ao determinar a inclusão de culturas diversas, como a indígena. Além disso, contribui para que os alunos compreendam a existência de múltiplos povos e grupos étnicos indígenas, cada um com suas particularidades, tradições, formas de interação com o meio ambiente e visões de mundo. Isso garante maior acesso ao conhecimento sobre a população indígena e fortalece o direito à informação e à permanência desse conteúdo no currículo escolar.

Este estudo está estruturado em cinco partes. A primeira é a Introdução, que apresenta a elaboração da pesquisa, seus objetivos, justificativa e relevância, problemática, hipóteses, além de expor a importância do ensino da temática indígena para os alunos da Escola Municipal Raimundo Oliveira Alencar.

A pesquisa conta ainda com quatro seções. A **primeira** discute a importância da temática indígena para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida escola, bem como os formulários aplicados junto aos professores da Escola Raimundo de Oliveira Alencar. A **segunda seção** estabelece uma relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), examina o tratamento dado ao tema nos livros didáticos e aborda a temática indígena. A **terceira seção** apresenta informações sobre os povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará, que serviram de base para a produção do produto didático dentro do TCM. Por fim, a **quarta seção** descreve o processo de construção do jogo de tabuleiro intitulado Mapa Histórico e Cultural dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, desenvolvido como recurso pedagógico para auxiliar os professores no ensino da história e cultura indígenas.



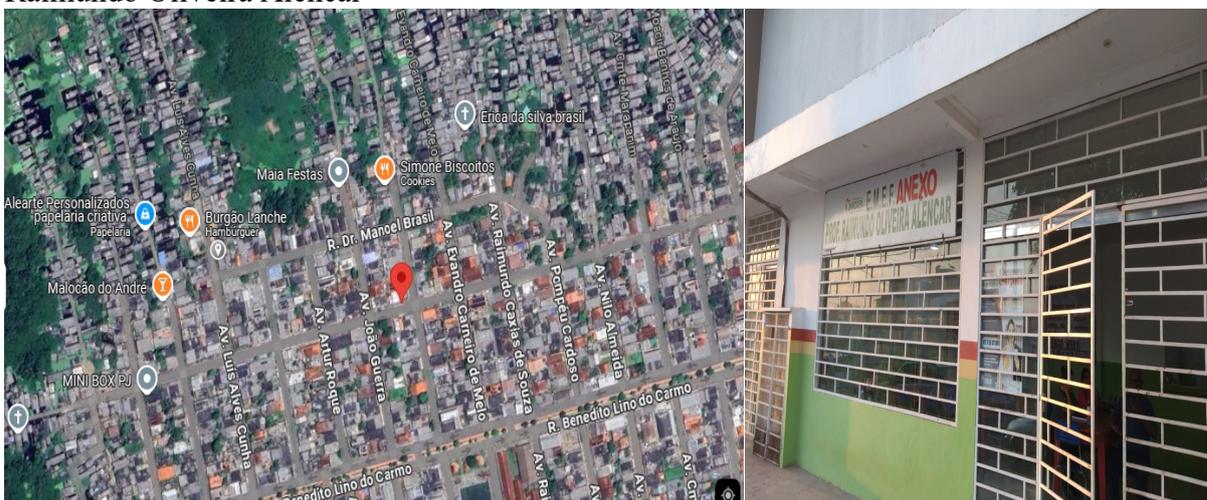
Figura 2: Imagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar



Fonte: Moyses, 2025.

O anexo, localizado na Rua Carlos Drummond de Andrade, nº 946, no bairro Congós, foi estabelecido em 2021, quando a escola passou por reformas. Desde então, tornou-se uma extensão da Escola Raimundo Oliveira Alencar, atendendo 8 turmas, sendo 4 no turno da manhã e 4 no turno da tarde.

Figura 3: Mapa de localização e imagem do anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar



Fonte: Google Maps e Moyses, 2025, respectivamente.

A escola atende, além da comunidade do Bairro Novo Buritizal, alunos dos bairros Congós e Muca. A maioria desses estudantes é oriunda das áreas de ressaca, e, Segundo Neri (2004, p. 3-4) a “Ressaca é uma expressão regional utilizada para designar um ecossistema típico da zona costeira do Amapá. São áreas encaixadas em terrenos quaternários que

funcionam como reservatórios naturais de água, caracterizando-se como um ecossistema complexo e distinto, influenciado pelas marés por meio de uma intrincada rede de canais e pelo ciclo sazonal de chuvas.”

Figura 4: Área de “ressaca”



Foto: John Pacheco/ArquiG1

Foto: Jorge Abreu/Arquivo G1

Foto: Maksuel Martins/Secom

Arquivo da SEMA/ AP

Fonte: Fotos retirada da internet, 2024. Disponível em: <https://formasdemorar.escoladacidade.edu.br/2020/12/01/ocupacoes-informais-em-areas-de-ressaca-em-macapá-ap/>; <https://formasdemorar.escoladacidade.edu.br/2020/12/01/ocupacoes-informais-em-areas-de-ressaca-em-macapá-ap/>; <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/07/11/ocupacao-de-ressacas-em-macapá-iniciou-com-migrantes-do-interior-e-das-ilhas-do-marajo-diz-estudo.ghtml>; <https://formasdemorar.escoladacidade.edu.br/2020/12/01/ocupacoes-informais-em-areas-de-ressaca-em-macapá-ap/>

O Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, classificou as ressacas de Macapá como um tipo de favela e revelou que o estado do Amapá possuía 48 aglomerados subnormais, com 23.882 residências e uma média de 4,52 moradores por domicílio, totalizando uma população estimada em 108.086 pessoas, aproximadamente 25% da população de Macapá. Esses assentamentos populares e irregulares são, em sua maioria, habitados por pessoas de

baixa renda e baixo nível de ensino. A educação formal que é levada para esses locais (ressaca) muitas vezes não valoriza a diversidade cultural indígena de forma adequada, fazendo com que ocorra cada vez mais um apagamento, ou uma reprodução romantizada e/ou superficial da história dessas populações.

Isso se torna ainda mais crítico entre as crianças que tem uma menor compreensão da realidade dos povos originários do Brasil, muitas vezes, o único contato com essa temática ocorre em sala de aula, especialmente no “Dia dos Povos Indígenas”, sob uma perspectiva eurocêntrica e estereotipada, frequentemente reproduzida no ensino dos anos iniciais. Em casa, dificilmente os alunos dialogam de forma crítica e contextualizada com seus familiares sobre a temática indígena, o que pode dificultar a compreensão da realidade desses povos. Durante muito tempo, a história e a cultura indígenas foram invisibilizadas ou apresentadas de forma estereotipada nas escolas, reforçando concepções equivocadas sobre essas populações. Segundo Silva e Costa (2018, p.115), os indígenas:

[...] estiveram marcadas por estereótipos de toda sorte e veicularam ideias preconceituosas a respeito de quem foram/são os índios das Américas. Ora a figura do índio foi romantizada, ora associada à defesa intransigente da ecologia e, ainda, índios foram apresentados como indivíduos desprovidos de cultura.

Daí a importância da escola na transformação desse cenário, buscando introduzir e conscientizar as crianças sobre os conhecimentos das populações indígenas:

[...] É fundamental criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e para a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, promovendo o reconhecimento, a valorização, o respeito e o contato das crianças com as histórias e culturas desses povos (Brasil, 2009, p. 89).

## 2.1 Análise do formulário aplicado junto aos professores da Escola Raimundo Oliveira Alencar

Outro aspecto fundamental para compreender como as questões indígenas são abordadas na Escola Raimundo Oliveira Alencar é analisar a atuação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a maneira como desenvolvem o ensino dessa temática com seus alunos. Segundo Silva e Fonseca (2007, p. 45), no contexto da multidisciplinaridade, os professores devem ir além dos limites impostos pelo saber especializado dentro da escola. Esse é um desafio a ser superado, pois “[...] tratar da temática indígena no ensino significa conhecer os povos indígenas: sua história, suas diversidades e suas formas de ser e viver, distintas entre si e da sociedade não indígena” (Silva, 2007, p. 96).

Nesse contexto, muitos professores, assim como grande parte da sociedade, possuem uma visão equivocada sobre os indígenas, retratando-os como personagens periféricos, folclorizados e exóticos na história. Isso resulta em diversas problemáticas relacionadas ao ensino da história dos povos indígenas, como a discriminação dessas populações, a ideia de superioridade europeia e a desvalorização histórica dos indígenas. Bonin (2007b, p. 4) afirma que:

A presença fragmentada e pontual dos povos indígenas, descrita apenas em momentos específicos, produz e legitima certa versão da história nacional, centrada em personagens como os colonizadores, os missionários, os bandeirantes, os imigrantes. São esses os sujeitos que constituem fontes de identificação simbólica para a nacionalidade. Um dos efeitos desse exercício de poder é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos povos indígenas, que aparecem como parte do conflito que deverá ser resolvido pelos protagonistas para restabelecer a ordem e a continuidade de determinado projeto nacional. Trata-se de uma produção histórica que tem no centro um olhar europeu e de narrativas que colocam a cultura ocidental como modelar.

Essa visão eurocêntrica foi disseminada nas escolas, dificultando a desconstrução de uma percepção exótica, preconceituosa, reducionista e folclorizada dos povos indígenas. Conforme Silva e Costa (2018, p. 69), esses rituais condenam as histórias e culturas indígenas a serem tratadas de forma folclórica e exótica, desarticulada dos avanços e das propostas desenvolvidas por estudos e pesquisas sobre a História Indígena nas últimas décadas. A desconstrução dessa perspectiva exige mudanças estruturais na forma como a sociedade e os professores percebem e representam os povos indígenas. É fundamental reconhecer os indígenas como povos contemporâneos, agentes políticos e detentores de conhecimentos essenciais para o presente e o futuro. Bonin (2007b, p. 12) ressalta que:

Os povos indígenas raramente são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. Desse modo, produz-se certa sensação de “dever cumprido”; já que se há de falar de índios, que seja, então, de modo ordenado e pontual.

A escola desempenha um papel essencial na introdução de conhecimentos sobre as temáticas indígenas, promovendo o respeito, a valorização e a inclusão das culturas e histórias dos povos originários no ambiente escolar. Para gerar uma mudança de mentalidade em relação às populações indígenas, é necessária uma abordagem crítica que valorize a diversidade cultural, histórica e política das comunidades indígenas, contribuindo para a desconstrução de concepções equivocadas sobre esses povos.

O questionário é uma ferramenta eficaz para coletar informações e caracterizar como os professores atuam em sala de aula, neste sentido foi aplicado um questionário para os

professores do 1º ao 5º da escola Raimundo Oliveira Alencar. Foi respondido de forma direta as seguintes perguntas:

Quadro 1: questionário aplicado aos professores

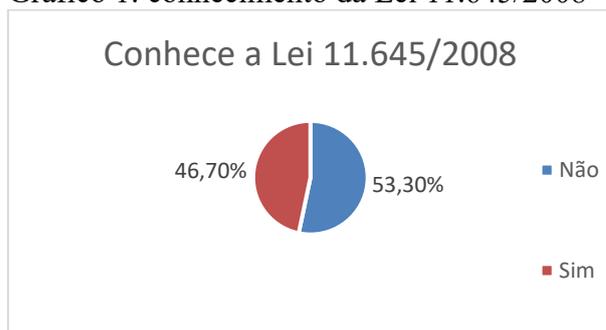
<p><b>Dados Gerais:</b>  Nome do professor (opcional): .....  Área de atuação/disciplina: .....  Tempo de experiência docente: .....  Ano/série em que leciona: .....</p>
<p><b>Conhecimento e Formação</b>  1.Você Conhece a Lei 11.645/2008?  <input type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Não  2.Você já teve alguma formação (curso, minicurso, oficina, palestra) específica sobre a história e cultura indígena?  <input type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Não  Caso sim, descreva brevemente a formação, a instituição promotora e o ano:  .....  3.Como avalia seu conhecimento sobre a história e culturas indígenas brasileiras?  <input type="checkbox"/> Muito bom    <input type="checkbox"/> Bom    <input type="checkbox"/> Regular    <input type="checkbox"/> Fraco    <input type="checkbox"/> Nenhum conhecimento  4.Na sua opinião, é importante ensinar sobre as culturas indígenas? Justifique brevemente.  .....</p>
<p><b>Planejamento e Conteúdo</b>  1.Você aborda temáticas indígenas em suas aulas?  <input type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não  Caso sim, com que frequência? Semanal (<input type="checkbox"/>) , mensal (<input type="checkbox"/>) , Bimestral (<input type="checkbox"/>) , semestral (<input type="checkbox"/>) , Anual (<input type="checkbox"/>)  2.Em quais disciplinas/atividades costuma incluir conteúdos sobre a história e cultura indígena?  .....  3.Quais aspectos da história e cultura indígena você trabalha em sala de aula?  <input type="checkbox"/> História indígena    <input type="checkbox"/> Línguas indígenas    <input type="checkbox"/> Tradições e mitos    <input type="checkbox"/> Arte e música    <input type="checkbox"/> Contribuições para a sociedade atual (questões ambientais, geográficas, culturais, e outras)  <input type="checkbox"/> outros: (projetos, atividades práticas, etc): .....  4.Quais materiais e recursos utiliza para trabalhar esses temas?  <input type="checkbox"/> Livros didáticos      <input type="checkbox"/> Vídeos/documentários      <input type="checkbox"/> Imagens e fotografias  <input type="checkbox"/> Palestras e visitas de indígenas      <input type="checkbox"/> Outros: .....</p>
<p><b>Percepção dos Alunos e Impacto</b>  1. Como os alunos geralmente reagem ao aprender sobre a história e culturas indígenas?  <input type="checkbox"/> Muito interessados    <input type="checkbox"/> Interessados    <input type="checkbox"/> Pouco interessados    <input type="checkbox"/> Desinteressados  Comente brevemente, se possível: .....  2.Você acredita que o aprendizado sobre a história e culturas indígenas contribui para a formação cidadã dos alunos? Como?  Explique.....</p>
<p><b>Desafios e Necessidades</b>  1.Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao trabalhar temas indígenas em sala de aula?  <input type="checkbox"/> Falta de recursos e materiais adequados    <input type="checkbox"/> Desconhecimento do tema  <input type="checkbox"/> Desinteresse dos alunos      <input type="checkbox"/> Outros: .....  2.O que você acredita que ajudaria a aprimorar o ensino sobre temáticas indígenas em sua prática?  .....  3.Em sua opinião, como a escola ou a Secretaria de Educação pode apoiar melhor o trabalho com temáticas indígenas? .....</p>
<p><b>Sugestões e Comentários Finais</b>  1. Que sugestões você daria para melhorar a abordagem das temáticas indígenas na educação básica?.....</p>

Fonte: Moyses, 2025.

A Escola Raimundo Oliveira Alencar conta atualmente com 25 turmas e 22 professores. Isso ocorre porque três professores atuam em dois turnos (manhã e tarde), cada um responsável por duas turmas. O questionário foi elaborado com o propósito de analisar como os professores da Escola Raimundo Oliveira Alencar abordam a temática indígena em sala de aula. No total, 15 questionários foram respondidos, representando 68,2% dos docentes em atividade na instituição. Ou seja, a pesquisa considerou 15 professores de um total de 22. Os sete professores restantes não puderam ou não quiseram responder ao questionário.

Com o objetivo de verificar o conhecimento dos professores sobre a Lei nº 11.645/2008, constatou-se que 46,7% afirmaram conhecê-la, enquanto 53,3% desconhecem a legislação, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos ensinos fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. A seguir, a distribuição dessas respostas pode ser visualizada:

Gráfico 1: conhecimento da Lei 11.645/2008



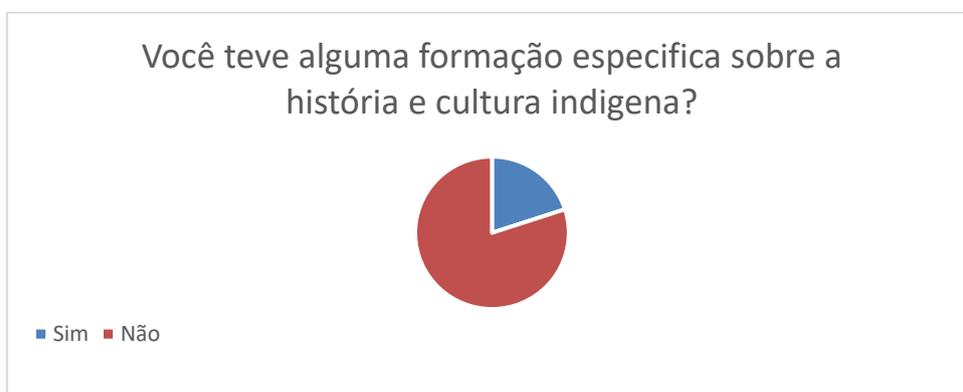
Fonte: Moyses, 2025.

A Lei nº 11.645/2008 é de extrema importância para os povos indígenas, pois torna obrigatório o ensino de sua história e cultura nas escolas, garantindo maior visibilidade e valorização de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. No entanto, conforme observado na pesquisa, mais da metade dos professores da Escola Raimundo Oliveira Alencar desconhece essa legislação, o que compromete sua efetivação. Essa lei fortalece a identidade dos povos indígenas, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural indígena, ao garantir que sua história e cultura sejam ensinadas nas escolas, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e plural. Gomes (2003) ressalta que é necessário criar dispositivos legais que atuem como ferramentas pedagógicas e políticas, permitindo a superação das desigualdades étnico-raciais por meio do reconhecimento e da valorização da pluralidade cultural brasileira. Enquanto isso, Marques e Calderoni (2016) destacam que a Lei nº 11.645/2008 representa uma evolução significativa da Lei nº 10.639/2003, ampliando seu escopo para incluir a cultura indígena e combater o eurocentrismo predominante no currículo

escolar. Além disso, ressaltam que o principal objetivo da lei é promover um aprendizado mais inclusivo e reflexivo, valorizando a diversidade cultural como parte essencial da identidade brasileira.

Outra questão formulada para compreender a formação profissional dos professores em relação à temática indígena foi: “Você já teve alguma formação (curso, minicurso, oficina, palestra) específica sobre a história e cultura indígena?” Dentre as respostas, um número expressivo de professores (80%) afirmou não ter realizado nenhum tipo de formação sobre a temática indígena, enquanto 20% indicaram ter participado de alguma capacitação. A seguir, a distribuição dessas respostas pode ser visualizada:

Gráfico 2: Formação específica sobre a temática indígena



Fonte: Moyses, 2025.

Dentre os 20% de professores (três docentes) que afirmaram ter recebido alguma formação continuada, as instituições mencionadas foram as seguintes: um estudou no Magistério, realizado no Centro Educacional Santa Mônica, no ano 2000; outro concluiu a graduação em História pela Faculdade Atual, em 2010; e o terceiro participou de uma palestra na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em 2018. Esses dados indicam um alto índice de educadores que não possuem formação específica para abordar, de maneira segura e consistente, conteúdos relacionados à temática indígena em sala de aula. A falta de formação da maioria dos professores sobre essa temática impacta diretamente a forma como os conhecimentos dos povos indígenas são introduzidos e trabalhados no ensino.

Embora a amostragem seja pontual, a pesquisa aponta que um dos principais desafios para o ensino da temática indígena é a falta de formação continuada e capacitação docente. Isso reflete diretamente na prática pedagógica, conforme destaca Grupioni (1996, p. 424): “Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal-informados sobre o assunto, e os livros didáticos,

com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]”. Nesse sentido, o Estado deveria dar maior atenção ao ensino de história e cultura indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornando obrigatória a formação específica dos professores sobre a temática indígena por meio das Secretarias de Educação. Isso contribuiria para a implementação da Lei nº 11.645/2008, qualificando os profissionais da educação, melhorando suas práticas pedagógicas e favorecendo uma transposição mais eficaz do conhecimento.

Sobre essas práticas, Freire (1970, p. 8) menciona: “A prática é um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se descobrindo, manifestando e configurando”. As práticas didáticas e pedagógicas devem estar presentes nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando que a história e cultura indígenas sejam ensinadas de forma contínua e contextualizada com a realidade dos alunos.

Em relação á pergunta “Como você avalia seu conhecimento sobre as culturas indígenas brasileiras?”, os professores responderam:

Gráfico 3: Avaliação dos conhecimentos da história e cultura indígenas



Fonte: Moyses, 2025.

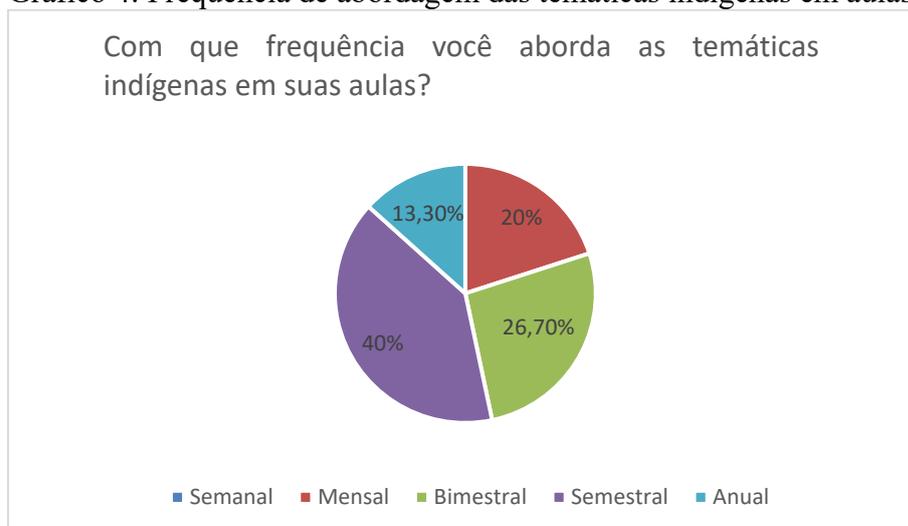
No gráfico anterior, observa-se que os docentes não avaliaram seus conhecimentos sobre as culturas indígenas como satisfatórios ou muito bons. Da mesma forma, também não afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o tema. Nesse sentido, 40% dos professores avaliaram seu conhecimento como bom, 40% como regular e 20% como fraco. Ao somarmos as avaliações regular e fraco, temos 60% dos docentes cientes de que seu conhecimento sobre a temática indígena é insatisfatório

Em relação à pergunta: “Na sua opinião, é importante ensinar sobre as culturas indígenas? Justifique brevemente”, por se tratar de uma pergunta aberta, possibilitou-se uma melhor análise das respostas. Todos os professores afirmaram que o ensino sobre as culturas indígenas é essencial, apresentando justificativas diversas, como mostram as respostas a seguir:

- a) Sim, pois permite uma inclusão não apenas na educação brasileira, mas também na cultura.
- b) Muito importante para o conhecimento de nossa origem.
- c) Sim, é fundamental para a valorização da cultura e da história, além de combater a discriminação.
- d) Sim, é a base de nossa cultura e costumes.
- e) Sim. A cultura indígena está na raiz da cultura brasileira.
- f) Sim, porque somos um país diverso e isso precisa ser valorizado.
- g) Sim, é parte de nossa cultura e de nossa formação como povo brasileiro.
- h) Sim, para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.
- i) Sim, pela importância da preservação cultural.
- j) Sim, pois alguns costumes provêm da cultura indígena.
- k) Sim, para fortalecer as gerações atuais e futuras sobre a diversidade existente em nossa sociedade.

Em relação ao planejamento e ao conteúdo ministrado pelos docentes, foi perguntado: “Com que frequência as temáticas indígenas são abordadas em suas aulas?”. De forma unânime, todos os professores afirmaram incluir o tema em suas aulas. No entanto, essa abordagem ocorre, predominantemente, de forma semestral ou bimestral. A seguir, a distribuição dessas respostas pode ser visualizada:

Gráfico 4: Frequência de abordagem das temáticas indígenas em aulas



Fonte: Moyses, 2025.

Nenhum professor relatou abordar as temáticas indígenas semanalmente. Apenas 13,3% trabalham o tema uma vez por ano, geralmente no Dia dos Povos Indígenas. 20% o abordam mensalmente, 26,7% discutem o assunto a cada bimestre, e 40% tratam da temática semestralmente, ou seja, duas vezes ao ano, uma em cada semestre.

Apesar da obrigatoriedade imposta pela Lei nº 11.645/2008, a temática indígena ainda ocupa pouco espaço no currículo escolar. Muitas vezes, é abordada pontualmente no dia 19 de abril e, posteriormente, deixada de lado pelo restante do ano. No entanto, para que os alunos possam aprofundar seus conhecimentos sobre os povos indígenas, é essencial que a história e cultura indígenas sejam trabalhadas ao longo de todo o ano letivo. Conforme relatam Silva e Costa (2018, p. 69):

No que diz respeito à Lei 11.645/08, o fato de se questionar o mês de abril como sendo o único do ano em que se pode falar de índios, por causa do dia 19, põe em xeque todo um conjunto de rituais pedagógicos que há anos é executado junto aos alunos da Educação Básica. Tais rituais condenam as histórias e as culturas indígenas a serem tratadas de forma folclórica, com exotismo e desarticuladas dos avanços e propostas por estudos e pesquisas em História dos Índios nas últimas décadas.

Uma maneira de aprimorar essa abordagem é incorporar a temática indígena em diversas disciplinas, como História, Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Artes e Ensino Religioso. Essa integração contribuiria para a valorização da história, cultura e território indígenas, influenciando positivamente a formação escolar dos alunos e evitando um conhecimento inadequado ou superficial sobre os povos indígenas.

A tabela a seguir apresenta as disciplinas e atividades em que os docentes da Escola Raimundo Oliveira Alencar costumam incluir conteúdos sobre história e cultura indígenas:

Tabela 1: Disciplina/atividade que inclui conteúdos sobre história

<b>Disciplina/Atividade</b>	<b>%</b>
História indígena	93,3
Línguas indígenas	0
Tradições e mitos	26,7
Arte e música	26,7
Contribuições para a sociedade atual (questões ambientais, geográficas, culturais e outros)	0,7
Outros (projetos, atividades práticas, etc)	0

Fonte: Moyses, 2025.

Os professores puderam selecionar mais de uma alternativa. Nenhum docente aborda as línguas indígenas, embora a temática possa ser explorada na disciplina de Língua Portuguesa.

Em relação aos materiais e recursos utilizados para trabalhar esses temas, a maioria dos docentes respondeu que recorre a livros didáticos, o que demonstra a forte influência desse instrumento pedagógico na transmissão de informações e conteúdos sobre a temática indígena em sala de aula. A seguir, a distribuição dessas respostas pode ser visualizada:

Tabela 2: Materias e/ou recursos utilizados para trabalhar as temáticas indígenas

<b>Materiais e/ou recursos</b>	<b>%</b>
Livros didáticos	73,3
Vídeos/documentários	26,7
Imagens e fotografias	26,7
Palestras e visitas de indígenas	0
Outros	6,7

Fonte: Moyses, 2025.

Em relação aos materiais e recursos utilizados para trabalhar a temática indígena com os alunos, os docentes puderam selecionar mais de uma alternativa. Nenhum professor (0%) utiliza palestras ou visitas de indígenas; 6,7% (um docente) recorre a outros recursos, como materiais retirados da internet; 26,7% utilizam vídeos e documentários; 26,7% fazem uso de imagens e fotografias; e a maioria, 73,3%, tem o livro didático como principal instrumento para abordar as questões indígenas em suas aulas.

Os dados do questionário permitem conhecer melhor o perfil dos docentes da Escola Raimundo Oliveira Alencar, evidenciando que poucos profissionais possuem domínio sobre a temática indígena. Esse fator impacta diretamente a maneira como transmitem os conhecimentos indígenas, muitas vezes de forma eurocêntrica, folclórica, descontextualizada, genérica e preconceituosa. Isso pode ser observado nas atividades desenvolvidas por alguns professores durante a Semana dos Povos Indígenas, conforme demonstrado a seguir:

Figura 5: Atividades desenvolvidas pelos professores da escola Raimundo Alencar no “dia dos indígenas”



Fonte: Moyses, 2025.

A escola, assim como a maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda apresenta um ensino defasado em relação à temática indígena, promovendo uma abordagem que desconfigura a realidade dos povos originários do Brasil. Por isso, enfrenta o desafio de cumprir efetivamente a Lei nº 11.645/2008, garantindo sua aplicação prática, e não apenas sua implantação formal. Essa mudança permitirá que os professores desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre os povos indígenas, superando os estereótipos historicamente construídos e estimulando nos alunos uma nova percepção sobre seus modos de vida.

Esse processo não envolve apenas a introdução de novos conhecimentos sobre as populações indígenas, mas também a desconstrução de uma visão exótica, reducionista e folclorizada que persiste há séculos na sociedade e que continua a ser reproduzida na educação escolar. Conforme destaca Silva (2007, p. 96): “[...] tratar a respeito da temática indígena no ensino significa conhecer os povos indígenas: sua História, suas diversidades, suas formas de ser e de viver, distintas entre si e da sociedade não indígena.” É necessário repensar as metodologias de ensino da história e cultura indígenas, refletindo sobre as estratégias adotadas para abordar essas temáticas. Conforme ressalta Rosa (2019, p. 217): “[...] embora nos últimos anos, na produção acadêmica sobre a História Indígena, de forma geral, tenha havido um avanço significativo na atualização e transdisciplinaridade dos estudos, o produto desses esforços timidamente alcança os espaços da Educação Básica.”

Há uma necessidade urgente de transpor os avanços acadêmicos sobre os povos indígenas para o contexto da sala de aula, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois muitos professores ainda mantêm uma visão ultrapassada, reproduzindo estereótipos sobre os indígenas. Como evidenciam Silva e Costa (2018, p. 68):

Invariavelmente, professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens, que continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “grau de civilização” dos não-índios. Tais ideias equivocadas ensinaram a não índios de todos os cantos do país, por exemplo, que “índio é coisa do passado” ou que nossos contemporâneos indígenas já não seriam mais “índios de verdade”. Isso quando desconsideram que os indígenas possam ter acesso à tecnologia industrial e a objetos da cultura material que até pouco tempo atrás não faziam parte de suas culturas e, tampouco, de suas tradições, rotulando-os como “menos índios” ou “aculturados

O ensino de história e cultura indígenas desempenha um papel fundamental na compreensão, valorização e reconhecimento dos povos nativos, promovendo maior visibilidade a essas sociedades, que, por muito tempo, foram negligenciadas, especialmente no ambiente escolar. Por isso, é essencial estimular nos alunos uma percepção mais ampla sobre a temática indígena, gerando um impacto positivo no reconhecimento da diversidade cultural e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Retornando ao questionário, em relação à percepção dos alunos e ao impacto que as temáticas indígenas podem ter na escola e na sociedade, as respostas foram apresentadas da seguinte maneira:

Tabela 3: Reação dos alunos ao aprender sobre a história e cultura indígenas

***Como os alunos geralmente reagem ao aprender %  
sobre a história e cultura indígena***

<i>Muito interessados</i>	6,7
<i>Interessados</i>	33,3
<i>Pouco interessados</i>	40
<i>Desinteressados</i>	20

Fonte: Moysés, 2025.

Quando questionados sobre como os alunos geralmente reagem ao aprender sobre culturas indígenas, 6,7% dos professores responderam que os alunos demonstram grande interesse; 33,3% afirmaram que eles mostram interesse; 40% observaram que os alunos têm pouco interesse; e 20% indicaram que os alunos são desinteressados. Ao somar os desinteressados aos que têm pouco interesse, percebe-se que constituem 60% dos estudantes, um percentual elevado. Esse dado indica a necessidade de estimular o interesse dos alunos pelas questões indígenas. Ao serem perguntados “Você acredita que o aprendizado sobre culturas indígenas contribui para a formação cidadã dos alunos? Como?”, todos os professores responderam afirmativamente. No entanto, as justificativas apresentadas foram variadas, como demonstram os exemplos a seguir:

- a) Sim, pois valoriza as origens e fortalece o sentimento de pertencimento da população.
- b) Sim, pois desenvolve o respeito à vida e à natureza.
- c) Sim, para a valorização do ser humano, independentemente de raça, crença ou cor.
- d) Sim, com respeito à diversidade e fortalecimento da empatia.
- e) Sim, é uma maneira de conhecer, preservar e respeitar essa cultura.
- f) Sim, porque a cultura indígena é riquíssima e possui uma estrutura e organização interessantes.
- g) Sim, pois quanto maior o conhecimento, menor o preconceito.
- h) Sim, a preservação e o respeito por essa cultura são fundamentais para uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua história.
- i) Sim, contribui, pois nos torna conhecedores de nossas origens.
- j) Sim, pois resgata as ideias e experiências do povo indígena, bem como os saberes tradicionais necessários para nossa sociedade moderna.

As culturas indígenas são parte essencial da identidade, cultura e história do Brasil. Valorizar e conhecer esses povos auxilia os alunos na compreensão da diversidade que compõe a sociedade, combatendo preconceitos e estereótipos.

Outra questão abordada entre os professores foi sobre os desafios e necessidades enfrentados em sala de aula. A maioria dos docentes respondeu que a falta de recursos e materiais adequados na escola dificulta o desenvolvimento da temática indígena.

Tabela 4: Dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar as temáticas indígenas.

<i><b>Dificuldades enfrentada ao trabalhar temas indígenas em sala de aula</b></i>	<i><b>%</b></i>
<i>Falta de recursos e materiais adequados</i>	73,3
<i>Desconhecimento do tema</i>	26,7
<i>Desinteresse dos alunos</i>	20
<i>Outros</i>	13,3

Fonte: Moyses, 2025.

Os professores foram questionados sobre as principais dificuldades ao trabalhar temas indígenas em sala de aula. As respostas permitiram múltiplas escolhas: 13,3% sugeriram visitas a centros ou instituições indígenas; outros 13,3% recomendaram cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação. Além disso, 20% apontaram o desinteresse dos alunos, 26,7% mencionaram o desconhecimento e 73,3% destacaram a falta de recursos e materiais adequados.

Ao serem perguntados “O que você acredita que ajudaria a aprimorar o ensino sobre temáticas indígenas em sua prática?”, muitos professores optaram por não responder. No entanto, entre os que participaram, destacaram-se sugestões relacionadas à necessidade de aprimoramento dos recursos pedagógicos e da formação docente, bem como ao fortalecimento da conexão entre teoria e prática no ensino. As respostas obtidas evidenciam a busca por estratégias mais eficazes para tratar a temática indígena em sala de aula, incluindo:

- a) Melhor aproveitamento dos recursos pedagógicos para explorar o tema, aprimorar os materiais e despertar o interesse dos alunos.
- b) Vivenciar na prática a teoria ensinada em sala de aula.
- c) Formações específicas para os professores.
- d) Parcerias com universidades e capacitações voltadas à temática indígena.
- e) Livros e revistas com linguagem acessível e adequada aos anos iniciais.
- f) Maior acesso a recursos e materiais sobre o tema.
- g) Conhecimento mais aprofundado sobre a história, tradições, línguas e lutas dos povos indígenas.
- h) Mais formações sobre o tema.
- i) Reconhecimento da contribuição dos povos indígenas para a cultura, língua materna, novas tecnologias e inclusão dessa cultura em projetos educacionais.

Diversos mecanismos poderiam auxiliar os professores no aprimoramento do ensino de história e cultura indígena, como formações continuadas, maior disponibilidade de livros e artigos de historiadores indígenas e especialistas na área, além de orientações sobre leis e diretrizes educacionais voltadas para essa temática, como a Lei nº 11.645/2008. Essas são algumas estratégias que podem contribuir para um ensino mais qualificado e contextualizado.

No entanto, não basta apenas a existência da Lei nº 11.645/2008 se os professores não a conhecem. Segundo Monteiro (2014, p. 193), as escolas não indígenas, mesmo com as mudanças legislativas, ainda enfrentam dificuldades para implementar as transformações necessárias no contexto escolar, o que demanda, entre outras políticas públicas, formação continuada específica sobre a temática indígena para os professores. Isso evidencia a necessidade de qualificar os docentes, garantindo uma abordagem crítica e respeitosa, que valorize a diversidade e promova uma educação mais inclusiva e consciente.

Outra pergunta feita aos docentes da Escola Raimundo Oliveira Alencar foi: “Em sua opinião, como a escola ou a Secretaria de Educação pode apoiar melhor o trabalho com temáticas indígenas?”. As respostas foram:

- a) Apoiando projetos que reflitam as necessidades dos povos indígenas, promovendo visitas a aldeias ou locais onde a cultura indígena esteja presente.
- b) Incentivando a produção de materiais didáticos mais atualizados e com informações precisas.
- c) Estabelecendo parcerias com instituições e comunidades indígenas para levar sua cultura às escolas.
- d) Promovendo a interação das crianças com comunidades indígenas e seus costumes.
- e) Incluindo de fato a temática indígena no currículo escolar, e não apenas de forma superficial no "Dia dos Povos Indígenas".
- f) Realizando estudos, palestras e oficinas sobre o tema.
- g) Implementando atividades permanentes de valorização, parcerias e visitas culturais voltadas à temática indígena.
- h) Disponibilizando formações para professores e materiais específicos sobre os povos indígenas para docentes e alunos.
- i) Criando projetos voltados para essa temática e garantindo financiamento para ações e iniciativas educativas.
- j) Estabelecendo mecanismos para que as escolas utilizem recursos financeiros no desenvolvimento de ações e projetos voltados à cultura indígena.

Segundo Monteiro (2014, p. 196), o ensino sobre os povos indígenas é frequentemente abordado de uma perspectiva histórica, sem estimular a reflexão sobre sua realidade atual e a diversidade presente na sociedade. Por isso, as Secretarias de Educação poderiam apoiar as escolas por meio de formações continuadas, proporcionando maior conhecimento sobre a realidade, diversidade cultural, histórica e linguística dos povos indígenas, evitando estereótipos e abordagens superficiais. Como destaca Vieira (2008, p. 111-112):

[...] as manifestações estereotipadas, são fruto de uma prática pedagógica que não vê o outro, ou seja, o professor não consegue desconstruir as expressões produzidas pelos alunos. Com isso, o professor reproduz uma visibilidade materializada, ou seja, tanto o aluno, quanto o professor apresentam uma mesma imagem do sujeito indígena.

Por isso, é necessário modificar as práticas de ensino para construir novos olhares sobre os povos indígenas. Uma das formas de fazer isso é incentivar a participação de lideranças, professores indígenas e representantes das comunidades para compartilhar saberes e experiências em palestras, oficinas e atividades pedagógicas. Além disso, é fundamental promover visitas a aldeias, museus e espaços culturais indígenas, bem como desenvolver projetos interdisciplinares que envolvam arte, música, língua e tradições dos povos originários.

Uma alternativa seria integrar as temáticas indígenas de forma transversal nas disciplinas e entre professores, organizando eventos escolares que valorizem as diferentes culturas indígenas, por meio de apresentações, exposições e rodas de conversa. Isso contribuiria para uma abordagem que vá além do período da colonização, reconhecendo a contribuição desses povos na atualidade.

Também seria essencial a criação de políticas públicas de investimento, onde a Secretaria de Educação poderia garantir financiamento para custear ações, passeios educativos e projetos voltados à valorização das culturas indígenas. Além disso, poderia oferecer apoio estrutural às escolas, fornecendo materiais específicos para o trabalho com as temáticas indígenas. Essas ações garantiriam uma abordagem mais respeitosa, significativa e alinhada à realidade dos povos indígenas.

Quando questionados sobre “Que sugestões você daria para melhorar a abordagem das temáticas indígenas na Educação Básica?”, os professores sugeriram:

- a) Utilizar recursos didáticos diversos, como documentários, jogos educativos, palestras e materiais didáticos mais inclusivos.
- b) A Secretaria de Educação deveria oferecer formações específicas sobre essas temáticas.
- c) Explorar a diversidade dos povos indígenas.

- d) Incluir efetivamente a temática indígena no currículo escolar, além de garantir maior e melhor acesso a materiais sobre o assunto.
- e) Providenciar e enviar materiais adequados às escolas para que o tema seja abordado de forma contínua e acessível.
- f) Promover estudos para aprimorar o conhecimento dos professores.
- g) Criar palestras, oficinas e visitas a comunidades indígenas para fortalecer o ensino.
- h) Oferecer cursos de capacitação e promover a interação direta com as comunidades indígenas.
- i) Desenvolver projetos e ações bem elaboradas e ampliar a abordagem da temática indígena para outras disciplinas, seguindo as diretrizes da BNCC.
- j) Assegurar que as habilidades sobre a temática indígena sejam desenvolvidas em cada ano do Ensino Fundamental.
- k) Disponibilizar recursos e materiais adequados para a escola desenvolver ações e projetos com essa temática.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola Raimundo Oliveira Alencar ao abordar as temáticas indígenas em sala de aula, existem diversas formas de aprimorar suas práticas e metodologias. Uma delas é incentivar os docentes a buscar maior conhecimento e informação sobre as culturas indígenas, permitindo que repensem seus papéis na escola e se reconheçam como agentes de transformação social. Isso envolve o comprometimento de ouvir, aprender e dar espaço às vozes indígenas, reduzindo barreiras na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem.

Conforme Silva e Fonseca (2003, p. 35), a eliminação de barreiras é essencial para romper com o ensino tradicional, afastando a visão do aluno como um sujeito passivo e tornando-o ativo no processo de ensino-aprendizagem. Outra estratégia seria utilizar livros didáticos e paradidáticos que tragam narrativas indígenas autênticas, além de explorar documentários, filmes, mapas interativos, plataformas digitais e podcasts sobre a história, cultura e diversidade dos povos indígenas. A arte, a música e as tradições indígenas também podem ser utilizadas como ferramentas didáticas. Além disso, promover encontros com indígenas na escola para compartilhar seus conhecimentos e vivências tornaria o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Vale ressaltar que existem um enfrentamento da história que circulam na esfera pública, e que desde o Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil, na primeira década dos anos 2000, a História como ciência e saber escolar é necessária para esse enfrentamento (mesmo

quando se trata dos anos iniciais). Crianças têm ideias históricas em diferentes etapas do desenvolvimento e precisam que essas protonarrativas sejam problematizadas desde os primeiros anos escolares. Os livros didáticos e demais materiais pensados na perspectiva pedagógica tornam-se, muitas vezes, ingênuos, por pensarem que crianças não conseguem pensar historicamente (a velha e ultrapassada certeza de que só aprendem a partir do concreto). Estudos como os da educação histórica mostram que crianças pensam historicamente, variando apenas conforme o contexto, idade, formação, identidade, etc. A simplificação, a transposição didática e a pedagogização acabam subtraindo muito do potencial desses materiais.

De acordo com Monteiro (2014, p. 193), os livros didáticos continuam sendo o principal suporte pedagógico na Educação Básica, o que limita o acesso a informações atualizadas e contextualizadas sobre as temáticas indígenas. Isso ocorre porque muitos desses materiais ainda reforçam estereótipos, como a ideia de que todos os indígenas vivem nus na floresta ou caçam com arco e flecha, além de narrativas que os retratam como "atrasados" ou "primitivos" em comparação à cultura ocidental. Também é comum a ênfase na colonização como um processo "civilizatório", minimizando a violência e a resistência indígena.

Ensinar sobre os povos indígenas de forma contemporânea e contextualizada envolve desafios, como a necessidade de combater estereótipos e preconceitos ainda presentes na sociedade e na escola. Como destaca Nakashima (2009, p. 220): “A cultura escolar, na qual professores e alunos estão imersos, frequentemente marginaliza a história e as culturas das minorias étnicas.” Esse cenário contribui para que os indígenas sejam vistos de forma negativa dentro do ambiente escolar, gerando preconceito, discriminação e estereótipos, o que dificulta o trabalho pedagógico dos professores.

Segundo Daniel Munduruku (2008), reconhecer o outro significa valorizar sua presença, história e contribuições para a sociedade, e a escola deve ser um espaço privilegiado para essa construção. No entanto, a história indígena costuma ser ensinada apenas do ponto de vista dos colonizadores, sem considerar a perspectiva dos próprios povos indígenas. Além disso, os indígenas são frequentemente mencionados apenas no contexto da colonização, como se não existissem antes ou depois desse período. Os professores devem enfatizar que não existe uma única cultura indígena, mas sim uma grande diversidade de povos, línguas, costumes e formas de organização. É fundamental mostrar que os indígenas não pertencem apenas ao passado, mas são parte ativa da sociedade contemporânea.

Outro desafio enfrentado pelas escolas é a falta de docentes com formação específica ou acesso a materiais atualizados sobre a temática indígena. Isso pode levar à reprodução de informações equivocadas. Para minimizar esses problemas, é essencial investir na qualificação

dos professores e na produção de materiais que respeitem e valorizem as culturas indígenas. Isso inclui a oferta de oficinas, palestras, cursos e materiais pedagógicos desenvolvidos por autores indígenas.

Como afirma Munduruku (2012), a escola deve formar cidadãos capazes de compreender e valorizar as diferenças culturais, superando preconceitos e reconhecendo as culturas indígenas como parte viva da sociedade brasileira. Não se trata apenas de estudar os indígenas como parte do passado, mas de reconhecer sua presença ativa no presente. O ensino ainda se baseia em um currículo eurocêntrico, deixando de lado as perspectivas e contribuições dos povos indígenas. É necessário construir um currículo escolar mais relevante e reflexivo, abordando a presença e as lutas dos povos indígenas na atualidade. Segundo Munduruku (2008), falar sobre os indígenas no Brasil exige não apenas reconhecer sua presença histórica, mas também sua presença contemporânea e a necessidade de garantir seus direitos.

Dessa forma, a escola deve criar alternativas para abordar e discutir temáticas indígenas contemporâneas, como direitos indígenas, demarcação de terras, impactos ambientais, preservação da biodiversidade, genocídio e discriminação. Isso demonstra que tanto a escola quanto a Secretaria de Educação do município ainda não dão a devida importância às temáticas indígenas. Quando há alguma iniciativa, como a Semana dos Povos Indígenas, muitas vezes ela ocorre sob uma perspectiva ultrapassada e descontextualizada. Por isso, é essencial que a história e cultura dos povos indígenas sejam trabalhadas de forma atualizada e contextualizada dentro das escolas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde ainda há limitações e seleções inadequadas de conteúdo, o que pode levar os alunos a terem um conhecimento básico ou errôneo sobre os povos indígenas.

Vale lembrar que os professores são a ponta da lança no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é fundamental que tratem as temáticas indígenas com responsabilidade e coerência, adaptando os conteúdos às necessidades dos alunos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme destaca Fonseca (2003, p. 56):

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós.

Neste contexto, o professor deve criar propostas que contemplem o ensino da história e cultura dos povos indígenas de forma democrática, crítica, reflexiva e desconstrutora de estereótipos. Para isso, é necessário modificar sua abordagem na pesquisa e no ensino das temáticas indígenas, garantindo que os conteúdos sejam trabalhados com profundidade e

respeito. Como estratégia, pode-se utilizar a aprendizagem baseada em problemas (ABP), que é uma metodologia ativa que parte de situações-problema para promover a construção do conhecimento de forma investigativa, colaborativa e contextualizada. No ensino sobre as temáticas indígenas, a ABP pode ser extremamente eficaz para envolver os alunos em debates críticos e aprofundados sobre as questões indígenas contemporâneas, como movimentos sociais e lideranças indígenas. Explorar esses conflitos e lutas históricas. É fundamental a produção de materiais didáticos (textos, revistas, livros, brinquedos, filmes e outros) que evitem generalizações e representações equivocadas sobre costumes, crenças e organizações sociais dos povos indígenas. Além disso, é fundamental incluir materiais produzidos por indígenas, adotando uma abordagem plural e crítica sobre a temática. Como estratégia, pode-se utilizar a aprendizagem baseada em problemas, promovendo debates sobre questões indígenas contemporâneas, como movimentos sociais e lideranças indígenas.

A presente subseção buscou conhecer e debater as formas como a temática indígena está sendo abordada na Escola Raimundo Oliveira Alencar, assim como os espaços destinados à construção do conhecimento sobre a história e cultura indígenas. Esses conhecimentos devem extrapolar o ambiente escolar, analisando as práticas docentes, especialmente quando os povos indígenas são retratados como pertencentes ao passado, estáticos no tempo ou de forma genérica, sem considerar a diversidade de suas culturas, costumes, línguas e crenças.

Para superar estereótipos sobre os povos indígenas na escola, é essencial planejar aulas que apresentem sua diversidade, contemporaneidade e protagonismo. O planejamento deve incluir conteúdos atuais e bem fundamentados, incentivando o interesse pela temática indígena. Dessa forma, os professores podem ensinar de maneira relevante e contextualizada, alinhada à BNCC e ao protagonismo indígena. A elaboração de um plano de aula inicia-se com a definição clara dos objetivos de aprendizagem, sendo um documento elaborado pelo professor para estabelecer o que se espera que o estudante seja capaz de compreender e realizar após a conclusão da aula (Gil, 2009).

O planejamento de aula deve ocorrer de maneira articulada, detalhada e estruturada, visando promover o desenvolvimento integral do aluno, levando em consideração suas características e singularidades. O professor deve estar atento aos desafios que ainda persistem na implementação dessa temática nas escolas, partindo do pressuposto de que há uma necessidade urgente de formação continuada para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ribeiro (1995) ressalta que trabalhar a história e cultura indígenas na escola é essencial para compreendermos a identidade do povo brasileiro. Dessa forma, é fundamental

reconhecer e valorizar a participação significativa dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

## 2.2 Problematização sobre o ensino de história e cultura indígenas na escola

O ensino de história apresenta uma nova proposta, conforme a concepção de Manoel (2011, p. 45): “[...] criar as condições políticas para reverter a equação do poder e, a partir dessa reversão, implementar um projeto social mais justo, mais humano, com a participação do próprio povo, agora conscientizado de sua condição de construtor da história.” O ensino da história e cultura indígenas possibilita um maior conhecimento sobre os povos originários, considerando que a cultura indígena está inserida em nosso cotidiano, sendo parte fundamental de nossa identidade, ainda que muitas vezes negada pela sociedade.

Desde os primeiros contatos com outras civilizações, sobretudo as europeias, as populações indígenas vêm sofrendo com a forma como foram e ainda são tratadas. A formação do Estado Nacional foi resultado de um processo no qual as terras e domínios de inúmeros povos indígenas serviram de base para políticas de apropriação e consolidação do território. Como afirma Darcy Ribeiro o "problema indígena" não é um problema dos povos indígenas em si, mas sim um problema das relações entre os povos indígenas e a sociedade brasileira dominante:

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional. (Ribeiro, 1970, p. 193)

Neste contexto, as relações entre o Estado e os povos indígenas foram construídas com base em uma política eurocentrada, que exerceu domínio sobre a cultura nacional. Embora a cultura indígena esteja fortemente presente em nossa sociedade, ainda predomina a valorização do conhecimento europeu, o que deve ser enfrentado, principalmente no ambiente escolar, para garantir o reconhecimento da história e cultura dos povos indígenas. É fundamental ressaltar os povos indígenas como sujeitos históricos ativos na construção da história e cultura brasileira. Como menciona Meireles (2017, p. 8):

Com poucas variações, o Ensino de História no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo, pela ideia de que a história do país é uma derivação da expansão europeia e pela negação do protagonismo das populações indígenas, africanas e seus descendentes, além de outros povos. Os recentes embates verificados entre historiadores profissionais, professores de História e especialistas em Ensino do componente curricular escolar mostram que há diferentes concepções em disputa sobre o que os alunos no Brasil devam aprender sobre História.

O ensino de História desempenha um papel fundamental no entendimento da dinâmica e da construção de imagens e representações sobre a população indígena no Brasil. Esse entendimento é essencial para transformar a forma como a temática indígena é ensinada e aprendida desde a Educação Infantil. No entanto, muitas dessas representações perpetuam concepções equivocadas sobre os povos indígenas. Segundo Almeida (2017, p. 18-19), os povos indígenas sempre estiveram presentes na História do Brasil, mas suas ações não eram consideradas relevantes para a compreensão dos rumos históricos. Em geral, os indígenas eram vistos apenas como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Essas concepções, que predominaram por tanto tempo na historiografia brasileira, já não se sustentam.

Para Cunha (1992, p.18) “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira.” Daí a necessidade de utilizar, no ensino de História, uma historiografia mais recente, pautada em um processo de aprendizagem que retrate o atual cenário das populações indígenas. Cunha (1992, p.11) ainda menciona que: “[...] a maior dessas armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo.” Os indígenas não podem mais ser vistos como figuras do passado ou como povos que vivem exclusivamente nas florestas, como frequentemente são retratados em livros didáticos ou pelo senso comum. Pelo contrário, eles devem ser reconhecidos como sujeitos ativos na formação da sociedade contemporânea.

Para isso, é fundamental que o Estado crie mecanismos de transformação social, promovendo um processo educativo e pedagógico que contemple a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas. Silva e Da Silva (2020) destacam que, por meio de suas mobilizações, os povos indígenas conquistaram considerável visibilidade nas últimas décadas, afirmando-se como atores sociopolíticos no Brasil. Isso exige novos olhares, pesquisas e reflexões sobre sua história e presença na sociedade. No entanto, os autores também apontam que o desconhecimento, os preconceitos e a desinformação generalizada sobre os povos indígenas ainda são recorrentes, inclusive entre educadores.

No ensino, o que se destaca é a preocupação com o funcionamento da escola, muitas vezes em detrimento das questões sociais voltadas à igualdade e ao respeito às diferenças, especialmente no que diz respeito às questões indígenas. Essa realidade precisa mudar, pois é essencial dar visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que são contemporâneos e possuem representatividade na sociedade, algo que por muito tempo lhes foi negado. Segundo Neves (1995), as representações frequentemente transmitem uma visão estática, como se os povos indígenas vivessem exclusivamente em aldeias isoladas na floresta, presos a um passado

remoto e sem evolução. Além disso, é fundamental compreender como esses povos percebem o mundo, se relacionam com a natureza e constroem seus saberes. A escola desempenha um papel essencial nesse contexto, promovendo o respeito à diversidade e incentivando o pensamento crítico e inovador entre os alunos e a sociedade. Dessa forma, contribui para a formação integral do cidadão. Nesse sentido, Bergamaschi e Gomes (2012, p.55) defendem que:

Se a população indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente.

De acordo com Silva (2002, p. 46), os indígenas são, de modo geral, lembrados apenas no "Dia do Índio", quando “[...] as crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental são enfeitadas à semelhança de indígenas que habitam os Estados Unidos e estimuladas a reproduzirem seus gritos de guerra.” Isso reforça que as temáticas indígenas trabalhadas nas escolas são abordadas de forma descontextualizada, superficial, etnocêntrica e evolucionista.

Segundo Da Silva (2015), as informações sobre os povos indígenas chegam aos estudantes principalmente pela grande mídia, que muitas vezes os retrata de maneira negativa, acusando-os de "invasores" e "improdutivos". Dessa forma, cabe à escola ensinar a temática indígena de maneira contextualizada, humanizada, aprofundada e sem folclorização. Da Silva (2015) também observa que essa "folclorização" predomina no ambiente escolar, pois os povos indígenas raramente são mencionados para além dessas datas comemorativas, resultando em um silêncio quase absoluto sobre sua história e realidade ao longo do restante do ano letivo.

Outras ideias que, segundo Oliveira e Almeida (2016), devem ser combatidas são:

O primeiro aspecto a focalizar é o etnocentrismo, que busca descrever e explicar os comportamentos, crenças e estratégias indígenas exclusivamente a partir de referenciais externos, isto é, da visão do colonizador.

Um segundo aspecto é o cronocentrismo, tomar o momento presente, com os personagens históricos, seu interrelacionamento e suas motivações atuais como referência universal para as investigações sobre o passado.

Uma terceira distorção é a de reificar formas culturais específicas captadas pelo olhar dos colonizadores, transformando-as em ícones destas coletividades, que passam a ser descritas sempre na perspectiva do exotismo. (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2016, p.8,9 e 10).

No que diz respeito à temática indígena, devemos reconhecer que esses povos são extremamente diversos, possuindo organizações próprias, múltiplas línguas, diferentes cosmologias e visões de mundo, além de modos específicos de viver, pensar e representar a vida. A educação é um direito que garante o acesso a outros direitos, e, nesse sentido, a Lei n.º

11.645/2008 desempenha um papel fundamental no direcionamento educacional do país. Destacam-se a formação docente e a produção de materiais didáticos e pedagógicos, que devem valorizar e atribuir a devida importância à história e cultura dos povos indígenas, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Cabe ao professor, por meio da ação pedagógica, garantir a aplicação dessa lei, fomentando o respeito cultural, social, econômico, étnico e religioso desses grupos.

No entanto, trabalhar a temática indígena no ensino de História exige mais do que a aplicação da legislação. É necessário promover uma aprendizagem significativa e consciente, demonstrando que os povos autóctones possuem vasto conhecimento que contribuiu para a sociedade em diversas áreas, como linguagem, botânica, culinária, arte, filosofia, farmácia e religiosidade, entre outras. Silva e Da Silva (2020) destacam que o professor deve promover reflexões críticas sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, contribuindo para reduzir a lacuna de subsídios disponíveis para os docentes da Educação Básica. Dessa forma, fortalece-se a abordagem da temática indígena em sala de aula e a consolidação do reconhecimento da sociodiversidade no país.

Não podemos permitir o desconhecimento da história dos povos indígenas, pois isso contribui para a perpetuação da ignorância, reforçando preconceitos, racismo e estereótipos ainda presentes em nossa sociedade. É imprescindível promover a visibilidade e o reconhecimento das comunidades indígenas, inserindo suas narrativas no currículo escolar. Abordar a temática indígena não apenas amplia a compreensão sobre o outro, mas também possibilita a construção de significados dinâmicos e contextualizados. O conhecimento não é estático, pois está em constante diálogo com as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes.

Portanto, é essencial que o ensino vá além da simples exposição das culturas indígenas, buscando contextualizar historicamente a presença desses povos e seu impacto na formação da sociedade brasileira. Como observa Bittencourt (2013, p.131):

O desconhecimento sobre as culturas indígenas e a difusão de uma memória construída em torno do desaparecimento dessas populações “sem história” não se limitou à produção didática. Esta produção acompanha a visão dos historiadores, em seus diferentes momentos, incluindo as versões do estruturalismo marxista, a história dos vencidos e as demais tendências que se misturavam em obras escolares. A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os povos indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares.

A introdução da temática indígena em decorrência da Lei n.º 11.645/2008 possibilita o conhecimento sobre os povos indígenas, garantindo que o ensino de História do Brasil

contemple a diversidade étnica e cultural tanto da população indígena quanto da afrodescendente – sujeitos historicamente marginalizados pela historiografia oficial. As novas diretrizes para o ensino da história e cultura indígenas consolidam o que foi estabelecido pela referida lei, determinando a inclusão dessa temática em todo o currículo escolar. O cumprimento dessa legislação permite aos alunos da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais, uma compreensão mais ampla da diversidade cultural da sociedade brasileira. Dessa forma, desde cedo, o estudante terá um ensino-aprendizagem voltado para a construção da cidadania de forma plena, promovendo o compromisso com a sociedade e o respeito às múltiplas histórias e culturas.

Ao aplicar o ensino da história indígena de maneira crítica e contextualizada nos anos iniciais, ressignificam-se conceitos e ideias sobre os povos indígenas, proporcionando aos alunos uma educação diversificada e igualitária. Isso permite a sistematização contínua dos saberes indígenas para as novas gerações, auxiliando a socialização da história e cultura indígena por meio de sua implementação nas escolas.

Durante os anos iniciais, as crianças demonstram interesse e curiosidade, pois estão no período de alfabetização. Essa fase é marcada por um desenvolvimento cognitivo intenso, no qual a curiosidade natural das crianças desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Freire e Macedo (1990, p. 17), “Alfabetização significa adquirir língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, dentro de um contexto discursivo de interlocuções e interação, com uma visão crítica da realidade.” Já Perez (1992, p. 66) trata a alfabetização como um processo que, embora se inicie formalmente na escola, tem início antes mesmo da criança ingressar nela, por meio das diferentes leituras que faz do mundo ao seu redor. Esse processo, consolidado nos primeiros quatro anos do ensino formal, perdura ao longo de toda a vida.

É primordial que a criança descubra e construa, por si mesma, os significados da história e cultura indígenas por meio do ensino, utilizando jogos e brincadeiras. Nesse contexto, a atuação de um professor capacitado é fundamental, pois ele guiará os alunos na problematização de temas e na construção de um conhecimento crítico, diversificado, igualitário e respeitoso sobre a realidade circundante. Essa abordagem orienta os alunos de maneira adequada no contexto das relações sociais, promovendo uma alfabetização significativa e sensível, que considere os saberes indígenas presentes na sociedade. A flexibilidade e o dinamismo são características essenciais para uma alfabetização eficaz. A inserção do ensino de História e da temática indígena no processo de alfabetização no Ensino Fundamental contribui para a

conscientização tanto dos alunos quanto dos educadores sobre a importância desse conhecimento para a formação cidadã. Segundo Freire (2002, p. 105-106):

Se, do ponto de vista lingüístico, o analfabeto é aquele ou aquela que não sabem ler e escrever, o analfabeto político – não importa se sabe ler ou não - é aquele que tem uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que para ele ou ela, é um fato dado, algo que é e não que está sendo.

Dessa questão surge a importância de despertar a consciência crítica na alfabetização das crianças ao abordar a temática indígena e sua relevância. Isso propicia não apenas a habilidade de codificar e decodificar palavras, mas também potencializa o desenvolvimento da cidadania, permitindo que os conhecimentos adquiridos transcendam o ambiente escolar. Nesse sentido, o professor de História deve considerar diversos procedimentos, como discutir experiências e estratégias para a implementação da Lei n.º 11.645/2008 junto a outros professores e à escola. Além disso, deve reconhecer a necessidade de problematizar e construir uma nova abordagem da história indígena na sala de aula, promovendo reflexões críticas com seus alunos. De acordo com Baniwa (2012, p. 141):

Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos, plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização.

O professor, em sala de aula, deve promover uma discussão teórica e uma metodologia embasada em referências bibliográficas atualizadas, que assegurem o respeito às diferenças culturais e garantam um aprendizado condizente com as demandas contemporâneas da sociedade. Mais do que nunca, é imprescindível desenvolver debates, estratégias e métodos de aprendizagem na educação, permitindo que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em benefício da sociedade ao longo de sua formação cidadã. Freire (2002, p.2) destacou que, no Brasil, concepções equivocadas sobre os povos indígenas ainda estão presentes na sociedade, enfatizando a urgência de refletir sobre a história indígena como uma forma de compreender as desigualdades estruturais do país. Para isso, é necessário que a escola considere a historiografia indígena desenvolvida nas últimas décadas, que tem contribuído para novas abordagens sobre os povos indígenas por meio da chamada “nova história indígena” (Monteiro, 2001; Almeida, 2017; Silva Filho, 2019). Além disso, deve-se analisar como os livros didáticos do PNLD representam as histórias e culturas indígenas, incentivando os professores a buscarem estratégias inovadoras que ultrapassem métodos tradicionais, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando os alunos estão em plena fase de desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, observa-se que as escolas têm se dedicado pouco a renovar os estudos sobre a temática indígena, perpetuando a ideia de um povo genérico e primitivo. Como relatado por Freire (2002, p.4), ainda prevalece em nossa sociedade a visão dos indígenas como: “[...] um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma identidade supra-étnica.”

Segundo Oliveira e Almeida (2016, p.7) “O ponto de partida é o reconhecimento de que os povos indígenas devem ser abordados como verdadeiros protagonistas da história do Brasil.” É essencial abandonar as narrativas equivocadas que preveem o desaparecimento dos povos indígenas, seja por extinção cultural, física ou assimilação forçada. Isso reforça a necessidade de ensinar a temática indígena com abordagens históricas críticas e reflexivas, promovendo novas representações e práticas no ensino escolar. Tal postura contribui para romper com o silenciamento histórico imposto à história e cultura indígenas, muitas vezes restritas a datas comemorativas, enquanto a escola apenas busca cumprir exigências curriculares, sem considerar a realidade circundante e as temáticas indígenas históricas e contemporâneas.

Trabalhar a temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para desenvolver uma sociedade mais plural, pois valoriza a diversidade cultural e estimula reflexões críticas sobre a relação dos alunos com o mundo. Krenak (2020, p.10) destaca que: “[...] estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra.” Daí a importância de ensinar não apenas a história indígena, mas também sua relação com a natureza, permitindo que os alunos compreendam diferentes formas de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, distintas daquelas ensinadas pela sociedade não indígena. Krenak (2020) ressalta que o aprendizado pela experiência indígena é um caminho promissor para o futuro.

Compreender a relevância dos povos indígenas possibilita aos estudantes entenderem o papel das alteridades na sociedade, um conceito complexo, mas fundamental para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a diversidade social. Kramer (2006, p.13) enfatiza que a infância “[...] é o período da história de cada um [...]”, e que o ser humano “é um ser histórico” e, conseqüentemente, “[...] a infância proporciona a construção da história, a qual se faz individual e coletivamente.” Por isso, o professor deve integrar a cultura indígena ao conteúdo vivenciado pelos alunos, promovendo um rico processo de aprendizagem. No entanto, Kramer (2006, p.16) alerta para a necessidade de considerar os aspectos sociais, culturais e políticos que moldam a identidade dos estudantes e influenciam a forma como eles assimilam o conhecimento.

Ensinar a temática indígena na escola é um ato de reconhecimento e valorização da própria identidade nacional, possibilitando um contato real com as raízes culturais do Brasil e assegurando que os povos indígenas sejam vistos como parte ativa e essencial da sociedade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos precisam ser constantemente motivados a aprender sobre história e cultura indígenas. A criança deve ser estimulada a participar ativamente do processo de aprendizagem. Bonadio (2006, p.10) afirma que: “[...] os alunos precisam diluir resistências e viver a novidade, provar o novo e transformá-lo em experiência da aprendizagem.” Esse é o caminho para um ensino que combata o silenciamento histórico das sociedades indígenas. Atualmente, há uma crescente conscientização sobre a importância de modificar as representações e imagens construídas sobre os povos indígenas no ensino de História.

### 2.3 A temática indígena na escola a partir da legislação brasileira vigente

Uma das questões centrais deste estudo é (re)conhecer como e onde os docentes da Escola Municipal Raimundo de Oliveira Alencar estão buscando e produzindo conteúdos e materiais didáticos para trabalhar a temática indígena na escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa temática é regulamentada por algumas leis educacionais, sendo fundamental identificar quais são essas normativas para refletir sobre os desafios e os limites da atuação docente.

Existem legislações específicas que buscam promover o respeito, a valorização e a inclusão da história e cultura indígenas no ambiente escolar, tais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), entre outras.

Buscando delimitar um recorte temporal para a pesquisa, exploraremos algumas legislações brasileiras que abordam as questões indígenas no ambiente escolar. Partiremos da Constituição Federal de 1988, por se constituir como um marco histórico na luta pelos direitos assegurados aos povos originários, especialmente nos Artigos 210, 215, 216, 231 e 232. A Constituição reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e determina que o Estado deve proteger e promover suas culturas.

Os Artigos 231<sup>4</sup> e 232<sup>5</sup> reconhecem os povos indígenas, sua organização social, crenças, costumes, línguas e tradições, além de garantirem o direito originário sobre suas terras tradicionais. Já os Artigos 216<sup>6</sup> e 216<sup>7</sup> garantem a proteção das expressões socioculturais indígenas e estabelecem uma nova concepção legal sobre patrimônio cultural. Posteriormente, o Decreto 3.551/2000<sup>8</sup> ampliou essa visão ao reconhecer os aspectos intangíveis e imateriais das formas de organização sociocultural diferenciadas (Gomes, 2012).

O Artigo 210 da Constituição Federal estabelece como dever do Estado garantir o Ensino Fundamental e promover a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira, incluindo o conhecimento das culturas indígenas. Ou seja, esse artigo trouxe conteúdos específicos para os processos de escolarização indígena, reconhecendo a multietnicidade e a pluralidade como conceitos fundamentais para a Educação Escolar Indígena. Além disso, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) determina que “sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade” (Brasil, 2005). Assim, conforme estabelece a Constituição: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1988).

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, desde a Constituição Federal de 1988 foram estabelecidos decretos, resoluções, pareceres, leis e diretrizes específicas para garantir sua efetividade nas escolas indígenas, diferenciando a educação escolar dos povos indígenas da educação escolar dos não indígenas. Esses dispositivos foram fundamentais para as mudanças

---

<sup>4</sup> “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

<sup>5</sup> “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

<sup>6</sup> “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. “§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes grupos étnicos nacionais.”

<sup>7</sup> “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Parágrafo 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e de outras formas de acautelamento e preservação. Parágrafo 4º -Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.”

<sup>8</sup> “Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.”

na educação escolar, tanto para os indígenas quanto para a sociedade não indígena, especialmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determinou a inclusão obrigatória do ensino sobre a história e a cultura indígena no currículo escolar. Essa lei reconhece a necessidade de combater o preconceito e a discriminação, além de valorizar a diversidade cultural presente no Brasil, incluindo os povos originários.

A LDB, implementada em 1996, trouxe diversas mudanças em relação às legislações anteriores, incluindo a Educação Infantil, a formação adequada dos profissionais da Educação Básica e a organização do sistema de ensino em três níveis (União, Estados e Municípios). No entanto, a LDB foi alterada pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), no que se refere ao ensino da temática indígena para a sociedade em geral.

Os PCNs buscaram superar os problemas gerados pelo discurso da mestiçagem, que, segundo Silva (2015, p.119), “[...] remetendo ao discurso da mestiçagem, o qual vem sendo criticado em razão de homogeneizar as diferenças em nome de uma suposta democracia racial, mascarando o racismo e as relações de poder historicamente existentes no Brasil.” Dessa forma, os PCNs estabeleceram orientações para a construção de um novo paradigma educacional, superando a abordagem genérica e abrangente com que os indígenas foram tratados ao longo do tempo, reforçando o imaginário social de que a formação do povo brasileiro resultou da união de três raças. Dessa maneira, os PCNs propõem a valorização das culturas, conhecimentos e histórias dos povos indígenas, reconhecendo sua enorme diversidade étnica, linguística, cultural e social. Eles enfatizam a importância de compreender e respeitar essa diversidade.

No entanto, foi a Lei n.º 11.645/2008 que alterou a Lei n.º 9.394/96 (LDB), os PCNs e a própria Lei n.º 10.639/2003, consolidando uma proposta pedagógica que viabilizou a inclusão da história e cultura indígenas nos currículos de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa mudança garantiu a efetivação do Artigo 26 da LDB, que tornou obrigatória a abordagem da temática História e Cultura Indígena em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, em toda a Educação Básica do país:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.  
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece a política orgânica e progressiva das aprendizagens essenciais para os alunos. Foi desenvolvido pelo Ministério da Educação com o objetivo de promover um currículo estruturado ao longo das diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Sua principal função é orientar o sistema educacional no Brasil, como pode ser observado a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017b)

A BNCC, por si só, não altera o quadro de desigualdades no ensino da Educação Básica no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, ela norteia os métodos pedagógicos aplicados pelos educadores e contribui para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Contudo, a forma como foi elaborada e aprovada, sem ampla participação social, agrava as desigualdades educacionais, pois muitos professores enfrentam dificuldades para incorporá-la nos currículos e projetos escolares devido à falta de informações e orientações adequadas. Esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 (Brasil, 2014) e foi apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando um intenso debate sobre a necessidade de um currículo nacional para o país. No que diz respeito ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC propõe a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o ensino com experiências anteriores e valorizando situações lúdicas como parte do processo de aprendizagem:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2018, p. 58)

Desse modo, a BNCC é uma norma nacional que se constitui como um documento obrigatório para as instituições escolares, com a finalidade de estabelecer uma base curricular comum em todo o país. Seu objetivo é garantir aos estudantes de todas as regiões a aprendizagem de um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades. Em consonância com

a Lei n.º 11.645/2008, a BNCC reforçou, na rede nacional de ensino, a obrigatoriedade da abordagem da temática indígena:

História e Cultura Indígena incorporando aos currículos e as propostas pedagógicas as abordagens contemporâneas das temáticas indígenas, estabelecidas pelas diretrizes e bases da educação nacional incorporando temas que afetem a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p. 19).

Nessa perspectiva, o currículo deve partir do reconhecimento de que os povos indígenas são verdadeiros protagonistas da História do Brasil, articulando uma progressiva sistematização das experiências dos alunos para que compreendam todas as mudanças em seu desenvolvimento. Isso visa estimular o pensamento lógico, crítico e criativo, bem como a capacidade de indagar, argumentar, interagir e ampliar sua visão de mundo, incluindo os saberes indígenas, possibilitando, por conseguinte, novas formas de relação com esse conhecimento. Essa abordagem impulsiona outra leitura e formulação de hipóteses sobre fenômenos, incentivando a tentativa, refutação e elaboração de conclusões a partir de uma postura ativa na construção do conhecimento sobre as sociedades indígenas. Segundo Oliveira e Almeida (2016, p.7): “Infelizmente, ainda hoje esta não é a prática comum na maioria dos manuais disponíveis para a formação escolar, contribuindo para que continue a se reproduzir sobre os povos indígenas uma visão preconceituosa e equivocada.”

A primeira versão da BNCC foi lançada em 2017, enquanto a versão revisada foi publicada em 2018. A BNCC de 2018 passou por um processo mais extenso de consulta pública e revisão, incorporando contribuições de educadores, especialistas e da sociedade em geral, o que ajudou a aprimorar o documento em relação à versão anterior. Dessa forma, a versão de 2018 expandiu e refinou os componentes curriculares, especificando com mais detalhes o que deve ser ensinado em cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além disso, incluiu competências e habilidades específicas que os alunos devem desenvolver em diferentes áreas do conhecimento, enfatizando a interdisciplinaridade e a transversalidade dessas competências.

A BNCC aprovada em 2018 foi ajustada para se alinhar melhor às diretrizes legais e normativas da educação básica no Brasil, com o objetivo de assegurar maior consistência e coerência com outras políticas educacionais vigentes, tornando o documento mais claro, abrangente e alinhado às necessidades educacionais contemporâneas do país.

No que diz respeito às temáticas indígenas, a primeira versão da BNCC, publicada em 2017, não as apresentou explicitamente. Já na versão final, publicada em 2018, houve um avanço significativo. A principal diferença entre essas versões está no fato de que a BNCC de

2018 ampliou e fortaleceu a presença das temáticas indígenas em diversos componentes curriculares, enfatizando a importância da valorização das culturas, história, saberes e tradições dos povos indígenas do Brasil.

Outro avanço foi o tratamento das temáticas indígenas de forma interdisciplinar e contextualizada, aparecendo não apenas em disciplinas como História e Geografia, mas também em Artes, Linguagens e outras áreas do conhecimento. Isso promove uma visão mais holística e integrada das contribuições indígenas para a formação cultural e histórica do país. Além disso, a versão de 2018 reforçou o respeito à diversidade étnico-racial e cultural, garantindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica e respeitosa sobre os povos indígenas, seus direitos territoriais, suas lutas históricas e suas contribuições para a sociedade brasileira.

A BNCC estabelece diretrizes para a educação básica, detalhando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa do ensino, diferenciando as abordagens pedagógicas, conteúdos e objetivos de aprendizagem. Dessa forma, o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais - 1º ao 5º ano) tem um enfoque mais pedagógico, buscando uma integração disciplinar, com um ensino menos fragmentado, priorizando a alfabetização e o letramento, principalmente nos primeiros anos. Para identificar a presença da temática indígena no texto da BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, realizamos uma busca no site do MEC<sup>9</sup> com o intuito de localizar as referências à temática. No site institucional do MEC, encontramos a BNCC em formato digital (PDF) com a seguinte descrição: “Versão final em 2024, 600 páginas, com autores variados, e de licença gratuita.”

A BNCC apresenta uma estrutura curricular composta por competências, habilidades e um conjunto de conteúdos obrigatórios que as escolas devem desenvolver. Faz referência à população indígena já na introdução, no tópico “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, e no subtópico “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”. Vejamos o que é ressaltado:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os **povos indígenas originários** e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2018, p.15, grifo nosso).

Conforme o excerto, este texto destaca a preocupação em promover, na base curricular, a igualdade, a diversidade e a equidade, evidenciando que populações tradicionais, como os povos originários, foram historicamente marginalizadas. O documento ressalta que as decisões

---

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: dez 2023.

resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e comunidades, abordando, entre outras ações, a modalidade de ensino e suas especificidades, como pode ser observado:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, **Educação Escolar Indígena**, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da **Educação Escolar Indígena**, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e **alteridade indígena**, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos **conhecimentos indígenas**, bem como o ensino da **língua indígena** como primeira língua. (BNCC, 2028, p.17 e 18, grifo nosso).

Quanto à organização estrutural, a BNCC apresenta diversos pontos em comum para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, garantindo um percurso de aprendizagem contínuo. Entre esses pontos, destacam-se a divisão por áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas. A organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre conforme as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O único componente da área de Linguagens que não está estruturado em unidades temáticas é Língua Portuguesa. Esse componente organiza-se em práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades. Os componentes curriculares, os objetos de conhecimento e as habilidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem relação direta com a temática indígena eram anteriormente compreendidos como disciplinas ou matérias. Na área de Linguagens, os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental são: a) Língua Portuguesa; b) Arte; e, c) Educação Física.

Ao analisar a relação da BNCC com a temática indígena, observa-se que, no tópico referente a Língua Portuguesa, destacam-se as seguintes questões:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – **indígenas**, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.  
[...] Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos

linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram **línguas indígenas** – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrückisch –, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue. (BRASIL, pag.70 e 71, grifo nosso)

O excerto destacado evidencia a diversidade cultural brasileira por meio da língua, especialmente a de origem indígena, que, no entanto, é desconhecida pela maioria da população. Segundo Barbosa (2004), o povo brasileiro carrega na língua a herança dos primeiros habitantes do país, com milhares de palavras de origem indígena que ajudam a compor o português. A Lei n.º 11.645/2008 possibilita o conhecimento sobre as línguas existentes no Brasil e suas variações. Muitas palavras indígenas fazem parte do nosso vocabulário e, nesse contexto, Barbosa (2004) destaca que, além das diferenças genéticas, há uma grande diversidade tipológica entre as línguas, como variações gramaticais e fonéticas.

A literatura indígena é outro recurso que pode ser utilizado pelos professores dos anos iniciais para aproximar as crianças da temática indígena. Conforme adverte Graúna (2012), essa literatura possui traços de resistência e desempenha funções e características próprias, incluindo a valorização da memória, da ancestralidade e da luta dos povos indígenas. Esse saber, quando reconhecido, fortalece o protagonismo indígena. Back, Beato-Canato e Amorim (2021) afirmam que a introdução da literatura indígena em sala de aula é essencial para promover uma aproximação com os povos indígenas, além de potencializar o conhecimento sobre suas narrativas e histórias de luta dentro do ambiente escolar.

A BNCC menciona, nas competências comuns de Artes do Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, a seguinte descrição/tópico:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos **povos indígenas**, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2018, p.198, grifo nosso).

Essa descrição/tópico é, entre as 10 competências da área, a única que trata diretamente da temática indígena. No entanto, a Arte, enquanto área de conhecimento, possibilita a exploração de um amplo repertório artístico indígena. Alves (2013) ressalta que a atividade artística é um campo vasto para a análise das questões étnico-raciais, devido ao seu potencial de criação e interpretação. A Arte pode ampliar o olhar dos alunos, permitindo que compreendam como o conhecimento é construído historicamente, a partir da prática e da resistência político-cultural presente nas manifestações artísticas indígenas e afro-brasileiras.

A seguir, destaca-se a habilidade relacionada ao componente curricular de Arte, do 1º ao 5º ano, que vincula a temática indígena ao patrimônio cultural:

Quadro 2: Componente curricular: Arte 1º ao 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes integradas	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas <b>matrizes indígenas</b> , africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Fonte: Brasil (2018), grifo nosso.

Ainda na área de conhecimento de Linguagens da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física está organizada em dois blocos: o primeiro abrange o 1º e 2º anos, enquanto o segundo compreende do 3º ao 5º ano. A seguir, apresentamos um quadro com as competências específicas da Educação Física relacionadas à temática indígena na BNCC.

Quadro 3: Competências específicas de Educação Física, componente curricular Educação Física, 1º e 2º anos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos de <b>matriz indígena</b> e africana

Fonte: Brasil (2018), grifo nosso.

Quadro 4: Competências específicas de Educação Física, componente curricular Educação Física, 3º ao 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos de <b>matriz indígena</b> e africana	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de <b>matriz indígena</b> e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de <b>matriz indígena</b> e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de <b>matriz indígena</b> e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de <b>matriz indígena</b> e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Danças	Danças de <b>matriz indígena</b> e africana	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de <b>matriz indígena</b> e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de <b>matriz indígena</b> e africana.

		(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de <b>matriz indígena</b> e africana
Lutas	Lutas de <b>matriz indígena</b> e africana	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de <b>matriz indígena</b> e africana. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de <b>matriz indígena</b> e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de <b>matriz indígena</b> e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: Brasil (2018), grifo nosso.

A Educação Física favorece o trabalho em equipe, estimula o desenvolvimento motor das crianças e incentiva a prática de exercícios. Além disso, a introdução da temática indígena nas aulas possibilita o conhecimento, a valorização e o respeito ao patrimônio cultural indígena por meio de brincadeiras e jogos, permitindo que a história e a cultura indígenas sejam exploradas de maneira prazerosa e lúdica.

Na área de Ciências da Natureza, dentro do componente curricular de Ciências, embora as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades não estabeleçam uma relação direta com as questões indígenas, esse componente ressalta que:

Na unidade temática Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos **povos indígenas originários**. (BRASIL, 2018, p. 328, grifo nosso).

Os conhecimentos dos povos indígenas sobre a terra e o universo vão além das propriedades físicas. Para muitos desses povos, a astronomia está diretamente ligada à vida espiritual, aos rituais e à organização social. Conforme Afonso e Nadal (2006), as constelações indígenas diferem das concepções ocidentais, pois, enquanto as constelações registradas por povos antigos do Ocidente são aquelas que interceptam a eclíptica — caminho imaginário por onde aparentemente passa o Sol e próximo do qual encontramos a Lua e os planetas —, as principais constelações indígenas estão localizadas na Via Láctea, a faixa esbranquiçada que atravessa o céu, onde há maior concentração de estrelas e nebulosas, tornando-as mais visíveis à noite.

Nas tradições ocidentais, os desenhos das constelações são formados pela conexão entre estrelas. No entanto, para os indígenas, as constelações são compostas não apenas pela união de estrelas, mas também pelas manchas claras e escuras da Via Láctea, o que as torna mais fáceis de imaginar. Muitas vezes, apenas as manchas, sem a presença de estrelas, são suficientes para formar uma constelação. Outro exemplo destacado por Afonso (2006, p.3) afirma que:

Para os guarani, do sul do Brasil, até o ritual do “batismo”, em que as crianças recebem seu nome, depende de um calendário lunissolar: o plantio principal do milho ocorre, geralmente, na primeira lua minguante de agosto. Após a colheita do milho plantado nessa época é que realizam o batismo das crianças. Esse evento deve coincidir com a época do máximo do “tempo novo”, caracterizada pelos fortes temporais de verão, geralmente o mês de janeiro, quando os guarani celebram a colheita do milho e o ritual do batismo.

Isso introduz a concepção de que, nas sociedades indígenas, não há necessariamente uma separação entre o espiritual, o social e a natureza. Tudo está interligado e em constante interação. Dessa forma, abordar esse tema possibilita que os alunos aprendam a compreender a natureza sob outras perspectivas.

A área de Ciências Humanas é composta, principalmente, pelos componentes curriculares de Geografia e História, cujos conhecimentos orientam os alunos na interpretação das questões socio-históricas da realidade, explorando aspectos sociocognitivos, afetivos e lúdicos do aprendizado. Vejamos:

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre as questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 354).

A capacidade de compreender o raciocínio espaço-temporal, assim como a leitura contextualizada dos fatos e dos fenômenos naturais e históricos que compõem uma determinada sociedade, possibilita uma maior abertura às questões indígenas no aprendizado dos alunos. Isso favorece a reflexão sobre temas sociais, éticos e políticos, promovendo um conhecimento mais humanizado e atento às sociedades indígenas. Nos anos iniciais, as aprendizagens estão centradas no reconhecimento do tempo e do espaço vivenciado. Daí a importância de incluir a temática indígena no cotidiano desses estudantes.

A Geografia, na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo fazer com que os alunos reconheçam a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas e outras comunidades frequentemente invisibilizadas em nossa sociedade:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e

comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. (BRASIL, p.368).

De forma geral, o documento propõe que, para compreender o mundo em que se vive, é essencial conhecer as diferentes sociedades existentes em diversas regiões do planeta, bem como sua formação e identidade. Dessa maneira, a Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, incorpora uma mudança estrutural significativa, que contribui para a aprendizagem e o conhecimento sobre as diversas sociedades, especialmente a indígena, permitindo que os alunos a reconheçam de forma mais abrangente. No quadro a seguir, apresentamos as informações do componente para o 4º ano.

Quadro 5: Componente curricular Geografia, 4º ano do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas ( <b>indígenas</b> , afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira
Conexões e escalas	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras <b>indígenas</b> e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.

Fonte: Brasil (2018), grifo nosso.

Para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC estabelece que:

A comparação em história faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de **povos indígenas originários** e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas. (BRASIL, 2018, p. 399, grifo nosso).

A inclusão de temáticas obrigatórias, como a estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, demonstra que a abordagem da história e cultura dos povos indígenas vai além de uma dimensão puramente retórica, permitindo a defesa do estudo dessas populações como sociedades atuantes na própria história do Brasil. A BNCC ressalta que, ao problematizar a ideia do "outro", deve-se observar a presença de uma percepção estereotipada e naturalizada da diferença, especialmente quando se trata de indígenas e africanos (Brasil, 2018, p. 401). Essa questão está associada à construção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação moldada

pela colonização europeia. Por isso, é essencial construir um currículo que combata as representações formadas a partir do pensamento colonizador na história.

No que se refere ao componente curricular de História para o 1º e 2º anos, a BNCC não apresenta nenhuma referência aos indígenas, seja nas unidades temáticas, nos objetivos de conhecimento ou nas habilidades. Dessa forma, o componente curricular de História começa a mencionar a população indígena apenas a partir do 3º ano, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 6: Componente curricular História, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
3º ano As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, <b>indígenas</b> e de migrantes.
4º ano As questões históricas relativas às Migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos <b>indígenas</b> , a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
5º ano Registros da história: linguagens e Culturas	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.

Fonte: Brasil (2018), grifo nosso.

As habilidades apresentadas no Quadro 5 permitem, ainda que de forma inicial, a abordagem da história e cultura dos povos indígenas. Um exemplo citado pela BNCC é que, em determinadas culturas, o número utilizado para contar seres humanos pode ser diferente daquele usado para contar mandiocas, como ocorre entre os Palikur, povo indígena do Amapá:

Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. A existência de diferentes linguagens pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números.

Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos povos indígenas originários, a unidade é o dois (2). Para os xavantes, por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018, p. 399).

Outro exemplo citado é a ideia de paridade, que, para a sociedade não indígena, tem o significado de comparação, indicando que algo pode ser igual ou semelhante a outra coisa. Já para os Xavantes, a paridade é um princípio ordenador, pois, a partir dela, há uma modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa compreender que existem diversas formas de apreensão da realidade brasileira (Brasil, 2018, p.403).

A BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não estabelece a obrigatoriedade do Ensino Religioso, mas sugere temas de Educação Religiosa que contribuam para a formulação da ética, cidadania e compreensão das manifestações culturais na sociedade, como no caso dos povos indígenas, que incluem tradição, cultura, valores e memória. Esse componente deve possibilitar a abertura para outras realidades. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 7: Componente curricular Ensino Religioso, 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e <b>religiosidades indígenas</b> , afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

Fonte: Brasil (2018), grifo nosso.

Gabriel e Costa (2011) defendem que o currículo envolve processos de constituição de hegemonias que ocorrem na produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico escolar dentro de um sistema de diferenças, no qual há disputas pelo estabelecimento da verdade e pelo que deve ser ensinado nas escolas. Apesar de a BNCC ser um documento curricular oficial e ter a incumbência de embasar os currículos das diversas escolas nos municípios e estados do Brasil, ela permite potencializar o ensino e relacioná-lo às realidades vividas e experimentadas nas escolas, indo além de sua função normativa na educação, que regula e determina o que deve ser ensinado. Por isso, é fundamental pensar em novas possibilidades para o ensino.

As questões relacionadas aos povos indígenas são abordadas na BNCC de maneira progressiva e adaptada ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. A abordagem evolui de uma introdução e sensibilização para uma análise crítica e reflexiva sobre as populações indígenas. Todas as normas e diretrizes da BNCC visam garantir uma proposta pedagógica comum aos currículos, reunindo um conjunto de conteúdos, métodos, discussões e perspectivas que facilitam o processo de ensino. No que diz respeito às temáticas indígenas, a BNCC apresenta possibilidades e problematizações que podem contribuir para a consolidação da Lei n.º 11.645/2008. Dessa forma, propõe um percurso contínuo para facilitar a aprendizagem e promover maior integração do conhecimento sobre as

temáticas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, sua abordagem poderia ir além da mera inserção fragmentada e descontextualizada de elementos da história e cultura indígenas, buscando a construção de um currículo escolar que não apenas cumpra um protocolo legal, mas que esteja comprometido com o combate aos estereótipos, à desinformação, ao preconceito e à discriminação contra os povos indígenas.

Por isso, a BNCC não pode ser vista apenas como um documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, mas sim como uma ferramenta para modificar e ampliar a abordagem dos conteúdos, garantindo que não sejam trabalhados de forma generalizante ou superficial. Dessa maneira, evita-se a limitação das possibilidades de valorização das culturas, histórias e epistemologias indígenas. Essas mudanças refletem um esforço da BNCC em reconhecer e valorizar as múltiplas culturas que compõem o Brasil, especialmente as dos povos indígenas, promovendo uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas também fortalece a identidade e a cidadania dos estudantes em um contexto de diversidade cultural.

É importante ressaltar que a BNCC não substitui legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outras normativas que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas. Ela complementa essas diretrizes ao estabelecer os aprendizados essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua formação escolar, incluindo o respeito e a valorização da diversidade cultural, especialmente a indígena.

### **3. O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS (PNLD 2023) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta seção analisa o livro didático de Ciências Humanas (História e Geografia) do PNLD/2023 adotado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira Alencar para as turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A coleção utilizada por professores e alunos é "Buriti Mais", composta por livros fornecidos pelo governo e disponibilizados gratuitamente aos estudantes da escola.

Na análise da coleção, foram identificados os temas relacionados aos povos indígenas e avaliadas as formas como são abordados, considerando que os livros servem de base para a elaboração dos conteúdos das aulas. E que segundo Rocha; Reznik e Magalhães (2017,p.561):

O livro didático de história há muito tempo é objeto de diferentes análises e usos. Sejam profissionais da educação básica que têm o livro didático como a principal – ou única – ferramenta de trabalho, sejam professores/pesquisadores que têm o livro didático como objeto de análise, cuja bibliografia vem crescendo de forma significativa.

Essa análise permitirá compreender como os indígenas estão sendo representados nos livros didáticos, especialmente na coleção adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os critérios avaliados em relação à temática indígena na coleção Buriti Mais incluem os textos e imagens apresentados, considerando principalmente a estrutura metodológica e pedagógica da obra, bem como os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas.

Utilizou-se um roteiro de análise adaptado para avaliar o livro didático de Ciências Humanas. Esse roteiro contemplou dados de identificação do livro, abordagem da história e cultura indígenas, seleção de conteúdos e sua articulação, além da metodologia adotada pelo material.

A coleção analisada faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). A editora responsável é a Editora Moderna, tendo como editores Ana Claudia Fernandes e Cesar Brumini Dellores. A coleção Buriti Mais apresenta obras didáticas organizadas por área do conhecimento, sendo que, neste estudo, foi avaliada a área de Ciências Humanas, abrangendo os componentes curriculares de História e Geografia. Essa coleção é destinada aos anos

iniciais do Ensino Fundamental de 2023 e será utilizada até 2026, quando se encerrará o ciclo de adoção do material.

Os livros abordam temas variados, vinculados a fatos atuais de relevância nacional e mundial. Cada volume destaca um tema central, conforme apresentado a seguir:

1º ano: Valorização das diferenças

2º ano: Os grupos de convivência, suas funções e suas regras

3º ano: Meio ambiente e tecnologia na cidade e no campo

4º ano: Identidade e diversidade cultural no Brasil

5º ano: Democracia e conquista de direitos

A estrutura organizacional dos livros dessa coleção foi planejada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Cada volume está dividido em quatro unidades, que podem ser distribuídas ao longo dos quatro bimestres do ano letivo. Como pode ser observado na Figura 1 a seguir.

Figura 6: Sumário do Livro do 5º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer do ano letivo

Sumário	
Para começar	8
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>Formas de organização do espaço e da sociedade</b>	<b>12</b>
Investigar o assunto: <i>Tempo e sociedade</i>	14
Capítulo 1. Espaço e ocupação	16
Para ler e escrever melhor: <i>A mulher no Período Neolítico</i>	20
Capítulo 2. As primeiras cidades e civilizações	32
Para ler e escrever melhor: <i>Cidades antigas</i>	36
Painel multicultural: <i>Arte em pedra e barro</i>	48
O que você aprendeu	50
<b>UNIDADE 2</b>	
<b>Cultura e patrimônio</b>	<b>54</b>
Investigar o assunto: <i>Palavras de origem latina e grega</i>	56
Capítulo 1. O mundo grego	58
Vamos fazer: <i>Ações de cidadania</i>	64
Capítulo 2. Legados da Antiguidade	66
Para ler e escrever melhor: <i>Atenas</i>	73
Capítulo 3. História e memória: o patrimônio cultural	77
Painel multicultural: <i>Patrimônios Culturais Imateriais da Humanidade</i>	86
O que você aprendeu	88
<b>UNIDADE 3</b>	
<b>A cidade e a cidadania</b>	<b>92</b>
Investigar o assunto: <i>Visões de cidade</i>	94
Capítulo 1. A população brasileira	96
Vamos fazer: <i>Censo da sala de aula</i>	101
Para ler e escrever melhor: <i>Os direitos das mulheres no Brasil</i>	108
Capítulo 2. O espaço urbano	110
O mundo que queremos: <i>O direito das crianças à cidade</i>	122
Painel multicultural: <i>Arte na rua</i>	124
O que você aprendeu	126
<b>UNIDADE 4</b>	
<b>A água, a tecnologia e a qualidade de vida</b>	<b>130</b>
Investigar o assunto: <i>O uso e o desperdício de água</i>	132
Capítulo 1. Os usos da água	134
Para ler e escrever melhor: <i>O desmatamento e a extinção das espécies</i>	138
O mundo que queremos: <i>Energia elétrica para todos, sem desperdício</i>	142
Capítulo 2. Tecnologia e trabalho	144
Capítulo 3. O meio ambiente e a qualidade de vida	154
Painel multicultural: <i>O lixo em obras de arte</i>	160
O que você aprendeu	162
Para terminar	168
Sugestões de leitura	170
Referências bibliográficas	174

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 5º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.6.

O Manual do Professor está pedagogicamente estruturado de forma clara e objetiva para facilitar o seu manuseio. Ele auxilia no desenvolvimento das aulas e na organização dos conteúdos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais sistematizado. Apesar

de sua estrutura contribuir para a organização do “conhecimento”, permitindo que os conteúdos sejam apresentados em uma sequência lógica e progressiva. Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno sabem o que esperar e quais conceitos precisam estudar para alcançar o próximo nível, promovendo a autonomia na aprendizagem. Porém em relação aos conteúdos relacionados á temáticas dos povos originarios, o livro é superficial e descontextualizado, com ênfase em métodos expositivos e de memorização, com pouca promoção do pensamento crítico, da investigação e da resolução de problemas, suas atividade, em boa parte do livro, trás exercícios repetitivos, descontextualizados ou que exigem apenas respostas mecânicas, sem promover análise, síntese ou avaliação, com pouco espaço para metodologias ativas, como projetos, debates, experimentação ou trabalho colaborativo. Mas, ainda sim, orienta o professor sobre como proceder ao longo do livro.

Os manuais do professor geralmente são alinhados a objetivos específicos de aprendizagem, garantindo que os temas abordados atendam aos requisitos curriculares e desenvolvam habilidades essenciais em determinada área. Como pode ser observado em sua estrutura pedagógica:

Figura 7: Informativos pedagógicos sobre a organização e uso do livro didático.

**Introdução**  
O texto de Introdução da unidade traz, de forma sucinta, os conteúdos em destaque nos capítulos que a compõem, relacionados aos objetivos pedagógicos explicitados na sequência. Traz também a indicação das competências gerais e específicas trabalhadas.

**Reprodução em miniatura do Livro do Estudante.**

**Objetivos pedagógicos da unidade**  
Em todas as aberturas são apresentados os objetivos gerais da unidade.

**Introdução**  
Esta unidade tem como tema principal o comércio e as rotas, abordando um panorama sobre as principais rotas comerciais em todo o mundo e os principais produtos comercializados em cada uma delas. Também apresenta, de forma sucinta, os conteúdos em destaque em cada capítulo da unidade.

**Objetivos pedagógicos da unidade**  
• Compreender o comércio e as rotas comerciais.  
• Conhecer a história das rotas comerciais.  
• Relacionar a atividade comercial à busca por rotas, a produção de mercadorias e a produção de riquezas em diferentes regiões.  
• Reconhecer o comércio como atividade geradora de riqueza e de desenvolvimento econômico.  
• Conhecer os principais produtos comercializados em cada região.  
• Conhecer os principais produtos comercializados em cada região.  
• Conhecer os principais produtos comercializados em cada região.  
• Conhecer os principais produtos comercializados em cada região.

**BNCC em foco na unidade**  
Indica quais são as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular trabalhados na unidade.

**Orientações didáticas**  
Comentários e orientações para a abordagem do tema proposto, além de informações que auxiliem a explicação dos assuntos tratados.

A organização pedagógica facilita o trabalho dos professores, permitindo que sigam a sequência proposta pelo livro, podendo adaptá-la e utilizá-la como base para planejar suas aulas, avaliações e atividades.

Essa estrutura respeita o desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes, oferecendo um aprendizado progressivo, que aumenta em complexidade conforme o aluno avança ao longo do ano letivo, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 8: Informativo sobre as orientações pedagógica do material do professor

**Objetivos pedagógicos**  
Apresenta as expectativas de aprendizagem em relação aos conteúdos e habilidades desenvolvidos no capítulo ou na seção.

**Sugestões de respostas e orientações para a realização ou ampliação de algumas atividades propostas. Em geral, as respostas esperadas dos estudantes encontram-se na miniatura da página do Livro do Estudante.**

The image shows a page from a teacher's manual for the chapter 'As primeiras cidades e civilizações'. The page is annotated with red lines and boxes pointing to various parts of the text and images. The annotations include:

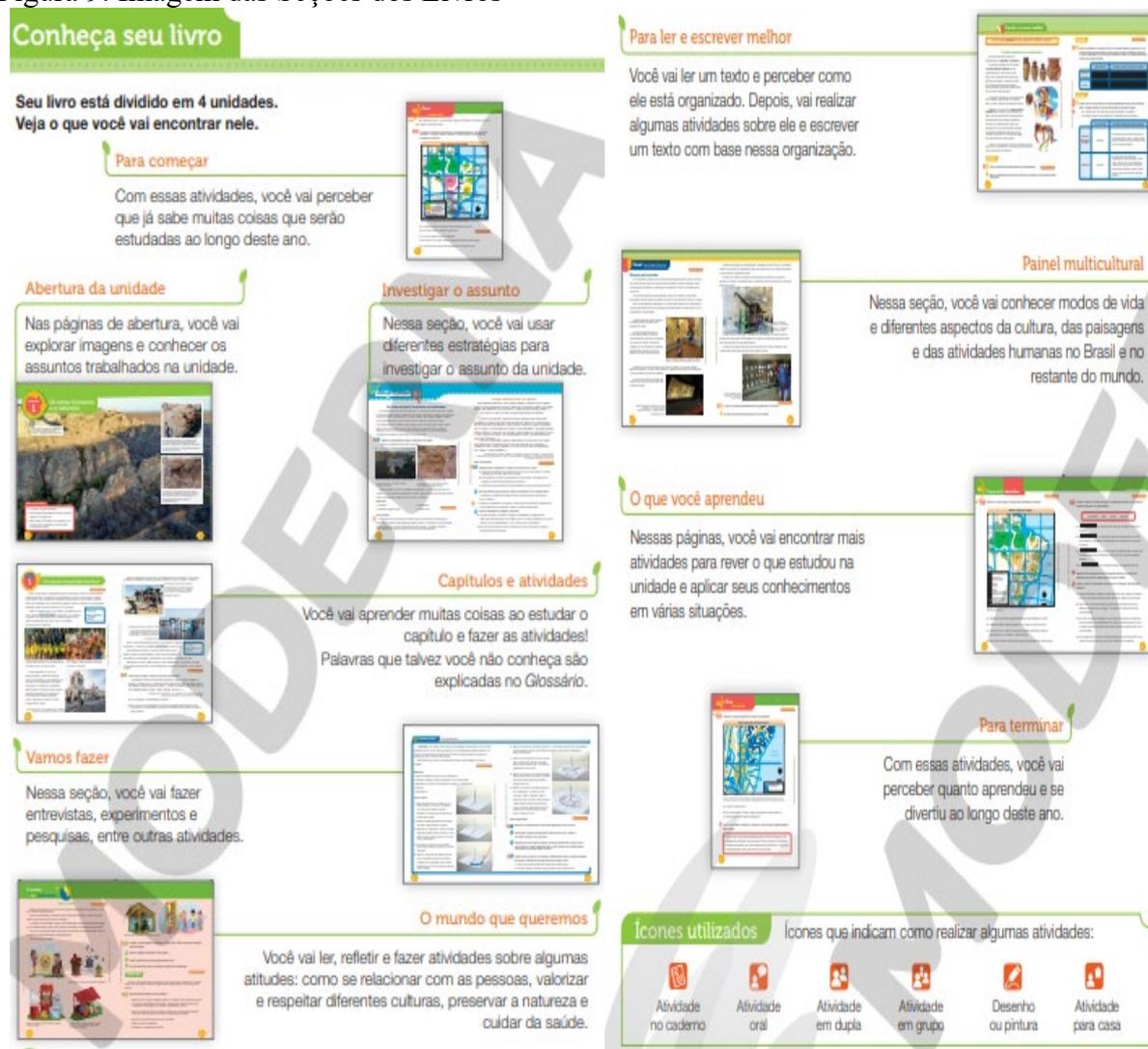
- Objetivos pedagógicos:** A list of learning objectives for the chapter, such as 'Compreender a origem de cidades e áreas desenvolvidas a partir de atividades produtivas' and 'Identificar as primeiras cidades e civilizações'.
- Sugestões de respostas e orientações:** A list of questions and answers related to the chapter, such as 'Qual era a atividade da cerâmica?' and 'Como eram produzidos os tecidos?'. The answers are provided in a smaller font, often in a different color (orange or green).
- Textos informativos e atividades complementares:** Additional text and images provided to explain, deepen, or expand on the main concepts, such as 'Cidades das planícies' and 'Cidades das montanhas'.

Textos informativos e atividades complementares para explicar, aprofundar ou ampliar um conceito ou assunto.

A estrutura pedagógica também considera estratégias para manter o aluno envolvido, utilizando elementos como exercícios, revisões e atividades práticas para reforçar os conteúdos e promover a retenção do aprendizado. Dessa forma, essa organização é primordial para que o processo educativo seja eficiente e acessível, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, ou seja, tanto para o professor quanto para o aluno.

Estruturar o livro em unidades, capítulos e tópicos permite que o conhecimento seja apresentado em blocos organizados, facilitando a compreensão gradual do conteúdo pelos alunos. O livro contém alguns blocos, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 9: Imagem das Seções dos Livros



Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.4 e 5.

Além disso, os livros apresentam as seguintes estruturas organizacionais em cada unidade, exceto para as seções “Para começar”, que está no início do livro didático, e “Para

terminar”, localizada ao final da coleção. Como pode ser observado abaixo:

Quadro 8: Seções do Livro Didático

<b>Para começar</b>	Antecede a Unidade 1, é uma avaliação diagnóstica apresentada na seção. Este item chamado “Para Começar” tem o objetivo de identificar os conhecimentos prévios e o domínio de pré-requisitos para os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano.
<b>Abertura da unidade</b>	As unidades iniciam-se com uma dupla de páginas ilustradas, que estimulam a imaginação e motivam o estudante a expressar e expandir seus conhecimentos prévios sobre os temas abordados na unidade.
<b>Vamos conversar</b>	Leva o estudante a fazer a leitura das imagens, resgatando e comparando ideias e conhecimentos anteriores. O objetivo é estabelecer conexões com suas experiências e interesses, utilizando estratégias que provoquem e articulem seu pensamento. Trata-se de conectar o que ele já sabe com o que vai aprender.
<b>Investigar o assunto</b>	A seção é composta por uma dupla de páginas e está inserida no início das unidades, logo após a abertura. Apresenta atividades práticas, lúdicas ou investigativas. De modo geral, são propostas questões relacionadas ao tema da unidade, incentivando o estudante a buscar respostas por meio de pesquisa, experimentação ou debate. As questões apresentadas orientam a execução, interpretação e conclusão da investigação realizada.
<b>Desenvolvimento dos conteúdos e das atividades</b>	Após a abertura da unidade, os conteúdos são apresentados e distribuídos em capítulos. Cada capítulo traz informações organizadas de forma clara e objetiva, com textos expositivos em linguagem adequada a cada faixa etária. As informações estão agrupadas em subtítulos para facilitar a leitura e a compreensão dos estudantes. Ao longo dos livros, há uma preocupação em esclarecer e exemplificar o conteúdo por meio de imagens, como fotografias, ilustrações, esquemas e gráficos, que também oferecem informações complementares.
<b>Para ler e escrever melhor</b>	O trabalho com a letramento ocorre especialmente nesta seção, voltada à leitura, compreensão e produção de textos. Em geral, os conteúdos de Ciências Humanas são apresentados por meio de textos expositivos, narrativas e fontes históricas escritas, destacando-se a importância de ensinar o estudante a ler, compreender e produzir textos.
<b>O mundo que queremos</b>	A seção dedicada à educação em valores e temas contemporâneos sempre se inicia com um texto que relaciona o conteúdo da unidade a uma questão de valores. Em seguida, são propostas atividades de leitura, compreensão e reflexão sobre as questões abordadas. O trabalho com valores nessa seção permite problematizar e discutir questões do mundo atual.
<b>Vamos fazer</b>	Nesta seção, são propostas atividades de caráter prático e lúdico, que visam desenvolver a habilidade motora e exercitar a linguagem gráfica, plástica e verbal. É o momento em que o estudante elabora cartazes, cria livros, realiza experimentos, constrói modelos e faz pesquisas, muitas vezes em grupo, estimulando a organização e o planejamento do trabalho em equipe.
<b>Painel multicultural</b>	A seção aparece no final de cada unidade e tem como principal objetivo abordar temas que retratem a diversidade social, cultural e ambiental no Brasil e em outras partes do mundo. Os conteúdos dessa seção refletem a riqueza sociocultural e natural do planeta, ampliando ou aprofundando os conhecimentos trabalhados ao longo da unidade. Além disso, a abordagem lúdica possibilita a exploração de novos saberes e incentiva a valorização da diversidade de povos e culturas.
<b>O que você aprendeu</b>	Nesta seção, por meio de atividades, os estudantes revisam os principais conceitos e noções estudados ao longo da unidade, organizando e sistematizando as informações. Além disso, aplicam o conhecimento adquirido a novas situações, explorando-o de diferentes formas.
<b>Para terminar</b>	A última seção do livro, disposta após a Unidade 4, reúne um conjunto de atividades que sintetiza o conteúdo abordado ao longo do ano letivo.

Fonte: Moyses, 2025.

Conforme mencionado anteriormente, cada coleção do livro é dividida em quatro

unidades, e cada unidade é subdividida em quatro capítulos. Os títulos desses capítulos estão relacionados a um objeto de conhecimento determinado pela BNCC, conforme o quadro “Conteúdos e Objetos do Conhecimento”. Cada coleção segue a seguinte estrutura, conforme o quadro apresentado.

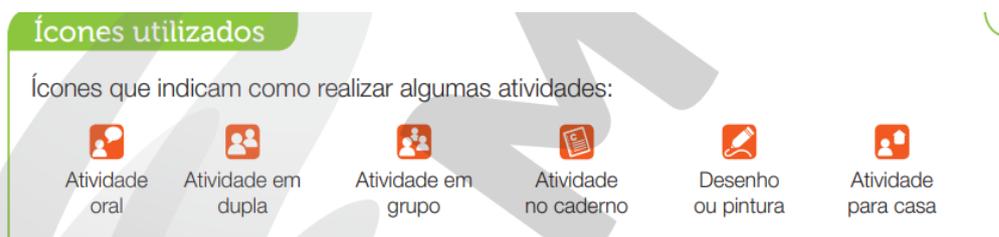
**Quadro 9: Orientações didáticas e pedagógicas**

UNIDADE DO LIVRO	Consiste em um conjunto de atividades e recursos pedagógicos organizados de forma sequencial e integrada, visando promover a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um elemento essencial no planejamento e desenvolvimento do livro.
SEÇÃO DO LIVRO	Representa os menores segmentos didáticos do livro, organizados para facilitar a leitura e a compreensão de forma autônoma.
PARA COMEÇAR	A avaliação diagnóstica do livro, aplicada no início do ano letivo, antes da Unidade 1, tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios e o domínio dos pré-requisitos para os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano. Essa atividade permite compreender o que os alunos já sabem sobre os temas que serão estudados.
ABERTURA DA UNIDADE	Apresenta os temas abordados na unidade e inclui uma imagem a ser explorada.
INVESTIGAR O ASSUNTO	Utilizam-se diferentes estratégias para investigar o tema ao longo da unidade.
HORA DA LEITURA	Espaço onde os alunos encontram indicações de leitura sobre os temas da unidade.
CAPÍTULOS E ATIVIDADES	Capítulos compostos por atividades dentro das unidades.
VAMOS FAZER	Nessa seção, os alunos realizam entrevistas, experimentos e pesquisas, entre outras atividades relacionadas ao conteúdo.
O MUNDO QUE QUEREMOS	Os alunos realizam leituras, reflexões e atividades sobre diversas atitudes, como se relacionar com as pessoas, valorizar e respeitar diferentes culturas, preservar a natureza e cuidar da saúde.
PARA LER E ESCREVER MELHOR	Seção na qual o aluno lê um texto, analisa sua organização e, em seguida, realiza algumas atividades e escreve um novo texto com base nessa estrutura.
PAINEL MULTICULTURAL	O aluno conhece os modos de vida, os aspectos culturais, as paisagens e as atividades humanas no Brasil e no mundo.
O QUE VOCÊ APRENDEU	Atividade final para avaliar o quanto o aluno aprendeu com as unidades.

Fonte: Moyses, 2025.

Os livros da coleção apresentam ícones que orientam metodologicamente o professor e o aluno durante as atividades desenvolvidas nas unidades e seções, conforme apresentado a seguir:

Figura 10: Ícones utilizados pela Coleção Buriti Mais



Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.5

Desta forma o livro ajunta a desenvolver melhor a narrativa, e que segundo Rocha (2013, p.56):

O livro didático é composto minimamente por um texto base, de natureza narrativa, e atividades de aprendizagem acerca dos conteúdos apresentados na narrativa. Com a complexificação desse objeto e das exigências avaliativas, vieram sendo introduzidos recursos de informação ao texto base: boxes, infográficos, mapas, documentos de diversas naturezas. Outro item adicionado ao texto base são textos de maior extensão, entremeados ou posteriores à narrativa principal, habitualmente denominados como seções que aparecem ao longo dos capítulos.

Queremos, nesta seção, compreender como os livros didáticos da Coleção Buriti Mais – Ciências Humanas PNLD/2023, do 3º ao 5º ano, abordam os conteúdos e temáticas relacionadas aos povos indígenas. Entendemos que não basta tratar esses conteúdos e temas de forma superficial, mas é necessário superar estereótipos e lacunas de conhecimento sobre os indígenas, apresentando uma visão crítica e reflexiva acerca dos povos originários.

Os livros didáticos devem ser analisados a partir de três aspectos fundamentais: a) sua estrutura; b) o conteúdo histórico escolar; c) o conteúdo pedagógico. Assim destaca Bittencourt (2009, p. 311):

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento para a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico.

Dessa forma, além de aproximar-se dos processos formativos que envolvem o ensino e a aprendizagem sobre os povos indígenas, é essencial analisar as representações das histórias indígenas nos livros didáticos, pois estes sustentam conhecimentos resultantes de pesquisas acadêmicas. Segundo José da Silva (2015), alguns livros didáticos fazem referência aos povos indígenas como se estes existissem apenas no passado, negando sua contemporaneidade. Tais distorções não ocorrem de maneira isolada, mas de forma sistemática, reforçando atitudes políticas e ideológicas de dominação que remontam aos primeiros contatos entre indígenas e

colonizadores. Vejamos o que diz o autor: “[...] os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada ‘pré-história’ e/ou no ‘cenário do descobrimento’.” (José da Silva, 2015, p. 21).

Para uma melhor compreensão, esta seção será estruturada e analisada de acordo com a Coleção e o ano escolar (3º, 4º e 5º anos), o que facilitará a organização da análise. Os livros aqui estudados são específicos das Ciências Humanas e abrangem temas de História e Geografia, adaptados à faixa etária dos alunos conforme seu ano de ensino. Esses materiais buscam utilizar uma abordagem lúdica e interativa, com diversas ilustrações, atividades práticas e exercícios que incentivam a curiosidade e o interesse das crianças pelo mundo ao seu redor.

### 3.1 Livro didático Buriti Mais: Ciências Humanas (3º ano)

Para realizar a análise dos livros didáticos selecionados, organizamos a divisão por ano escolar. As capas da Coleção Buriti Mais e a ficha catalográfica estão presentes não apenas na capa principal, mas também nos volumes destinados ao 4º e 5º anos. Observa-se o uso de cores vibrantes nas ilustrações, possivelmente com o objetivo de atrair a atenção dos alunos. A seguir, apresentamos o livro do 3º ano do Ensino Fundamental na figura.

Figura 11: Capa do Livro do 3º ano *Buriti Mais*



Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023.

O livro didático “Buriti Mais: Ciências Humanas (3º ano)” é uma obra destinada aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, desenvolvida pela Editora Moderna. Ele faz parte da coleção Buriti Mais, que cobre várias áreas do conhecimento e tem o objetivo de proporcionar uma formação integral e interdisciplinar para as crianças.

Na capa do 3º ano, podemos perceber a ilustração de uma menina brincando com um bambolê. Importante destacarmos que em todas as capas dos livros, no canto esquerdo, há um tablet com as seguintes descrições: “PNLD 2023 era digital, anos iniciais do ensino fundamental, FNDE, Ministério da Educação, venda proibida”. Essa descrição mostra a existência do livro no formato digital, para pesquisa, além da proibição de sua venda, porém, a maioria dos alunos da Escola Raimundo Oliveira Alencar não tem celular, tablet ou sequer acesso à internet.

O livro está dividido em 4 unidades, a saber: Unidade 1 – O planeta Terra; Unidade 2 – As paisagens da superfícies terrestre; Unidade 3 – A paisagem e a vida no campo; Unidade 4 –

A paisagem e a vida na cidade. Como pode ser observado na Figura a seguir, a Unidade 1 apresenta no Capítulo 1: A observação do céu, o subtópico “Diferentes maneiras de conhecer os astros”:

O livro didático "Buriti Mais: Ciências Humanas (3º ano)" é uma obra destinada aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, desenvolvida pela Editora Moderna. Ele faz parte da Coleção Buriti Mais, que abrange diversas áreas do conhecimento e tem como objetivo proporcionar uma formação integral e interdisciplinar para as crianças. Na capa observa-se a ilustração de uma menina brincando com um bambolê. É importante destacar que, em todas as capas da coleção, no canto esquerdo, há um tablet com as seguintes descrições: “PNLD 2023 - Era Digital, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, FNDE, Ministério da Educação, Venda Proibida”. Essa indicação evidencia a existência do livro em formato digital para pesquisa, além da restrição de sua comercialização. No entanto, a maioria dos alunos da Escola Raimundo Oliveira Alencar não possui celular, tablet ou acesso à internet, o que pode limitar o uso desse recurso digital.

O livro está dividido em quatro unidades, organizadas da seguinte forma: Unidade 1 – O planeta Terra; Unidade 2 – As paisagens da superfície terrestre; Unidade 3 – A paisagem e a vida no campo; e, Unidade 4 – A paisagem e a vida na cidade.

Conforme apresentado na figura a seguir, a Unidade 1, no Capítulo 1: A observação do céu, traz o subtópico “Diferentes maneiras de conhecer os astros”.

Figura 12: Sumário da unidade 1 do Livro do 3º ano

<b>Sumário</b>	
<b>Para começar</b> .....	8
<div style="background-color: #e74c3c; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-right: 10px;"> <div style="text-align: center; color: white; font-weight: bold; font-size: 24px;">UNIDADE 1</div> </div> <div style="font-size: 24px; font-weight: bold; margin-right: 20px;">O planeta Terra</div> <div style="background-color: #76b82a; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; color: white; font-weight: bold; font-size: 24px;">12</div>	
👉 Investigar o assunto: <i>Os astros vistos da Terra</i> .....	14
<b>Capítulo 1.</b> A observação do céu .....	16
👉 Para ler e escrever melhor: <i>O astrônomo</i> .....	22
<b>Capítulo 2.</b> Conhecendo o planeta Terra .....	24
👉 O mundo que queremos: <i>A água é um direito de todos</i> .....	34
<b>Capítulo 3.</b> Representações do planeta Terra .....	36
👉 Vamos fazer: <i>Globo terrestre</i> .....	37
👉 Vamos fazer: <i>Elaboração de um mapa</i> .....	44
👉 Painel multicultural: <i>O dia e a noite nas obras de arte</i> .....	46
👉 O que você aprendeu .....	48



ILUSTRAÇÕES: LEO FANELLI

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.6.

A primeira abordagem sobre os povos indígenas aparece na página 20, onde o livro apresenta uma adaptação de uma lenda do povo indígena Karajá intitulada “A origem da Lua e das estrelas”, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 13: Ilustração da História origem da Lua e das estrelas do povo Karajá

Além do conhecimento que os cientistas constroem com o auxílio dos instrumentos de observação, há saberes milenares sobre os astros que são passados de geração em geração. Nas sociedades tradicionais, esses saberes são transmitidos oralmente das pessoas mais velhas para as mais novas na forma de narrativas que costumamos chamar de **lendas**.

**8** Como as lendas são transmitidas de uma geração para outra?

- Você conhece alguma lenda? Conte-a para os colegas e o professor.  
*Resposta pessoal.*

**9** O texto a seguir é a adaptação de uma lenda do povo indígena Karajá sobre a origem da Lua e das estrelas. Leia o texto e, depois, responda às questões.

**A origem da Lua e das estrelas**

No princípio do mundo, não havia noite nem Lua. Apenas o Sol brilhava triste e solitário. [...] Olhando eternamente o Sol, todos lamentavam não existir a noite e, por este motivo, os animais não conseguiam dormir.

Corria a lenda entre os índios Karajá de que a noite vivia prisioneira dentro de um coco de tucumã, guardado no mais fundo dos rios pela Boiuna, a grande serpente.

Naquela época, aconteceu o casamento de Tuilá, filha de Boiuna, com o índio Aruanã. Certa vez, Aruanã disse à sua mulher Tuilá estar muito sonolento, mas que não conseguia dormir pois não havia noite. Com pena do marido, a índia resolveu enfrentar aquele mistério [...].

Para encontrar a noite, era preciso que a índia invocasse a sua mãe com um chocalho mágico [...].

Tuilá entregou finalmente o chocalho mágico a Aruanã. E, assim, o índio partiu à procura da noite, numa longa viagem ao desconhecido. A fim de ajudar Aruanã, o jacaré-arurá disse-lhe que a casa da Boiuna ficava logo abaixo da primeira arara-vermelha que ele avistasse no céu. [...] Ao perceber a arara-vermelha no céu, Aruanã sacudiu o chocalho na esperança de chamar a grande serpente.

Ao chegar perto, Boiuna, a grande serpente, disse para o valente índio que já sabia o que ele procurava e que por isso trouxera do fundo do rio o coco de tucumã, a ser aberto apenas na presença de sua filha Tuilá.

Aruanã partiu então de volta para a aldeia. Em meio à longa viagem, [...] o índio não resistiu à curiosidade [...].

Ao abrir o coco, tudo se transformou em noite. A natureza mergulhou na mais profunda escuridão [...]. Em plena escuridão, Aruanã seguiu tristemente sua viagem de volta [...].

Finalmente, Aruanã encontrou Tuilá e lhe devolveu o chocalho mágico. A índia, mais uma vez com pena do marido, o perdoou e disse: — Não se preocupe. Das trevas, eu irei criar o dia e a noite. De um lado terá o luminoso Sol e, do outro, a Lua e as estrelas.

*Ver observações sobre Rui de Oliveira. A lenda do dia e da noite. São Paulo: FTD, 2001. p. 6-26. esta atividade nas orientações específicas do Manual do Professor.*

**a)** De acordo com o texto, o que existia no céu no princípio do mundo?

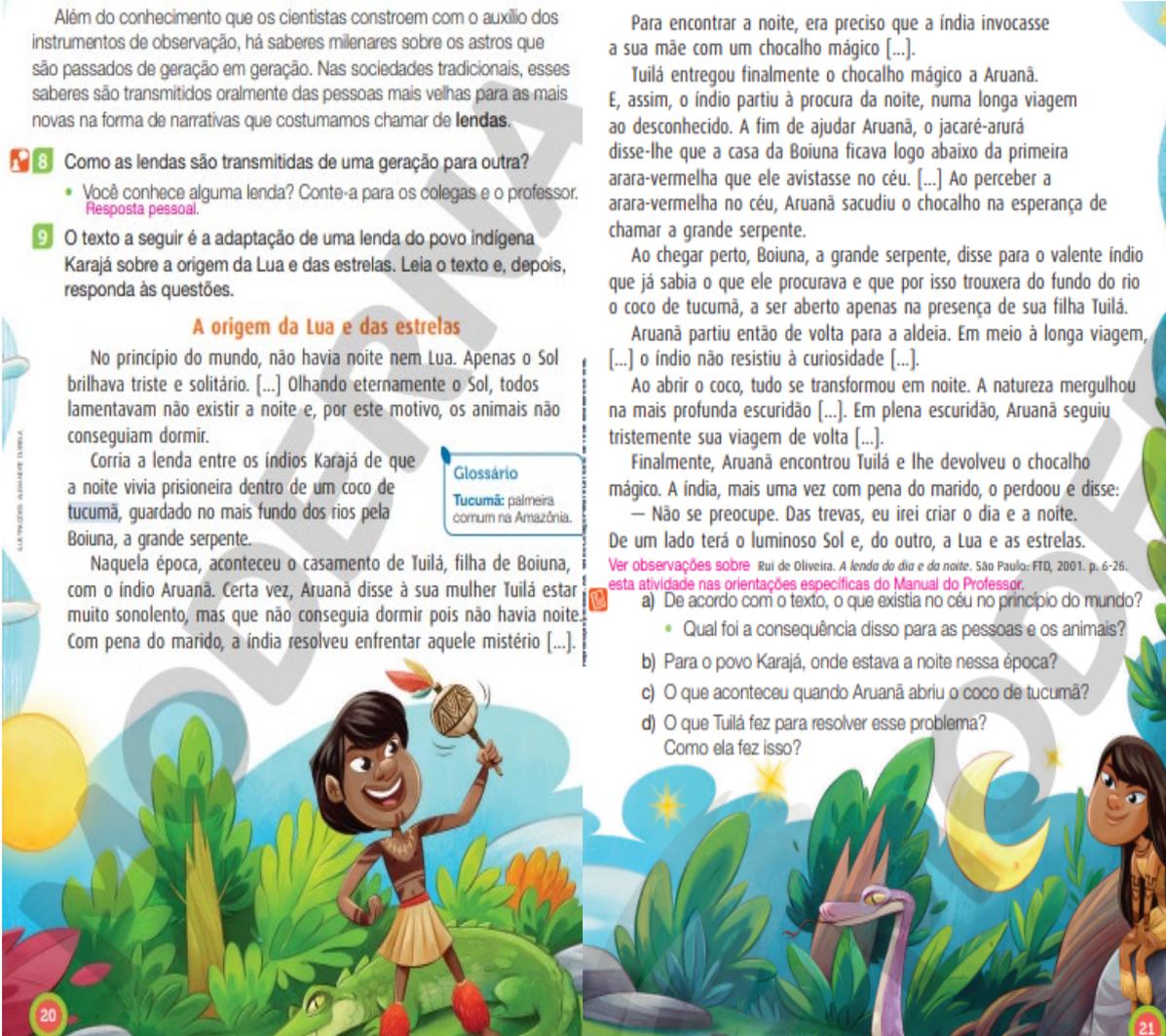
- Qual foi a consequência disso para as pessoas e os animais?

**b)** Para o povo Karajá, onde estava a noite nessa época?

**c)** O que aconteceu quando Aruanã abriu o coco de tucumã?

**d)** O que Tuilá fez para resolver esse problema? Como ela fez isso?

**Glossário**  
Tucumã: palmeira comum na Amazônia.



Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.20 e 21.

A Figura 6 apresenta, além da temática em questão — “Diferentes maneiras de conhecer os astros” —, uma abordagem interdisciplinar com a disciplina de Ciências, especialmente na Unidade Temática: Terra e Universo, conforme estabelecido pela BNCC:

[...] busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam.

[...] Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos **povos indígenas originários**. (BRASIL, 2018, p. 328, grifo nosso).

Os conhecimentos dos povos indígenas sobre os astros vão além das propriedades físicas. Para muitos desses povos, a astronomia está relacionada à vida espiritual, aos rituais e à organização social. O livro apresenta uma segunda abordagem sobre os povos indígenas a

partir da página 69. No entanto, entre as páginas 22 e 68, não há qualquer menção a esses povos. Na Unidade 2, no Capítulo 2: "As paisagens são transformadas", encontramos:

Figura 14: Orientação do Manual do Professor

Explique que, nos últimos anos, muitas das narrativas que os povos tradicionais costumam transmitir oralmente têm sido registradas por escrito por pesquisadores e por indígenas que dominam a língua portuguesa. Ainda que, dessa forma, essas narrativas percam algumas de suas características originais, como a dramatização e as variações poéticas feitas pelos distintos narradores ao contá-las oralmente, registrá-las por escrito evita que se percam com o passar do tempo, contribuindo para a preservação do patrimônio cultural indígena na sociedade brasileira.

Espera-se que os estudantes façam as seguintes menções nas respostas dadas aos itens da atividade 9: **a)** No princípio do mundo, existia apenas o Sol no céu. Com isso, os animais não conseguiam dormir. **b)** A noite vivia prisioneira dentro de um coco de tucumã, guardado no mais fundo dos rios pela grande serpente Boiuna. **c)** Quando Aruanã abriu o coco, tudo se transformou em noite e a natureza mergulhou na mais profunda escuridão. **d)** Das trevas, Tuilá criou o dia e noite: de um lado haveria o Sol luminoso e, do outro, a Lua e as estrelas.

O trabalho desenvolvido nestas páginas fundamenta o trabalho com a habilidade da BNCC EF03GE11.

#### Educação em valores e temas contemporâneos

Os diferentes modos de interpretar e compreender o mundo se somam em uma rica narrativa da humanidade. No Brasil essas narrativas se compõem de maneira tão diversa quanto a diversidade observada na formação étnica e cultural do país. É importante incentivar os estudantes a expressar suas próprias leituras de mundo de forma a valorizar as diferenças e construir o respeito à diversidade.

O fato é que os mitos e lendas indígenas, outrora transmitidos oralmente, são hoje recriados/recontados pelos autores indígenas em obras escritas, dando-lhes uma dimensão estética e conferindo-lhes caráter literário, na medida em que são escritos, editados e publicados em forma de livro, para serem lidos tanto por um público indígena, quanto por um público "branco", mesmo que seja em menor escala. [...]

Os autores indígenas conseguem com esse trabalho manter viva a memória social, tornando-a presente num lugar e num tempo do qual ela está distante.

NAVARRO, Marco Aurélio. *Daniel Munduruku: o índio-autor na Aldeia-Global*. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. p. 78-79.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.51.

O Manual do Professor orienta o docente a explicar como essas narrativas contribuem para manter viva a identidade cultural dos povos indígenas, transmitindo conhecimentos e preservando suas memórias por meio da oralidade e da escrita. Isso ocorre tanto na forma de lendas e histórias quanto na continuidade do saber ancestral em áreas como agricultura, astronomia, medicina tradicional, entre outras. Segundo Daniel Munduruku (2002, p. 22-23), as narrativas mantêm vivas as tradições indígenas:

Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para os filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... e livres...

A valorização dessas narrativas, seja em livros, filmes, festivais culturais ou espaços educacionais, tem contribuído para a preservação do patrimônio cultural indígena e para o fortalecimento da identidade desses povos, ao mesmo tempo que promove o respeito à diversidade.

Essas narrativas fortalecem a identidade cultural, reforçam os laços entre diferentes sociedades, estimulam valores éticos e sociais e protegem as tradições indígenas contra a homogeneização cultural. Além disso, são fundamentais para a transmissão desses conhecimentos às novas gerações, funcionando como um elo vivo entre o passado, o presente e o futuro.

Os conhecimentos dos povos indígenas sobre os astros vão além das propriedades físicas. Para muitos desses povos, a astronomia está relacionada à vida espiritual, aos rituais e à organização social. O livro apresenta uma segunda abordagem sobre os povos indígenas a partir da página 69. Contudo, entre as páginas 22 e 68, não há qualquer menção a eles. Na Unidade 2, no Capítulo 2: “As paisagens são transformadas”, temos:

Figura 15: Sumário da Unidade 2, do livro do 3º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer da unidade

<b>UNIDADE</b> <b>2</b>	<b>As paisagens da superfície terrestre</b>	<b>52</b>
	Investigar o assunto: <i>Fotografia mental</i> .....	54
	<b>Capítulo 1.</b> A paisagem .....	56
	Vamos fazer: <i>Planos da paisagem</i> .....	60
	<b>Capítulo 2.</b> As paisagens são transformadas .....	62
	Vamos fazer: <i>Folhetos de divulgação do patrimônio natural e cultural</i> .....	70
	Para ler e escrever melhor: <i>Casa de José de Alencar</i> .....	72
	<b>Capítulo 3.</b> Paisagens diferentes, modos de vida diferentes .....	74
	Vamos fazer: <i>Chocalhos e sons</i> .....	84
	O mundo que queremos: <i>Viva a diversidade!</i> .....	88
	Painel multicultural: <i>Festas e danças tradicionais do Brasil</i> .....	90
	O que você aprendeu .....	92

6

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.6.

No tópico “O ser humano transforma a paisagem”, no subtópico “Patrimônios naturais e culturais”, localizado na página 69, há uma atividade (Atividade 11) que orienta o aluno a

relacionar imagens com suas respectivas descrições de patrimônio cultural. Em relação ao patrimônio cultural indígena, de um lado da coluna, há uma descrição das bonecas Karajá, e do outro, uma imagem representando essas bonecas. O aluno deve conectar a descrição à imagem correspondente, conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 16: Boneca Karajá e atividade sobre “Patrimônios naturais e culturais”

**11** A seguir, são apresentados três bens do patrimônio cultural brasileiro. Ligue cada descrição à imagem do bem que a representa.

No estado do Piauí, é produzida a Cajuína, uma bebida feita a partir do suco do fruto do caju. O modo de prepará-la foi registrado como patrimônio cultural do Brasil em 2014.

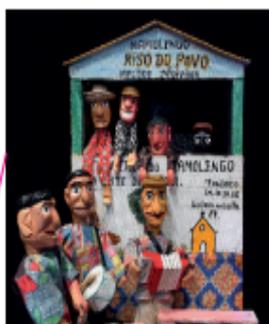
As bonecas Karajá são feitas de barro e cinzas pelas mulheres indígenas do povo Karajá, que vivem às margens do rio Araguaia nos estados de Mato Grosso, Goiás, Pará e Tocantins. O modo de fazer as bonecas é transmitido de mãe para filha e foi registrado como patrimônio cultural do Brasil em 2012.

O Teatro de Bonecos Popular do Nordeste é feito com fantoches, músicas e cenários coloridos que representam histórias e costumes populares da sociedade nordestina. Ele é tradicional nos estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte e foi registrado como patrimônio cultural do Brasil em 2015.

#### Glossário

##### Fantoches:

bonecos calçados pelas mãos de uma pessoa que fica escondida em apresentações de teatro.



**Atividade 11.** Ao iniciar a atividade, solicite aos estudantes que observem atentamente cada elemento mostrado nas imagens. Com base nessa observação, eles poderão relacionar os textos informativos às imagens corretas. Ao final da atividade, estimule-os a refletir sobre a importância das bonecas Karajá, da Cajuína e do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste como expressão cultural regional e brasileira. Pergunte a eles se conhecem algumas dessas expressões ou se gostariam de conhecer.

**Atividade 12.** Se julgar conveniente, proponha aos estudantes que organizem um cartaz com imagens do bem cultural que pesquisaram e peça que o apresentem para o restante da turma.

Os conteúdos abordados contribuem para o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF03HI04.

**12** Em grupo, pesquisem no site do Iphan uma manifestação cultural registrada como patrimônio do Brasil e escrevam um texto descrevendo os itens a seguir:

- ✓ nome da manifestação cultural, onde ocorre e data do registro;
- ✓ quem solicitou o registro;
- ✓ qual é a importância dessa manifestação para a cultura brasileira.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023. p.69; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.101.

O livro, na página 69, discorre sobre o patrimônio cultural brasileiro, conduzindo os alunos a refletirem sobre o patrimônio cultural indígena por meio da apresentação da boneca Karajá. No entanto, percebe-se que o tópico poderia ampliar a abordagem sobre o patrimônio cultural dos povos indígenas, destacando suas manifestações originárias e sua influência na sociedade brasileira. Exemplos disso incluem a presença de palavras de origem indígena na toponímia (nomes de lugares), a arte indígena representada no artesanato, na arquitetura e na habitação, além da gastronomia, dos rituais, dos saberes tradicionais e das narrativas míticas, como histórias, mitologias e cosmologias.

Já o Manual do Professor (MP), na página 101, orienta os docentes a explicarem a importância das culturas regionais, ressaltando que essas expressões não se limitam a manifestações artísticas ou festividades, mas são elementos vivos da memória de uma comunidade ou região, fundamentais para a preservação e valorização da diversidade cultural do país. As bonecas Karajá são um exemplo dessa expressão e da identidade cultural de um povo indígena específico, transmitindo sua visão de mundo, tradições e valores. Cada boneca é única e representa personagens míticos, cenas do cotidiano ou elementos simbólicos da cultura Karajá.

O patrimônio cultural dos povos indígenas é de extrema relevância por diversas razões, desde a preservação da diversidade até o fortalecimento da identidade e do conhecimento de sociedades fundamentais para a história do Brasil. No Capítulo 3, da Unidade 2, intitulado “Paisagens diferentes, modos de vida diferentes”, no tópico “O modo de vida indígena”, entre as páginas 80 e 85, encontra-se o conteúdo mais extenso sobre os povos indígenas presente no livro. A seguir, apresentamos a descrição desse trecho:

O modo de vida indígena

Os povos indígenas foram os primeiros habitantes das terras que hoje formam o Brasil. Atualmente, existem mais de duzentos povos indígenas em nosso país, vivendo em aldeias ou nas cidades.

Cada povo indígena tem músicas, danças, língua e costumes próprios. No entanto, entre os povos que preservam o modo de vida tradicional, algumas características são comuns, como o fato de retirarem da natureza apenas o que precisam para sobreviver. (Fernandes e Dellores. *Buriti Mais: ciência humana*, 3º ano, 2023, p. 80).

Na sequência, é apresentado um mapa que localiza alguns povos indígenas no Brasil. Além disso, há a representação de uma moradia dos povos do Parque Indígena do Xingu, seguida de uma atividade para os alunos. Esses elementos proporcionam uma compreensão mais ampla sobre a diversidade e a organização territorial dos povos indígenas. Como ilustrado nas imagens a seguir:

Figura 17: Imagem de atividades e conteúdos relacionados a diferentes hábitos e culturas indígenas, como pintura corporal e moradia no Xingu, além de um mapa dos povos indígenas no Brasil

### O modo de vida indígena

Os povos indígenas foram os primeiros habitantes das terras que hoje formam o Brasil. Atualmente, existem mais de duzentos povos indígenas em nosso país, vivendo em aldeias ou nas cidades.

Cada povo indígena tem músicas, danças, língua e costumes próprios. No entanto, entre os povos que preservam o modo de vida tradicional, algumas características são comuns, como o fato de retirarem da natureza apenas o que precisam para sobreviver.



As moradias de alguns povos indígenas que preservam o modo de vida tradicional são construídas com madeira, palha e folhas de plantas encontradas na natureza. Moradia indígena no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, em 2018.

### Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para os conteúdos das páginas 80-83 podem ser trabalhadas na semana 17.

- 11** Observe no mapa onde vivem alguns povos indígenas no Brasil e, depois, responda às questões.



\* No mapa, a palavra "Guarani" se refere aos povos indígenas Guarani Kalowá, Guarani Mbya e Guarani Nandeva.

Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). Povos indígenas do Brasil. São Paulo: ISA. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos)>. Acesso em: 8 fev. 2021.

- a) Em qual estado brasileiro estão indicados mais nomes de povos indígenas? **No estado do Amazonas.**
- b) No estado em que você vive há povos indígenas? Quais?  
**Respostas pessoais.**

80

### A alimentação indígena

Antes do início da colonização, os indígenas apresentavam, no que diz respeito à forma de economia alimentar, um aspecto geral comum: a atividade coletora. Nossos índios viviam às custas da natureza, coletando plantas, animais da terra, do mar ou dos rios.

A alimentação vegetariana teve, sem dúvida, um enorme papel e foi da coleta de frutos que alguns índios, dentre os quais os tupis-guaranis, passaram à arboricultura e, mais tarde, a uma agricultura rudimentar. Essa incipiente agricultura exigia que eles estivessem sempre mudando de terra. Daí o nomadismo tupi, sempre emigrante à procura de terras férteis.

Mas os índios não viviam apenas de vegetais. A caça e a pesca eram importantes atividades de subsistência. Os antigos tupis eram considerados exímios caçadores e pescadores e possuíam significativo equipamento para tais atividades, principalmente o arco e flecha.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.80; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.112.

Percebe-se que o mapa apresenta uma representação limitada da população indígena do Brasil, uma vez que o país possui mais de 300 povos originários, mas o livro didático expõe apenas uma pequena parcela. Um exemplo disso pode ser observado no estado do Amapá, que aparece no mapa sem a identificação de povos indígenas. Essa omissão não condiz com a

realidade, pois há diversos povos indígenas na região, como os Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene, Karipuna, Galibi do Oiapoque (ou Galibi-Kalinã) e Wajãpi (Gallois e Grupioni, 2003).

Outro ponto abordado nessa página é o modo de vida dos povos indígenas. O livro destaca características comuns que demonstram como essas populações interagem com a natureza, organizam suas sociedades e mantêm suas culturas vivas por meio de uma forte conexão com o meio ambiente, valores comunitários e práticas sustentáveis. No entanto, a diversidade entre os povos indígenas é ampla e varia conforme o grupo, o bioma em que vivem, suas tradições e outros fatores. Essa questão é orientada no Manual do Professor (MP, p. 112) para ser debatida com os alunos.

Entretanto, o livro do estudante apresenta a figura do indígena sob uma perspectiva anacrônica. Inicialmente, conduz os alunos a pensarem em um único modo de vida indígena, de forma generalizada. Dessa maneira, a obra não esclarece que nem todos os povos indígenas vivem de forma tradicional. Ou seja, as imagens e textos reforçam uma visão estereotipada e romantizada, que limita a identidade indígena à vida exclusivamente na floresta. Segundo Munduruku (2009):

[...] a imagem de “selvagem” e de incapaz atribuída aos grupos indígenas diz respeito justamente a uma construção etnocêntrica e unilateral da alteridade e essa mediação é balizada em uma visão de mundo que toma como unicamente válidos os seus próprios pressupostos, relegando aos indígenas uma imagem de um outro destituído de história, de escrita, estático em um passado em 40 que foi adicionado mediante sua relação com o colonizador. E até que não haja uma mudança de comportamento, que as pessoas não-indígenas passem a vê-los como povos que contribuíram e continuam contribuindo com a vida dos “ditos brancos”, esta realidade não vai mudar.

Essa é uma percepção comum, mas equivocada, pois não reconhece a diversidade das culturas indígenas e os diferentes ambientes em que vivem. É importante ressaltar que os povos originários do Brasil desejam ser reconhecidos como parte integrante da sociedade, e não como personagens folclóricos, algo que o livro não aborda adequadamente. Os povos indígenas não vivem exclusivamente em florestas, e nem todos os grupos mantêm um modo de vida tradicional. Muitos vivem em áreas urbanas, tanto em grandes cidades quanto em pequenos centros urbanizados. Em países como Brasil, México, Estados Unidos e Canadá, é comum encontrar comunidades indígenas estabelecidas em centros urbanos, buscando melhores oportunidades de trabalho, educação e serviços de saúde. Outros povos indígenas permanecem em regiões rurais e de difícil acesso, praticando a subsistência por meio da pesca, agricultura, pecuária e outras atividades.

Daí a importância de o professor sempre se antecipar nos estudos e pesquisas no

Manual do Professor para trabalhar de forma integrada com o livro do estudante. Isso ocorre porque o livro do estudante, em algumas partes, apresenta informações de forma distinta do que está no Manual do Professor.

O Manual do Professor também aborda a alimentação indígena, destacando que, apesar de sua base alimentar ser predominantemente vegetal, ela é bastante diversificada e diretamente conectada ao meio ambiente. A dieta indígena varia conforme a região e os recursos naturais disponíveis, incluindo caça e pesca. Em sua maioria, a alimentação indígena é baseada em um sistema sustentável, sem desperdícios, respeitando os ciclos naturais e o equilíbrio ecológico. Para os indígenas, a alimentação não é apenas uma forma de subsistência, mas também uma expressão de cultura, espiritualidade e harmonia com a natureza. Já na página 81, há a seguinte imagem:

Figura 18: Imagem do processamento da mandioca (produção de farinha), e pintura corporal.

Os diferentes povos indígenas têm hábitos alimentares próprios, mas a mandioca e o milho são a base da alimentação da maioria deles.

Também é comum o consumo de raízes, caules, folhas e frutos de plantas, além de peixes e carnes de caças.

Com a mandioca, os povos indígenas preparam polvilho. Indígenas Waurá, no município de Gaúcha do Norte, no estado de Mato Grosso, em 2019.



**12** A mandioca é utilizada na produção de muitos alimentos que consumimos no dia a dia. Assinale quais desses alimentos feitos a partir da mandioca você conhece. *Resposta pessoal.*

Beiju.  Biscoito de polvilho.

Tapioca.  Pão de queijo.

Bolo de mandioca.  Farinha de mandioca.

**13** Você conhece outro alimento ou prato feito a partir da mandioca? Converse com os colegas e o professor sobre isso. *Resposta pessoal.*

Outro costume dos povos indígenas que conservam o modo de vida tradicional é pintar o corpo com tintas feitas de algumas partes das plantas, como as sementes de urucum e os frutos do jenipapo.

Essas pinturas caracterizam cada povo indígena e também são usadas para proteger a pele dos raios solares e afastar insetos.

Indígenas Waurá fazendo pintura corporal, no município de Gaúcha do Norte, no estado de Mato Grosso, em 2019.



**13** Reúna-se com um colega e pesquisem alguns costumes de um povo indígena que preserva o modo de vida tradicional. Depois, conte aos colegas e ao professor qual povo indígena vocês pesquisaram, onde esse povo vive e quais são os costumes deles. *Resposta pessoal.*

**81**

Os homens caçavam e pescavam e as mulheres realizavam as atividades coletoras e os trabalhos agrícolas. Além disso, os homens assavam e as mulheres cozinhavam, e, justamente pela necessidade de equipamento para a realização de suas atividades, foram elas as inventoras da cerâmica, das vasilhas, panelas de barro, pratos etc.

[...] Em 1549, o padre Manoel da Nóbrega, guia dos primeiros jesuítas que vieram ao Brasil, afirmava que “o mantimento comum da terra é uma raiz de pau que chamam mandioca”. [...]

RECINE, Elisabeta; RADAELLI, Patrícia. *Alimentação e cultura*. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/alimentacao\\_cultura.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/alimentacao_cultura.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2021.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 3º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.81; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.113.

Além disso, o livro apresenta alguns hábitos e costumes do povo indígena Waurá, complementando a página anterior, que retratava o modo de vida dos povos indígenas. A mandioca (alimentação) e a pintura corporal são os temas centrais do conteúdo explorado. O livro destaca a importância fundamental da mandioca para os povos indígenas, sendo um dos principais alimentos de sua dieta e um símbolo cultural. Já a pintura corporal é uma expressão rica e significativa nas culturas indígenas, utilizada não apenas para identificar e caracterizar as comunidades, mas também para representar significados, sentimentos, conexões espirituais e identidade cultural.

Ao final da página 81, o livro propõe atividades para aprofundar a abordagem dos conteúdos. No entanto, outros modos de vida poderiam ser apresentados na Coleção, pois os povos indígenas demonstram grande capacidade de adaptação e resiliência para sobreviver na sociedade contemporânea. Embora enfrentem desafios na preservação de suas culturas e identidades, também encontram novas oportunidades para o desenvolvimento comunitário.

Nas páginas 82 e 83, o livro retrata a música indígena e seus instrumentos, mas, novamente, restringe-se à abordagem dos indígenas que vivem em aldeias e comunidades tradicionais, como pode ser observado:

Figura 19: A importância da música para os indígenas, e o uso de materiais naturais na confecção de objetos e instrumentos musicais

Chame a atenção dos estudantes para os materiais que são utilizados pelos povos indígenas na fabricação de utensílios e objetos do dia a dia, como fibras, madeiras, sementes, bambus e barro. Vasos, panelas e cestos são feitos com esses materiais.

Destaque que o estilo do artesanato é próprio de cada povo indígena. Em geral, na confecção dos produtos artesanais são usadas tintas naturais, produzidas a partir de frutos e sementes. Plumões e sementes são muito utilizadas na produção de adornos, como colares e cocares.

Peça aos estudantes que observem os instrumentos musicais apresentados nesta página. Incentive-os a trocar ideias sobre esses instrumentos fazendo algumas perguntas, por exemplo: Vocês conhecem esses instrumentos? Sabem como é o som produzido por eles? De que maneira esses instrumentos são tocados? Se possível, convide para uma conversa com a turma uma pessoa que possa mostrar aos estudantes o som de alguns desses instrumentos e como tocá-los.

**Atividade 15.** Enfatize a importância da música para os povos indígenas. Além de um elemento de vivência prazerosa, ela é utilizada em rituais de comunicação com os deuses, com os antepassados e com a natureza. Os indígenas produzem diversos instrumentos musicais e realizam festas de celebração com música e dança.

O conteúdo destas páginas contém elementos que favorecem o trabalho com as habilidades da BNCC EF03GE03 e EF03GE05.

Os povos indígenas que vivem em aldeias tradicionais utilizam diversos materiais retirados da natureza para produzir objetos usados no dia a dia. Eles fazem potes de barro; redes de fibras de algodão; cestos de palha; cocares, brincos e colares de sementes e de penas; além de instrumentos musicais de bambu e sementes, por exemplo.



**14** Grife no texto acima os materiais retirados da natureza com os quais os povos indígenas produzem objetos usados no dia a dia.

Os povos indígenas utilizam alguns instrumentos musicais, como as flautas e os chocalhos, para executar músicas. As flautas são instrumentos de sopro e os chocalhos são instrumentos de percussão.

Alguns povos indígenas acreditam que a música é um meio de se comunicar com as divindades e com os antepassados. Eles também utilizam a música e a dança para agradecer à natureza por fornecer as condições necessárias para sua sobrevivência.

**Glossário**  
**Instrumentos de percussão:** instrumentos que produzem som por meio de batidas ou sacudidas das mãos.

Criança indígena Sateré-Mawé segurando maracá decorado feito de cuia, no município de Manaus, no estado do Amazonas, em 2018.



**15** Qual é a importância da música para os povos indígenas?

A música é um meio de se comunicar com as divindades e os antepassados e também é utilizada para agradecer à natureza por fornecer as condições para a sobrevivência dos povos indígenas.

82

### Atividade complementar Confecção de colares e pulseiras com sementes

Proponha uma atividade de montagem de colares e pulseiras usando sementes para estimular a criatividade dos estudantes e a manipulação de materiais naturais.

Para esta atividade, serão necessários: um rolo de barbante, diferentes tipos de sementes (milho e feijão, por exemplo) e cola branca.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.82; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.114.

O livro descreve o uso de materiais retirados da natureza no dia a dia dos povos indígenas que vivem em aldeias para atender às suas necessidades. Além disso, apresenta os materiais utilizados na fabricação de instrumentos musicais, como flautas e chocalhos, no contexto da música, da dança e dos rituais. A coleção poderia ter enfatizado também outros instrumentos feitos de fibras, argila, sementes, penas, entre outros, sem se restringir apenas a determinados materiais indígenas. Além disso, poderia relacionar a música indígena de povos que vivem tanto em centros urbanos quanto em aldeias, destacando que ambos os coletivos

atuam /na salvaguarda de saberes e conhecimentos ancestrais, promovendo a valorização e a conscientização sobre as práticas indígenas na atualidade.

Figura 20: Atividade desenvolvida sobre instrumentos sonoros

**16** Leia o texto sobre a utilização do chocalho pelos indígenas. Depois, responda às questões.

Pode ser feito de cabaça recheada de sementes, paus, ossos, pedrinhas... Pode ser amarrado ou preso ao corpo [...]. Os movimentos do corpo fazem-no soar. Quando está separado do corpo, o tocador o faz soar com as mãos. Nesse caso ele possui um cabo.

Daniel Munduruku. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000. p. 58.

Explique aos estudantes que cada instrumento musical produz sons diferentes. Pergunte a eles sobre os instrumentos que conhecem. Deixe que se expressem livremente, compartilhando os conhecimentos com os colegas. Em seguida, pergunte a eles se sabem como o som é produzido nesses instrumentos. Comente que os instrumentos de cordas, sopro e percussão produzem vibrações em diversas frequências, o que chamamos de notas.

**Atividade 17.** Sobre a produção de sons, trabalhe alguns exemplos com os estudantes, como a vibração das cordas vocais, a vibração das cordas de um violão e a vibração gerada por bater palmas.

Ao tratar a temática do sentido da audição é preciso estar atento à questão das limitações auditivas. Explique aos estudantes que as pessoas que apresentam limitação parcial ou total da capacidade de ouvir são pessoas com deficiência auditiva. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, há mais de 10 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva. Uma importante ferramenta de inclusão social dessas pessoas é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é composta de gestos, expressões faciais e corporais. A Libras é reconhecida como uma língua oficial desde 2002.

**17** Como os sons são produzidos?  
Os sons são produzidos pela vibração de um material.

**18** Como percebemos os sons ao nosso redor?  
As ondas sonoras fazem vibrar uma membrana que existe dentro da orelha, permitindo que o corpo perceba o som.

**Glossário**  
**Audição:** sentido que permite escutar os sons.

Orienta os estudantes a colar as sementes no barbante da maneira que desejarem. Incentive-os a usar a criatividade quanto à disposição e à variação das sementes utilizadas, considerando suas cores e texturas.

Além de possibilitar a manipulação de materiais naturais abordados no texto, aproximando os estudantes do tema tratado, a atividade favorece o desenvolvimento da percepção estética e do fazer artístico.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.83; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.115.

O Manual do Professor orienta os docentes a explicarem que cada instrumento é responsável por um som específico. Na seção “Vamos Fazer”, propõe-se a confecção de um chocalho utilizando uma garrafa PET, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 21: Imagem da atividade “Vamos fazer”: Chocalhos e Sons

**Vamos fazer Chocalhos e sons**

O chocalho é um instrumento musical muito utilizado pelos povos indígenas. Alguns povos indígenas, como o Mundurucu, o Karajá e o Terena, utilizam o chocalho em festas.

Nesta atividade, você vai construir chocalhos, como os dos povos indígenas, mas usando outros materiais.

**Material**

- ✓ 1 lata de alumínio
- ✓ 1 garrafa de plástico pequena
- ✓ Sementes e grãos variados (feijão, milho, arroz etc.)
- ✓ Pedrinhas de vários tamanhos
- ✓ Papéis coloridos
- ✓ Canetas hidrográficas coloridas
- ✓ Fita adesiva
- ✓ Tesoura com pontas arredondadas

**Como fazer**

1. Coloque algumas sementes, grãos e pedrinhas na lata de alumínio.
2. Balance um pouco a lata e escute o som produzido.
3. Se desejar, acrescente mais algumas sementes, grãos e pedrinhas para variar o som produzido. Balance mais uma vez a lata e escute novamente o som.

Chocalho feito pelo povo Mehinaku, que vive no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso.

**Objetivos pedagógicos da seção**

- Produzir um instrumento sonoro utilizando materiais comuns no cotidiano.
- Confeccionar um instrumento similar aos produzidos por povos indígenas.
- Perceber os diferentes sons produzidos a partir da manipulação de diferentes materiais.

**Orientações didáticas**

Converse com os estudantes sobre a origem de cada um dos materiais que serão utilizados na construção do chocalho. Comente também algumas de suas características, como tamanho e peso das sementes e pedrinhas, textura e resistência do alumínio da lata e do plástico da garrafa etc. Pergunte aos estudantes se eles acham que essas características podem influenciar na produção do som.

Essa atividade possibilitará aos estudantes vivenciar a experiência de construir, com diferentes elementos do cotidiano, o seu próprio instrumento musical. Além disso, poderão interagir com os colegas e produzir sons.

O conteúdo desta seção favorece o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica 3** e da **Competência Específica de Geografia 2**.

**Atividade complementar**  
**Confeccionar um tambor**

Proponha aos estudantes a confecção de um tambor de sucata.

Para isso, peça a cada um que traga de casa uma lata de leite em pó (ou similar) vazia, um balão de borracha e fita adesiva.

Depois, oriente-os a cortar um pedaço do ba-

lão de borracha e, com ele, cobrir a boca da lata, esticando-o e prendendo-o firmemente com a fita adesiva. Se necessário, auxilie-os nessa tarefa. Quanto mais esticado estiver o balão, mais agudo será o som produzido pelo tambor.

Essa atividade favorece a percepção da relação entre as características dos materiais e os sons que podem produzir.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.84 e 85; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.116.

A atividade complementar do Manual do Professor propõe que os alunos confeccionem um tambor de lata. Percebe-se que os autores estão mais preocupados em estimular a criatividade dos alunos do que em promover conhecimentos indígenas nos contextos sociais atuais, desmistificando a visão dos nativos apenas como figuras do passado.

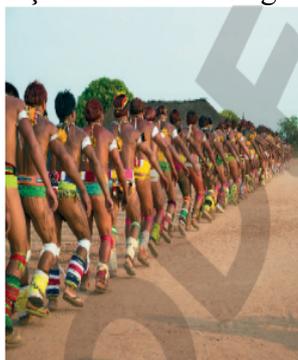
A seção enfatiza a importância da música para os povos indígenas que vivem em suas aldeias, utilizando essa prática para se comunicar com seus ancestrais, expressar agradecimento ou como forma de entretenimento cotidiano. No entanto, poderia ter destacado aos alunos a diversidade da música indígena contemporânea como uma poderosa forma de expressão cultural, que une a tradição do passado à modernidade.

No Brasil, muitos músicos indígenas combinam instrumentos e melodias tradicionais com gêneros contemporâneos, como música eletrônica, rock, rap, samba e pagode. Um exemplo é a artista Bárbara Eugênia, cantora, produtora, compositora e DJ, conhecida nacionalmente desde 2008. Ela possui sete álbuns solo e dois discos em parceria, além de coproduzir seus próprios discos desde 2014 e atuar na produção de outros artistas e trilhas sonoras. Esses músicos se unem a comunidades indígenas para incorporar elementos tradicionais à música popular, promovendo não apenas a preservação, mas também a revitalização das práticas culturais ancestrais, ampliando a inclusão e a visibilidade das comunidades indígenas no cenário nacional e global.

Na seção “Painel Multicultural”, que aborda festas e danças tradicionais no Brasil, há uma descrição do Kuarup, na página 91, destacando alguns povos indígenas do Parque Indígena do Xingu realizando essa festividade. Vejamos:

Figura 22: Imagem dos indígenas do povo Yawalapiti realizando o Kuarup e atividade relacionada as manifestações culturais indígenas

Alguns povos indígenas que vivem no Brasil realizam o *Kuarup*, que é uma festa em homenagem aos mortos. Durante a festa, os indígenas usam pinturas corporais e acessórios feitos de penas, sementes e outros materiais naturais.



Indígenas do povo Yawalapiti em cerimônia do *Kuarup* no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, em 2016.

- 1 Você já participou de alguma dessas manifestações culturais? Se sim, de qual? *Respostas pessoais.*
- 2 Caso não tenha participado, gostaria de participar de alguma delas? Por quê? *Respostas pessoais.*
- 3 No lugar onde você vive, acontece alguma manifestação cultural tradicional? Como é o nome dela? Quando acontece? O que ela celebra? *Respostas pessoais.*

No Alto Xingu, diversos povos indígenas reúnem-se na aldeia anfitriã para o ritual de homenagem aos mortos e celebração da vida realizado durante o *Kuarup*. Nessa festa, troncos da madeira são ornamentados e representam as pessoas falecidas. Durante o *Kuarup*, há confraternizações entre os povos indígenas e a luta *uka-uka*, praticada pelos homens em um ambiente amigável.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.91; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.123.

A coleção apresenta essa prática como uma festa em homenagem aos mortos. No entanto, sabemos que o *Kuarup* vai muito além disso: trata-se de um ritual complexo e significativo, que simboliza a continuidade da vida, a importância da memória e a força da comunidade, desempenhando um papel fundamental na cultura de muitos povos indígenas.

Na seção “O que você aprendeu”, cujo objetivo é revisar o conteúdo estudado na

unidade, há uma atividade com sete questões. Na questão 3, da página 93, o livro estabelece uma relação entre o patrimônio cultural e natural, conforme podemos observar:

Figura 23: Imagem da atividade “O que você aprendeu”

**2** Ligue cada tipo de patrimônio à sua definição.

Patrimônio cultural

Patrimônio natural

Lugares de paisagens naturais especiais e de grande valor ambiental podem ser registrados nesse tipo de patrimônio.

As mais diferentes manifestações culturais, além de danças, músicas, jeitos de ser e de fazer, podem ser registradas nesse tipo de patrimônio.

**3** Assinale a alternativa que apresenta um patrimônio cultural brasileiro e um patrimônio natural brasileiro, respectivamente.

a) As bonecas Karajá e o casario colorido de Olinda.

b) O Parque Nacional do Iguaçu e o arquipélago de Fernando de Noronha.

c) O Teatro de Bonecos Popular do Nordeste e as bonecas Karajá.

**d) As bonecas Karajá e o Parque Nacional do Iguaçu.**

e) Parque Nacional do Iguaçu e casario colorido de Olinda.

**4** Complete as frases com as palavras do quadro.

danças      carimbó      cultural      memória      jongo

As festas e danças tradicionais fazem parte do patrimônio cultural. Elas são importantes por preservar a memória de uma comunidade. No Brasil, há diversas delas, como o carimbó e o jongo.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.93; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.125.

Nesta seção, o professor provavelmente fará uma revisão sobre o patrimônio cultural, abordando os diversos exemplos existentes no Brasil, incluindo aqueles relacionados aos povos indígenas. Isso evidencia como o patrimônio dos povos originários está presente em nossa sociedade e sua importância em nossas vidas.

Nas páginas 94 e 95, apresenta-se a questão 7, referente à mesma atividade. Essa questão solicita: “Cite duas características de cada grupo a seguir”, oferecendo quatro opções de resposta, sendo uma delas relativa aos nativos: “b) indígenas”, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 24: Alternativa b, indígenas e a imagem de uma morada tradicional indígena

b) Indígenas



Município de Juína, no estado de Mato Grosso, em 2020.

Muitos povos indígenas preservam o modo de vida tradicional, retirando da natureza apenas o que precisam para sobreviver; utilizam mandioca e milho como base da alimentação.

**Atividade 6.** É esperado que os estudantes compreendam aspectos da percepção do som pelos seres humanos a partir do reconhecimento de um instrumento de origem indígena. Caso seja necessário, revise os conteúdos sobre a produção e a propagação do som, bem como sua percepção pelos seres humanos por meio dos órgãos da audição. Esta atividade favorece a mobilização de aspectos das habilidades da BNCC EF03GE01 e EF03GE03.

**Atividade 7.** Com base na leitura da imagem e da legenda, o estudante deve identificar as principais características dos modos de vida, incluindo aspectos culturais, dos sertanejos, dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos quilombolas e dos caiçaras. Esta atividade possibilita a mobilização de aspectos das habilidades da BNCC EF03HI03, EF03GE01 e EF03GE03.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.95; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.127.

Percebe-se que o livro poderia ter correlacionado as diversas características dos povos indígenas no Brasil, explorando tanto os aspectos tradicionais quanto os modernos, que estão frequentemente presentes nas comunidades nativas, sejam elas urbanizadas ou não. A diversidade e as particularidades dos povos indígenas são extremamente ricas. No Brasil, por exemplo, existem mais de 300 povos, cada um com sua própria língua, rituais, tradições, danças, músicas e expressões artísticas, refletindo a ampla diversidade cultural e os distintos modos de vida ainda preservados entre eles.

No Capítulo 3, “As atividades extrativistas”, da Unidade 3, “A paisagem e a vida no campo”, temos o seguinte sumário:

Figura 25: Sumário da unidade 3 do Livro do 3º ano

<b>UNIDADE</b> <b>3</b>	<b>A paisagem e a vida no campo</b>	<b>96</b>
	Investigar o assunto: <i>Horta suspensa</i> .....	98
	<b>Capítulo 1.</b> A atividade agrícola .....	100
	Vamos fazer: <i>Observação do solo</i> .....	110
	Para ler e escrever melhor: <i>O que a fábrica produz com o milho?</i> .....	114
	<b>Capítulo 2.</b> A criação de animais .....	116
	O mundo que queremos: <i>Conservação ambiental no espaço rural</i> .....	122
	<b>Capítulo 3.</b> As atividades extrativistas .....	124
	<b>Capítulo 4.</b> Problemas ambientais no campo .....	132
	Vamos fazer: <i>Os animais em extinção</i> .....	134
	Para ler e escrever melhor: <i>Fertilizantes e agrotóxicos contaminam rios</i> ....	138
	Painel multicultural: <i>Frutas no Brasil</i> .....	140
	O que você aprendeu .....	142

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.7.

No tópico “A exploração do pau-brasil”, presente nas páginas 126 e 127, menciona-se o trabalho dos povos indígenas e seus conhecimentos na identificação e obtenção desses recursos naturais. Conforme a citação a seguir:

Para cortar e derrubar as árvores de pau-brasil e enviá-las para a Europa, os europeus utilizaram o trabalho dos povos indígenas. Os povos indígenas conheciam bem os caminhos por terra e por rios e sabiam como chegar até as árvores. Por isso, a participação deles foi fundamental para a exploração do pau-brasil. (Fernandes e Dellores, 2023, p. 126).

Na sequência da página 127, o livro apresenta um conhecido mapa, produzido em 1519 pelo cartógrafo português Lopo Homem, que detalha a exploração do pau-brasil. Vejamos:

Figura 26: Imagem, atividade e conteúdo sobre a exploração do pau-brasil

### A exploração do pau-brasil

Há mais de 500 anos, navegantes europeus realizaram viagens pelo mar em busca de produtos para o comércio europeu.

No ano de 1500, eles chegaram às terras que atualmente fazem parte do Brasil.

Entre os produtos encontrados aqui, estava o pau-brasil. Essa árvore interessava aos europeus porque da madeira dela se extraía um corante avermelhado usado para tingir tecidos.

Para cortar e derrubar as árvores de pau-brasil e enviá-las para a Europa, os europeus utilizaram o trabalho dos povos indígenas. Os povos indígenas conheciam bem os caminhos por terra e por rios e sabiam como chegar até as árvores. Por isso, a participação deles foi fundamental para a exploração do pau-brasil.



Ilustração representando tingimento de tecidos, publicada na obra *Le livre des propriétés des choses*, de Barthélemy l'Anglais, há mais de 500 anos.

- 5** Que produto os europeus encontraram, há mais de 500 anos, nas terras que hoje fazem parte do Brasil? Para que ele era usado?

O pau-brasil, do qual se extraía um corante usado para tingir tecidos.

- 6** Por que a presença dos povos indígenas foi fundamental para a exploração do pau-brasil pelos europeus?

Porque os povos indígenas conheciam bem os caminhos por terra e por rios e sabiam como chegar até as árvores. Eles também trabalhavam no corte e na derrubada das árvores e no transporte da madeira para as embarcações.

126

### A extração do pau-brasil

Existe muito pouco registro de como foi praticado o comércio de pau-brasil, mas é evidente que a extração desse produto, como de todos os demais com que os portugueses lidaram, teve origem no conhecimento que os nativos tinham da floresta. Certamente, os portugueses não tinham a menor ideia de onde as árvores se encontravam ou de como identificá-las. Assim, os comerciantes deixavam feitores na costa para trocarem mercadorias pela madeira. Os tupis, portando machados europeus, ou talvez só cortando um anel em torno do tronco e queimando as bases das árvores, derrubavam-nas, tiravam-lhes a casca e a cortiça e cortavam os troncos em seções menores. Pesando estas de vinte a trinta quilos, podiam ser carregadas nos ombros por certa distância até os atracadouros. Os recursos

Comente que um dos objetivos das expedições marítimas europeias era o de garantir o acesso a matérias-primas como madeira e pedras preciosas. Esses recursos naturais eram retirados dos continentes americano e africano e levados para a Europa, onde tinham diversos usos.

Explique aos estudantes que, entre 1500 e 1530, os portugueses exploraram as terras que se tornariam o Brasil, sobretudo para extrair pau-brasil. Atualmente, o pau-brasil é uma árvore em risco de extinção, mas sua madeira ainda é explorada. Se julgar conveniente, comente que ela é considerada uma das melhores para a produção de arcos de violino.

Explique aos estudantes que pau-brasil é um dos nomes populares da árvore, que também é conhecida como pau-de-pernambuco, brasileto, pau-rosado, pau-vermelho e árvore-do-brasil.

### Para o estudante ler

*Pau-brasil*, de Ruth de Gouvêa Duarte. Icone, 2017.

Uma abordagem histórica e ambiental da exploração da árvore que deu nome ao Brasil.

*Pau-brasil: características e curiosidades*, de Roberta Cury e Juliana Aguilera. Giostri, 2012.

Os riscos de extinção e a luta pela proteção do pau-brasil na atualidade.

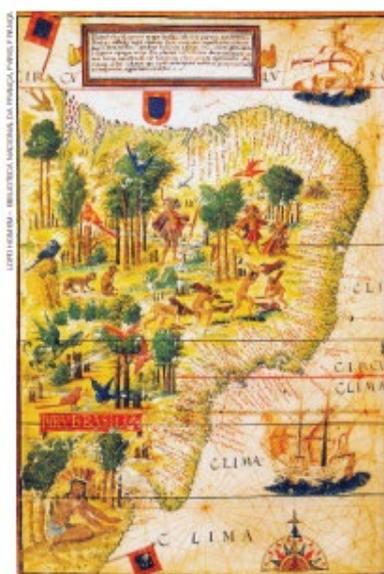
MP160

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.126; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.160.

Tais imagens e informações evidenciam a importância dos indígenas para os portugueses no contexto da exploração do pau-brasil, pois os povos nativos eram fundamentais, principalmente por saberem localizar as árvores com rapidez. Além disso, seu trabalho tinha baixo custo, pois trocavam-no por machados, facas, espelhos, canivetes, entre outros objetos. O Manual do Professor orienta a discussão sobre os objetivos das expedições marítimas europeias na obtenção de matérias-primas para a fabricação de diversos produtos, incluindo a tinta extraída do pau-brasil. O mapa cartográfico ilustra as atividades de extração do pau-brasil, conforme pode ser visto:

Figura 27: Mapa cartográfico de Lopo Homem

7 Observe o detalhe do mapa a seguir e responda às questões.



Detalhe de *Terra Brasilis*, mapa do cartógrafo português Lopo Homem, datado de 1519.

a) Que lugar foi representado no mapa? Como você percebeu isso?

As terras que atualmente pertencem ao Brasil. Os estudantes podem afirmar que perceberam que se trata do território brasileiro devido ao formato do litoral e pela leitura da legenda.

b) O que as embarcações representam?

A forma como os europeus chegaram a essas terras: navegando pelo mar.

c) Quem são os personagens representados no mapa?

Os povos indígenas.

d) Que atividade eles estão realizando?

Eles estão extraindo pau-brasil.

**Atividade 7.** Promova a leitura coletiva do mapa. Explique aos estudantes que, na época em que ele foi produzido, as representações cartográficas costumavam ser ilustradas, o que não é comum atualmente. Chame a atenção da turma para os elementos representados, como os indígenas, as árvores e as caravelas. Destaque que as caravelas são representativas das navegações portuguesas e do modo como os europeus chegaram às terras que se tornariam o Brasil: por via marítima. Explique ainda que os habitantes originários dessas terras foram utilizados como mão de obra para trabalhar na derrubada, no corte e no transporte do pau-brasil que era destinado à Europa.

### Literacia e Ciências Humanas

O mapa pode ser utilizado para um exercício de comparação com os mapas recentes que os estudantes conheceram anteriormente. Oriente-os a observar os elementos de linguagem cartográfica presentes no mapa *Terra Brasilis* que permitem compreendê-lo como uma representação do mar e das terras emersas.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.127; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.161.

O texto, a atividade e a ilustração (mapa) no livro apresentam a chegada dos europeus ao Brasil, acompanhada da exploração da mão de obra indígena. Essa representação muitas vezes baseia-se em uma visão eurocêntrica da época, criando uma imagem exagerada ou deturpada das culturas locais.

Os indígenas eram frequentemente retratados de forma exótica ou primitiva, com ênfase em cenas de caça, nudez e práticas ritualísticas e espirituais, reforçando o estereótipo de "selvagem" e a suposta superioridade europeia. Essa visão ignorava a diversidade e a complexidade das sociedades indígenas, como as dos astecas, maias e incas, que possuíam estruturas políticas, sistemas de engenharia e culturas sofisticadas, refletindo uma verdadeira

riqueza civilizatória.

O Manual do Professor também enfatiza o poderio marítimo português na expansão ultramarina, o que pode levar a representações exageradas ou idealizadas dos povos indígenas aos alunos. Essas representações – ou a ausência delas – limitam a compreensão da diversidade indígena e perpetuam estereótipos, fornecendo informações superficiais que ainda hoje influenciam nossa sociedade por meio de uma visão eurocêntrica.

No tópico “O extrativismo sustentável”, da mesma Unidade 3, página 130, os povos indígenas são reconhecidos como parte integrante dos povos da floresta, conforme ilustrado a seguir:

No entanto, há comunidades que se dedicam ao extrativismo buscando não causar danos a natureza. Como por exemplo, podemos citar vários povos indígenas, seringueiros, castanheiros e ribeirinhos que se dedicam ao extrativismo na Floresta Amazônica. Essas pessoas constituem as chamadas populações tradicionais e, na defesa do ambiente em que vivem, se identificam como povos da floresta.

Nesta seção, os povos indígenas são apresentados ao lado de grupos extrativistas. Embora a diversidade de ambos os modos de vida seja valorizada, é fundamental evitar romantizações simplistas que desconsiderem suas lutas políticas e realidades sociais.

O livro não leva em consideração que os povos indígenas nem sempre conseguem viver em seus territórios ancestrais. O texto é genérico e transmite a impressão de que todos os indígenas têm acesso a terras, enquanto, na realidade, muitos enfrentam contextos de extrema violência ao reivindicar suas terras tradicionais, sem a devida resolução ou proteção por parte do Estado brasileiro.

Além disso, há um número crescente de indígenas fora de seus territórios e comunidades, sem condições de autossustentabilidade, trabalhando em garimpos e na extração ilegal de madeira. Muitas vezes, são aliciados por não indígenas com a promessa de lucro dessas atividades, que não respeitam seus saberes e conhecimentos ancestrais.

A realidade indígena brasileira é extremamente diversa. Existem povos indígenas que sequer têm suas terras demarcadas e vivem às margens das rodovias, nas periferias de zonas urbanas e rurais, os únicos espaços que lhes restaram para estabelecer suas comunidades.

No Capítulo 4, “Problemas ambientais no campo”, ainda na Unidade 3, página 136, na seção “Vamos Fazer”, temos a questão 8 da atividade “Os animais em extinção”, com a seguinte assertiva: “Leia o texto a seguir, que apresenta a relação dos povos indígenas com o solo. Depois, responda às questões.” Como pode ser observado:

Figura 28: Atividade sobre os indígenas e a terra

**8** Leia o texto a seguir, que apresenta a relação dos povos indígenas com o solo. Depois, responda às questões.

### Os indígenas e a terra

Os indígenas têm um profundo respeito pela terra. Eles a consideram como uma “grande mãe” que os alimenta e dá vida, porque é dela que tiram todas as coisas que precisam para sua sobrevivência física e cultural. [...]

Para dar continuidade à vida, as populações indígenas aprenderam a se relacionar com a natureza de forma respeitosa. [...]

Eles utilizam uma terra por um tempo determinado, mudando-se em seguida para outros lugares, para permitir que as plantas nasçam e cresçam de novo e o solo se recupere. [...]

Daniel Munduruku. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000. p. 86-87.

a) O que a terra representa para os povos indígenas?

De acordo com o texto, para os povos indígenas a terra representa uma grande mãe

b) Como os povos indígenas utilizam a terra? que os alimenta e dá vida.

Os povos indígenas utilizam a terra por determinado período, mudando-se em seguida para outros lugares, para permitir que as plantas nasçam e o solo se recupere.

136

**Atividade 8.** Se julgar interessante, promova a leitura coletiva do texto e esclareça as eventuais dúvidas, antes de propor as questões de interpretação oral. **a)** De acordo com o texto, para os povos indígenas a terra representa uma grande mãe que os alimenta e dá vida. **b)** Os povos indígenas utilizam a terra por determinado período, mudando-se em seguida para outros lugares, para permitir que as plantas nasçam e o solo se recupere.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF03GE11.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.136; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.170.

A atividade propositiva apresenta as seguintes questões para os alunos responderem: a) O que a terra representa para os povos indígenas? b) Como os povos indígenas utilizam a terra? Embora o livro utilize como base um texto do indígena Daniel Munduruku para demonstrar a relação dos povos indígenas com o ambiente e o respeito ao ciclo da natureza, a coleção destaca essa conexão como uma relação profundamente respeitosa com o meio natural, refletindo uma cosmovisão baseada na interconexão de todos os seres vivos. Essa perspectiva enfatiza o equilíbrio, a harmonia e a continuidade da vida, reconhecendo que humanos, animais, plantas e elementos naturais, como água e terra, fazem parte de um sistema integrado e interdependente. Apesar de retratar os povos indígenas valorizando o ciclo da terra e se apoiar em um texto de Daniel Munduruku para ilustrar essa relação com a natureza, o livro apresenta um texto genérico, que pode transmitir a ideia de que todos os indígenas praticam o rodízio de terras. No entanto, alguns povos, por diferentes razões, não seguem esse ciclo natural, especialmente diante do avanço da globalização. Um exemplo disso é o crescente número de indígenas envolvidos em atividades como o garimpo e a extração ilegal de madeira, atraídos pelo lucro dessas práticas, sem considerar os impactos ambientais.

A realidade indígena brasileira é extremamente diversa. Ainda existem povos que sequer têm suas terras demarcadas e vivem às margens das rodovias, nas periferias de zonas urbanas e rurais, os únicos espaços que lhes restaram.

Na seção “O que você aprendeu”, há uma atividade com sete questões. Na questão 6, da página 145, temos a seguinte proposição:

Figura 29: Questão 6 da atividade “O que você aprendeu”

- 6** Assinale com um X a alternativa correta.
- a) O pau-brasil, o ouro e o diamante nunca foram extraídos no Brasil. Como a exploração desses elementos não gera riscos ambientais, ela pode ser realizada sem cuidados.
  - b) O pau-brasil foi explorado sem a participação dos povos indígenas somente a partir do século XVIII e era usado principalmente para a construção de móveis de madeira.
  - c) Ouro e diamantes foram explorados no Brasil depois do século XVII. Essa exploração causou diversos problemas ambientais ligados à alteração dos cursos dos rios e à degradação do solo.
  - d) Apesar de a exploração de ouro não gerar nenhum impacto ambiental, a de diamantes exige a derrubada de florestas e o desvio dos cursos dos rios.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.145.

A seção “O que você aprendeu” visa reforçar os principais conceitos e noções estudados ao longo da unidade. No entanto, poderia ser melhor desenvolvida, pois apresenta apenas uma questão com uma breve citação sobre a participação dos indígenas na exploração do pau-brasil.

A atividade tem pouca relação direta com as temáticas indígenas, mas o professor pode retomar a discussão sobre a exploração da mão de obra indígena na extração do pau-brasil e destacar o protagonismo dos povos indígenas nos ciclos econômicos do Brasil. Ao longo da história, eles desempenharam papéis fundamentais que se estendem até os dias atuais, seja por meio de seus conhecimentos territoriais, habilidades laborais ou interações com os ecossistemas. Dessa forma, é possível desmistificar a visão limitada de que sua participação se restringiu apenas aos ciclos econômicos do período colonial, evidenciando sua influência contínua na economia e na sociedade brasileira.

Na Unidade 4, “A paisagem e a vida na cidade”, no conteúdo “As cidades têm história”, presente no tópico “Marcos históricos” da página 157, o livro apresenta alguns registros de memória que mostram como certos eventos históricos atribuem significados a diferentes espaços urbanos, citando personagens como os “bandeirantes”. O livro faz a seguinte descrição:

### Figura 30: conteúdo, atividade e ilustração representativa dos Bandeirantes

Outros personagens da história do Brasil que tiveram a imagem construída ao longo do tempo foram os bandeirantes.

Os bandeirantes foram homens que exploraram terras no interior do Brasil durante os anos 1600 e 1700 em busca de riquezas e de indígenas para escravizar.

No início dos anos 1900, começou a ser construída a imagem dos bandeirantes como heróis que enfrentaram os perigos das matas e os ataques indígenas para explorar novas terras.

No entanto, a partir de 1950, essa visão começou a ser questionada e os bandeirantes passaram a ser vistos como perseguidores de indígenas que cometeram violentas ações contra esses povos.

#### 15 Quem foram os bandeirantes?

Os bandeirantes foram homens que exploraram terras no interior no Brasil durante os anos 1600 e 1700 em busca de riquezas e de indígenas para escravizar.

#### 16 Observe as imagens e relacione cada uma delas a uma das visões históricas sobre os bandeirantes descritas no texto.



Jean-Baptiste Debret. *Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens* (detalhe), 1834. Litografia, 32,6 cm x 21,2 cm.

Benedito Calixto de Jesus. *Domingos Jorge Velho e o Loco Tenente Antônio F. de Abreu*, 1903. Óleo sobre tela, 160 cm x 99 cm.

- Heróis: **imagem B.**
- Perseguidores de indígenas: **imagem A.**



Os marcos históricos têm a função de manter vivos os eventos que representam no imaginário popular e perpetuá-los por gerações, compondo uma narrativa histórica consolidada e comum. Nesse sentido, cabe apontar que alguns elementos da história, como acontecimentos e personagens, são selecionados para fazer parte dessa narrativa em detrimento de outros que são negligenciados.

Explique aos estudantes que os marcos históricos passam por revisões a partir dos debates próprios à produção historiográfica, isto é, os eventos e as personalidades eleitas como marcos históricos podem ser re-interpretados pelos historiadores, gerando novas perspectivas sobre seu papel histórico, como é o caso dos bandeirantes.

Ressalte que, apesar das revisões historiográficas, muitos monumentos que foram erguidos em homenagem aos bandeirantes seguem de pé em diversas cidades brasileiras.

No estado de São Paulo, por exemplo, há uma rodovia chamada Bandeirantes e diversos monumentos cuja representação reafirma a imagem dos bandeirantes como heróis. Este é o caso da estátua do bandeirante Borba Gato, que fica no bairro de Santo Amaro, e do Monumento às Bandeiras, que fica próximo ao Parque Ibirapuera, ambos localizados na cidade de São Paulo. Se julgar conveniente, apresente fotografias desses monumentos para a turma e explique que as diversas visões sobre os eventos históricos coexistem, mesmo após as revisões feitas pelos historiadores, especialmente quando materializadas em monumentos.

Este conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF03HI05.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 3º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.157 FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.193.

A coleção apresenta duas perspectivas sobre os bandeirantes. A primeira enfatiza a construção da memória em torno deles como heróis responsáveis pelo desbravamento das terras interioranas do Brasil. A segunda os retrata os vilões que cometeram atrocidades contra a população indígena.

A página também exibe duas imagens na questão 16, acompanhadas da seguinte pergunta: “Observe as imagens e relacione cada uma delas a uma das visões históricas sobre os bandeirantes descritas no texto.” Ou seja, a atividade induz o aluno a interpretar que os bandeirantes passaram por dois momentos distintos na história: um como heróis e outro como vilões. No entanto, essa abordagem simplifica excessivamente a complexidade da atuação desses grupos, ignorando, por exemplo, que muitos bandeirantes também incluíam indivíduos indígenas em suas expedições. E que de acordo com Rocha (2013, p.58)

O caminho já estabelecido nos livros didáticos de uma história nacional, com personagens e especialmente heróis definidos, constituiria a manutenção da unidade da narrativa. Por outro lado, apresentar a história em construção poderia constituir uma narrativa fragmentada, sem unidade, o que poderia dificultar a possibilidade de ensino e aprendizagem.

Assim, longe de uma dicotomia entre heróis e vilões, esses personagens históricos refletem as contradições inerentes aos seres humanos.

Na página seguinte, 158, apesar de o texto não mencionar diretamente os indígenas, a questão 17 apresenta uma imagem na qual nativos estão na costa do mar, observando uma embarcação que traz europeus à terra firme. Essa ilustração representa a chegada dos europeus a Porto Seguro, na Bahia, em 1500, conforme mostrado na figura.

Figura 31: Imagem ilustrativa dos primeiros contatos entre os indígenas e os portugueses

O nome dado aos lugares também é um registro de memória e pode revelar informações sobre a história do local. O município de Porto Seguro, no estado da Bahia, por exemplo, recebeu esse nome porque foi o local de chegada dos portugueses, em 1500, às terras que se tornariam o Brasil. Foi, portanto, considerado um local seguro onde os europeus puderam atracar suas embarcações e explorar as terras.

**17** Observe a seguir a pintura de Oscar Pereira da Silva e leia a legenda. Depois, responda às questões.



Oscar Pereira da Silva. *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500, 1904*. Óleo sobre tela, 90 cm x 333 cm.

a) O que o artista representou nessa obra?

O artista representou o momento da chegada dos portugueses a Porto Seguro em 1500.

b) As terras que formariam o Brasil já eram habitadas? Por quem?

Sim, elas eram habitadas por povos indígenas.

Se considerar interessante, apresente aos estudantes uma fotografia do Marco do Descobrimento, situado no município de Porto Seguro, no estado da Bahia. Esse marco foi criado para registrar e lembrar o local aproximado da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500.

**Atividade 17.** Chame a atenção dos estudantes para o período transcorrido entre a data em que o evento ocorreu (a chegada dos portugueses em 1500) e a data de sua representação por Oscar Pereira da Silva (1904), esclarecendo que as obras de arte também fazem parte da construção de uma narrativa sobre determinado evento histórico. Retome a pintura de Tiradentes e explore esse mesmo aspecto, o período transcorrido entre o evento histórico (a morte de Tiradentes) e a data de produção da obra (1914), para ampliar a compreensão dos estudantes.

Oriente a turma a observar como os indígenas e os europeus figuram na representação, explorando suas vestimentas e seus gestos, para que os estudantes percebam a visão das diferenças culturais entre os dois grupos e comecem a compreender aspectos desse contato.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF03HI03, EF03HI05 e EF03GE01, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.158; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.194.

A figura, sem problematização aparente, retrata os indígenas em uma postura de submissão e estranhamento. Também enfatiza a dominação e a suposta superioridade portuguesa, evidenciada pela bandeira fincada no centro da imagem. Trata-se de uma representação que reforça a forte presença do eurocentrismo.

Embora o livro não utilize a expressão “descobrimento” do Brasil, termo amplamente difundido nos livros didáticos por muito tempo, tenta suavizar a narrativa ao empregar a palavra “chegada” para descrever um evento que, na realidade, foi uma invasão, ocupação e colonização violenta dos portugueses em relação aos povos originários do Brasil. Essa escolha contribui para perpetuar uma visão eurocêntrica da história do país, como se os portugueses apenas tivessem “vindo” ao Brasil, ignorando o fato de que já existiam povos vivendo nessas terras há milhares de anos – os verdadeiros brasileiros, a população nativa. De acordo com Rocha (2013, p.58):

[...] os textos dos livros didáticos de história precisariam se distanciar do monologismo da narrativa única para a polifonia de uma narrativa que se abraça a outras vozes. Sabemos que, constitutivamente, o texto do livro didático é aberto a outras vozes, pois o autor do livro não é o produtor do conhecimento histórico sobre todos os assuntos tratados. Ao contrário, ele precisa realizar diversas pesquisas sobre o conhecimento produzido acerca dos diferentes conteúdos a serem tratados na coleção.

Desta forma, o livro poderia ter enfatizado que os portugueses não vieram apenas explorar ou interagir, mas sim subjugar e modificar profundamente as sociedades indígenas.

Já o Manual do Professor orienta os docentes a chamarem atenção para o período entre a “chegada” e a data da representação de Oscar Pereira da Silva, destacando que as obras de arte também fazem parte da construção de narrativas. Nesse caso, a colonização é retratada como pacífica e harmoniosa, apresentando os colonizadores como figuras heroicas e civilizadoras, enquanto os indígenas aparecem como subalternos, genéricos e exóticos. Essas narrativas continuam romantizando a colonização e minimizando a violência e o impacto devastador que os povos indígenas sofreram.

No Capítulo 2, “Viver na cidade”, no tópico “A diversidade das pessoas que vivem na cidade”, na página 161, o livro trata da diversidade dos indivíduos que residem nas cidades. Há apenas uma única menção aos povos indígenas: “Os primeiros habitantes das terras que hoje pertencem ao Brasil foram os povos indígenas”. No entanto, o capítulo não menciona que os indígenas também fazem parte do processo de ocupação, expropriação e migração no Brasil e que, por diversos motivos alheios à sua vontade, foram expulsos de seus territórios ancestrais e, paulatinamente, passaram a residir nas cidades.

Na página 162, que aborda o modo de vida urbano e seus diversos elementos culturais, há a seguinte descrição: “[...] nas paisagens das cidades brasileiras e no modo de vida de seus habitantes, podemos identificar elementos das culturas de diversos povos indígenas e africanos, de portugueses e de imigrantes de várias origens.” Na sequência do livro, na mesma página, há destaque para a cidade de Olinda, no estado de Pernambuco, onde é possível

observar elementos das matrizes culturais indígena, portuguesa e africana na paisagem urbana e nas manifestações populares. Essa perspectiva é reforçada na atividade que apresenta uma fotografia da Festa de Maracatu de Olinda e pede que os alunos respondam às seguintes questões: a) Que elementos vocês encontraram? b) O que eles revelam sobre a história do lugar onde vocês vivem? (Buriti Mais: Ciências Humanas, 3º ano, 2023, p. 162). Ou seja, a coleção trouxe poucas informações e atribuiu pouca relevância às temáticas indígenas, especialmente no que se refere à presença dos povos indígenas nas cidades.

Na seção “O mundo que queremos”, no tópico “Diferentes Olhares”, na página 166, o livro destaca que as pessoas podem ter diferentes modos de vida, valores e opiniões. Em seguida, apresenta a história “A cidade vista por um indígena”, de Daniel Munduruku, extraída de seu livro “O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil”. A narrativa retrata um menino chamado Kaxi, do povo Munduruku, que descreve suas impressões sobre a cidade para sua amiga Gabriela. Ele relata não entender por que as pessoas moram umas sobre as outras, enquanto muitas dormem nas ruas; por que crianças trabalham e quase não brincam; e por que as pessoas quase não se falam, pois sempre parecem sem tempo.

Na página seguinte, 167, há uma atividade com as questões 3 e 4, que solicitam ao estudante que se reúna com seus colegas e imagine uma visita a uma comunidade indígena em algum lugar do Brasil. Para isso, foram propostas algumas etapas do exercício:

- Pesquisem em livros ou sites uma comunidade indígena no Brasil, onde ela está localizada e como é o modo de vida das pessoas.
- Depois, cada um de vocês deve escrever um texto apresentando um ponto de vista sobre essa comunidade indígena.
- Por fim, troque o seu texto com o do colega para que um leia o do outro.

A atividade estimula o conhecimento sobre as diferentes sociedades indígenas situadas em comunidades tradicionais. No entanto, poderia incluir perguntas e reflexões sobre a realidade dos indígenas que vivem nas cidades, pois muitos enfrentam vulnerabilidade, pobreza e discriminação, além de dificuldades para se inserir no mercado de trabalho e acessar serviços públicos.

Na seção “O que você aprendeu”, na página 194, a coleção apresenta uma atividade composta por oito questões. A questão 5 descreve que “[...] a população brasileira é composta de povos de diversas origens: indígenas, africanos, portugueses, italianos, japoneses, árabes etc.”. A partir desse excerto, o aluno deve considerar essa informação e responder a quatro perguntas, dentre elas: “Quem foram os primeiros habitantes das terras que deram origem ao Brasil?”. Essa é a única questão relacionada à população indígena.

Embora essa seção tenha o propósito de revisar os conteúdos trabalhados na unidade,

ela oferece poucas oportunidades para aprofundar a compreensão sobre a realidade da população indígena. Apesar de apresentar uma pergunta sobre os primeiros habitantes do Brasil, a abordagem não incentiva uma reflexão mais aprofundada sobre a vida dos indígenas na atualidade.

Por fim, a última referência à população indígena no livro didático do 3º ano aparece na atividade da seção “Para terminar”, na página 199, que propõe uma avaliação diagnóstica final com nove questões. No entanto, na questão 8, a atividade faz referência a duas fotografias que retratam um posto de saúde e uma biblioteca comunitária, ambas localizadas na Comunidade Quilombola de Mangabeira, no município de Mocajuba, no estado do Pará. Como pode ser visto:

Figura 32: Imagem do posto de saúde e escola da comunidade quilombola de Mangabeira – PA

8 Observe as fotografias a seguir.



Posto de saúde da família na comunidade quilombola de Mangabeira, no município de Mocajuba, estado do Pará, em 2020.



Crianças em biblioteca comunitária na comunidade quilombola de Mangabeira, no município de Mocajuba, estado do Pará, em 2020.

a) As fotografias mostram qual tipo de comunidade?

Comunidade quilombola.

Comunidade indígena.

b) Identifique que atividades são realizadas em cada uma das fotografias.

As fotografias mostram serviços públicos. A primeira mostra um posto de saúde da família. A segunda mostra estudantes em uma biblioteca.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.199.

Ou seja, na parte final do livro do 3º ano, embora a expressão “comunidade indígena” apareça em uma das respostas que os alunos devem escolher – que, aliás, não é a correta para o enunciado –, o livro se encerra sem qualquer referência substancial aos povos indígenas, demonstrando pouca reflexão e aprofundamento temático. Percebe-se que a obra poderia ter dado maior destaque às questões indígenas tratadas ao longo da coleção.

O livro didático do 3º ano tem um total de 207 páginas, das quais apenas 25 contêm

alguma citação aos indígenas. Assim, nota-se que a temática indígena está presente em uma pequena parcela do conteúdo e, em grande parte, sob um viés eurocêntrico. Em diversos momentos, o livro sugere a existência de um indígena primitivo, folclórico, congelado no tempo e restrito a um estilo de vida que não necessariamente reflete a realidade. Aliás, essa ideia de “congelamento e folclorização” do passado ainda persiste entre diferentes gerações de brasileiros, o que dificulta a desconstrução dos preconceitos que os indígenas enfrentam na sociedade não indígena. Erinaldo Cavalcanti (2016, p.264) ao analisar a obra de Michel Foucault, contextualiza que a construção de um autor se dá por meio de uma complexa rede de relações, marcada, na contemporaneidade, pelo apagamento daquele personagem.

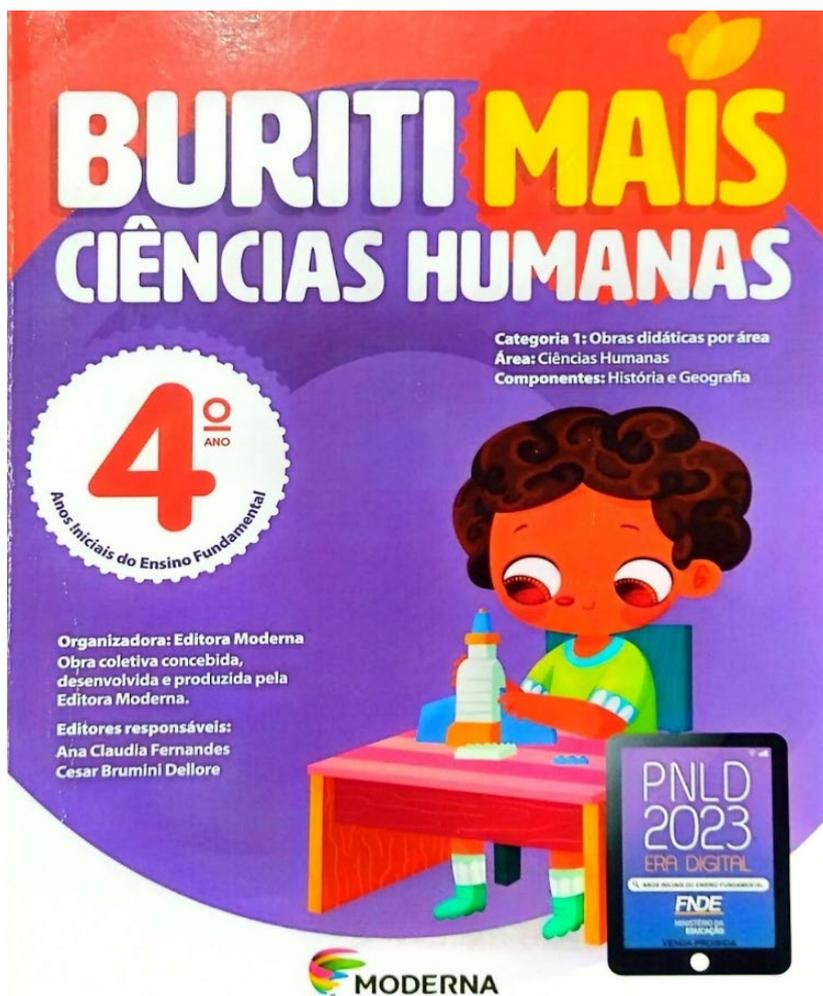
Dessa forma, apesar de o livro didático *Buriti Mais: Ciências Humanas (3º ano)* se propor – em conformidade com a legislação vigente – a apresentar uma visão supostamente equilibrada e educativa sobre os povos indígenas, visando à promoção do respeito e da valorização de suas culturas, na prática, observa-se que, em diversas ocasiões, a abordagem é superficial, estereotipada, descontextualizada e carente de informações mais aprofundadas sobre as realidades dos diversos povos indígenas brasileiros.

Conforme Cavalcanti (2016) os professores necessitam transformar e usar os livros como objeto de pesquisa em sala de aula. Desta forma, os professores não podem usar os livros como depositário de verdades absolutas, por o livro em diversos momentos apresentam a história e a cultura indígena a partir de uma visão eurocêntrica. Isso pode distorcer ou simplificar a rica diversidade dos povos indígenas, tratando-os como um grupo único, atrasado ou "do passado". Se o professor usa esses livros como verdades absolutas, reforça estereótipos e apaga as vozes e saberes indígenas. Cavalcanti (2016, p.276) diz que o problema não será resolvido apenas apontando que os professores devem ressignificar os usos que fazem dos livros didáticos. Por isso o professor poderá oferecer as condições teóricas e, acima de tudo, práticas, para experienciar entre os formandos essa problematização relacionado as questões indígenas. O professor poderá valorizar outras fontes de conhecimento, como a oralidade, os relatos de lideranças indígenas, e os estudos acadêmicos produzidos por indígenas. Desta forma, os professores precisam usar o livro didático como um recurso a mais e não como única ferramenta de trabalho. Assim, os alunos aprendem que existem múltiplas visões de mundo e que os saberes indígenas são tão válidos quanto á de outras ciências.

### 3.2 Livro didático Buriti Mais: Ciências Humanas (4º ano)

Iniciamos esta subseção apresentando a capa do livro didático Buriti Mais: Ciências Humanas, referente ao 4º ano, conforme a figura a seguir:

Figura 33: Capa do livro didático do 4º ano



Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023.

Seguimos, então, com nossa análise do livro didático para o 4º ano. Sua capa é ilustrada com o desenho de uma criança, aparentemente do gênero masculino e negra, montando um foguete com blocos. A imagem remete à diversidade e estimula a criatividade e a imaginação. O livro está dividido em quatro unidades: Unidade 1 – Os seres humanos; Unidade 2 – O comércio e as rotas; Unidade 3 – O território brasileiro; Unidade 4 – A cultura e a identidade brasileira, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 34: Sumário do Livro do 4º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer do ano letivo

Para começar ..... 8		<b>UNIDADE 3</b> O território brasileiro ..... 100	
<b>UNIDADE 1</b> Os seres humanos e a natureza ..... 12		🔊 Investigar o assunto: <i>O município em foco</i> ..... 102	
🔊 Investigar o assunto: <i>As intervenções humanas na natureza</i> ..... 14		<b>Capítulo 1.</b> A formação do território brasileiro ..... 104	
<b>Capítulo 1.</b> A natureza no Brasil ..... 16		🔊 Para ler e escrever melhor: <i>A violência contra os indígenas</i> ..... 116	
🔊 O mundo que queremos: <i>Água e saúde</i> ..... 28		<b>Capítulo 2.</b> A organização do território brasileiro ..... 128	
<b>Capítulo 2.</b> Os vestígios das atividades humanas ..... 30		🔊 Para ler e escrever melhor: <i>As divisões regionais do Brasil</i> ..... 132	
🔊 Para ler e escrever melhor: <i>Fontes materiais e imateriais</i> ..... 36		🔊 Vamos fazer: <i>Eleição na sala de aula</i> ..... 138	
🔊 Painel multicultural: <i>Museus pelo mundo</i> ..... 52		🔊 Painel multicultural: <i>Pontos turísticos no Brasil</i> ..... 142	
🔊 O que você aprendeu ..... 54		🔊 O que você aprendeu ..... 144	
<b>UNIDADE 2</b> O comércio e as artes ..... 58		<b>UNIDADE 4</b> A cultura e a identidade brasileiras ..... 148	
🔊 Investigar o assunto: <i>De onde vêm os alimentos que você consome?</i> ..... 60		🔊 Investigar o assunto: <i>Histórias de imigrantes</i> ..... 150	
<b>Capítulo 1.</b> As primeiras cidades e civilizações ..... 62		<b>Capítulo 1.</b> A formação da população brasileira ..... 152	
🔊 O mundo que queremos: <i>Economia solidária: moeda social e bancos comunitários</i> ..... 78		🔊 Para ler e escrever melhor: <i>As colônias de imigrantes</i> ..... 158	
<b>Capítulo 2.</b> O comércio europeu ..... 80		<b>Capítulo 2.</b> Diversidade cultural brasileira ..... 166	
🔊 Para ler e escrever melhor: <i>As especiarias e seus usos</i> ..... 82		🔊 Para ler e escrever melhor: <i>A história da pizza</i> ..... 180	
🔊 Vamos fazer: <i>Um grão</i> ..... 88		🔊 Painel multicultural: <i>Cidades de imigrantes</i> ..... 184	
🔊 Painel multicultural: <i>A cultura portuguesa pelo mundo</i> ..... 94		🔊 O que você aprendeu ..... 186	
🔊 O que você aprendeu ..... 96		<b>Para terminar</b> ..... 190	
		<b>Sugestões de leitura</b> ..... 194	
		<b>Referências bibliográficas</b> ..... 198	

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.6 e 7.

A primeira menção aos povos indígenas neste livro aparece no Capítulo 2 da Unidade 1, intitulado Os vestígios das atividades humanas, na página 31, com a seguinte informação:

Figura 35: Conteúdo e imagem de vestígios das ações humanas no passado

No estado de Santa Catarina, por exemplo, arqueólogos encontraram restos de alimentos em potes de cerâmica em locais habitados há cerca de 700 anos por povos indígenas do grupo proto-Jê. Ao estudar esses vestígios, eles descobriram que esses povos eram agricultores e cultivavam mandioca, feijão, milho, abóbora e, possivelmente, cará.

**Glossário**  
**Proto-Jê:** povo indígena que habitou regiões do sul do Brasil há milhares de anos.

Fragmentos de pote de cerâmica de 700 anos atrás encontrados nas escavações realizadas no município de Urubici, no estado de Santa Catarina.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**2** O que os arqueólogos descobriram sobre os povos indígenas proto-Jê ao estudar restos de alimentos encontrados em potes de cerâmica?

Outros exemplos de vestígios que podem ser estudados por arqueólogos são restos de fogueiras. Esses vestígios podem indicar que os seres humanos que viveram no passado usavam o fogo para se aquecer, cozinhar alimentos e espantar animais. Pontas de lança e outros instrumentos feitos de rochas revelam a forma como caçavam e pescavam e o seu grau de desenvolvimento técnico. A utilização de cerâmica revela que tinham conhecimentos sobre o cozimento do barro.

Não escreva no livro.

**3** No caderno, faça um quadro como o do modelo a seguir e complete-o com a possível interpretação de cada vestígio deixado pelos seres humanos.

Vestígio	Interpretação
Restos de fogueira	
Pontas de lança e outros instrumentos feitos de rochas	
Cerâmica	

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**Atividade 2.** Espera-se que os estudantes mencionem que, por meio dos vestígios deixados pelos proto-Jê, os arqueólogos descobriram que esses povos eram agricultores e se alimentavam de mandioca, feijão, milho, abóbora e, possivelmente, cará.

**Atividade 3.** Peça aos estudantes que releiam o texto antes de fazer a atividade. Incentive-os a buscar as respostas coletivamente e a trocar ideias antes de preencher o quadro. Espera-se que eles façam as seguintes considerações sobre os grupos humanos que deixaram os vestígios listados: os restos de fogueira indicam que usavam o fogo para se aquecer, cozinhar alimentos e espantar animais; os utensílios de rocha revelam a forma como caçavam e pescavam e seu grau de desenvolvimento técnico; a cerâmica indica que tinham conhecimentos sobre o cozimento do barro.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.31; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.61.

O texto deste capítulo aborda os vestígios deixados pelos indígenas do passado, especificamente do grupo proto-Jê, que viveu há cerca de 700 anos, na região onde hoje se localiza o estado de Santa Catarina. Além disso, apresenta um glossário que explica que 'proto-Jê' refere-se a um povo indígena que habitou o sul do Brasil há milhares de anos. No entanto, as informações fornecidas são bastante vagas sobre esses povos indígenas do passado.

Sob outra perspectiva, o livro poderia enfatizar com maior profundidade a importância desses vestígios para a compreensão da trajetória dos povos autóctones locais, pois eles revelam aspectos da vida e da cultura desses grupos antigos, incluindo artefatos, estruturas habitacionais, ferramentas, cerâmicas e outros materiais utilizados pelo grupo. Esses vestígios são essenciais para entender o desenvolvimento ambiental, cultural, social e tecnológico das populações

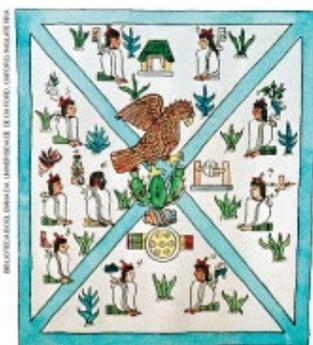
indígenas no Brasil, que, ainda hoje, desempenham um papel crucial na preservação do patrimônio cultural e natural do país.

Na página 33, são apresentadas fontes históricas. O livro exibe uma imagem de um manuscrito asteca datado de aproximadamente 1500, ao lado de uma pintura rupestre com mais de 20 mil anos.

Figura 36: Imagem do manuscrito asteca e de uma pintura rupestre

É possível também fazer outro tipo de classificação das fontes históricas:

- **Fontes escritas:** são documentos escritos, como cartas, livros, certidões de nascimento, diários, escrituras e relatos de viagens.
- **Fontes visuais:** são imagens e representações produzidas por uma sociedade, como pinturas rupestres, obras de arte, filmes e fotografias.
- **Fontes orais:** são as produções sonoras, como músicas, cantigas, lendas, discos, entrevistas gravadas e depoimentos.



Manuscrito asteca feito nos anos 1500, em papel.



Pintura rupestre datada de mais de 20 mil anos, no Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. Fotografia de 2018.



Johannes Vermeer.  
Moça com brinco de pérola, 1665. Óleo sobre tela, 44,5 cm x 39 cm.

Não escreva no livro

- 4 Explique o que são fontes históricas e por que elas são importantes para o historiador. São todos os vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo. Elas são importantes porque ajudam a conhecer o modo de vida das sociedades de diferentes épocas.

33

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.33.

Apesar de o livro citar essas duas fontes históricas, limitou-se a descrever sua importância e tipos, sem argumentar sobre a participação qualificada dos indígenas em sua elaboração. A contribuição indígena para a construção das fontes históricas é diversa e abrange diferentes campos do conhecimento, como cultura, sociedade, política, religião, economia e tecnologia.

Um exemplo notável são as histórias, mitologias e cosmologias, bem como a cosmovisão presente na tradição oral, transmitida de geração em geração. As fontes orais

permitem compreender os modos de vida, os elementos culturais e o repertório de crenças e rituais dos povos indígenas. A memória compartilhada desses povos revela conhecimentos ancestrais sobre plantas medicinais e curativas, técnicas agrícolas e de dispersão, produção de arte e artesanato, influências linguísticas, práticas de conservação e manejo ambiental, entre outros aspectos.

Os sítios e materiais arqueológicos, assim como a preservação dessas fontes históricas, auxiliam na descoberta e conservação de registros fundamentais sobre a história pré-colombiana e pré-cabralina, revelando origens e trajetórias.

No que se refere às fontes, o livro classifica a cerâmica amazônica marajoara como fonte histórica material na seção “Para ler e escrever melhor”, no tópico “Fontes materiais e imateriais”, na página 36, como pode ser observado:

Figura 37: Ilustrações e conteúdos sobre fontes materiais e imateriais

### Para ler e escrever melhor

O texto a seguir **classifica** as fontes históricas em materiais e imateriais.

#### Fontes materiais e imateriais

As fontes históricas podem ser classificadas em **materiais** e **imateriais**.

A cerâmica marajoara é um exemplo de **fonte histórica material**. Ela era produzida entre os anos 400 e 1400 pelos povos indígenas que habitavam a atual Ilha de Marajó, no estado do Pará. As diversas pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região são responsáveis por encontrar esses vestígios.

A cerâmica marajoara é considerada uma fonte material porque possui um suporte físico, ou seja, pode ser observada e tocada.

O **frevo** é um exemplo de **fonte histórica imaterial**. Ele começou a ser praticado nos anos 1700, no atual estado de Pernambuco, principalmente nos municípios de Recife e Olinda, por trabalhadores negros que dançavam ao som de marchas de carnaval e músicas improvisadas. Até hoje é muito presente nas festas e no carnaval da região, que atrai turistas de vários lugares.

O frevo é considerado uma fonte imaterial porque não tem um suporte físico, mas faz parte da memória e dos costumes das pessoas.



ILUSTRAÇÕES: MISA LICENCIADA  
FOTO: SHUTTERSTOCK/ART, 51410; COLAGE: MARIKA LUKASIK/SHUTTERSTOCK

**Análise** Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**1** Como as fontes históricas podem ser classificadas? Não escreva no livro

**2** Qual é a diferença entre as fontes históricas materiais e as fontes históricas imateriais?

**36**

**Orientações didáticas**

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita.

Observe que as ilustrações da página representam peças de cerâmica de arte indígena marajoara e uma dançarina de frevo como exemplos de fonte histórica material e fonte histórica imaterial, respectivamente. Se julgar conveniente, explore objetos presentes na sala de aula como fontes históricas do presente.

Oriente os estudantes a ler individualmente o texto e a responder às atividades 1 e 2 no caderno. Isso facilitará a organização das informações de acordo com o modelo proposto na página ao lado.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI01. A abordagem deste assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.36; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.66.

Novamente, o livro não atribui a devida importância ao papel dos indígenas na formulação do nosso patrimônio cultural. Além disso, suas manifestações são frequentemente negligenciadas ou invisibilizadas na sociedade não indígena, apesar de o patrimônio cultural brasileiro ser constituído tanto pela cultura material quanto pela imaterial indígena, tendo contribuído significativamente para a formação da identidade nacional.

Por isso, é necessário ressaltar que a valorização e o reconhecimento dessas contribuições são fundamentais para uma compreensão mais completa e inclusiva da história, devendo ser apresentados e discutidos com os alunos em sala de aula.

Na página 40, no tópico “O povoamento do continente americano”, o livro aborda a teoria sobre o povoamento da América, indicando que esse processo teria ocorrido a partir de uma população de origem asiática, por meio da travessia do Estreito de Bering, que conecta a Ásia à América pelos oceanos Pacífico e Glacial Ártico, como pode ser observado:

Figura 38: Ilustrações e conteúdo sobre o surgimento do povoamento do continente americano

**O povoamento do continente americano**

Pesquisadores ainda não encontraram evidências de que os seres humanos que povoaram a América tenham nascido e se desenvolvido no continente. Por isso, supõe-se que esses habitantes tenham vindo de outras partes do mundo.

Há alguns anos, a teoria mais aceita sobre o povoamento propunha que, há cerca de 12 mil anos, os seres humanos teriam chegado ao continente vindos da Ásia, provavelmente perseguindo grandes animais de caça. Eles teriam feito a travessia pelo Estreito de Bering, que liga os oceanos Pacífico e Glacial Ártico, entre a Ásia e a América. Congelado, o Estreito de Bering teria servido de passagem para o continente americano.

Essa teoria baseou-se nos vestígios arqueológicos, como pontas de lança feitas de rochas da chamada **cultura Clóvis**, encontrados no Novo México, nos Estados Unidos, cuja datação também é de cerca de 12 mil anos. Ela foi reforçada pelas características físicas dos povos indígenas que habitam o continente americano até hoje, que se assemelham às características físicas dos povos asiáticos.

O mapa a seguir representa a vinda desses seres humanos à América de acordo com essa teoria.

**Glossário**  
**Estreito:** canal que une dois mares ou oceanos e separa duas massas de terra.

Reforce que os pesquisadores acreditam que o ser humano teve origem na África porque os vestígios mais antigos de ancestrais foram encontrados nesse continente.

Acrescente ainda que há cerca de 1,8 milhão de anos os homínidos começaram a sair da África e alcançar terras de outros continentes por meio de rotas terrestres e, possivelmente, marítimas.

Faça a leitura do mapa com os estudantes. As informações nele contidas representam a teoria clássica de povoamento da América por meio do Estreito de Bering. Segundo outras teorias, no entanto, o povoamento do continente americano pode ter ocorrido por rotas marítimas: utilizando embarcações, grupos humanos teriam partido da Ásia em direção à Oceania, alcançando a Polinésia e, posteriormente, o continente americano via Oceano Pacífico.

**Atividade 13.** As questões propostas referem-se à teoria Clóvis, exposta no texto e representada no mapa.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01, EF04HI02 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Elaborado com base em: Georges Duby. Atlas histórico mundial. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**13** Considerando a teoria que acabamos de examinar, responda:

- De onde teriam vindo os primeiros habitantes da América?
- Há quanto tempo eles teriam chegado ao continente?
- Em que se baseou essa teoria?

**40**

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.40; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.70.

O texto explica como e quando ocorreu o congelamento do Estreito de Bering, apresentando essa como a teoria mais aceita no meio científico para elucidar o povoamento do continente americano. Os vestígios arqueológicos encontrados incluem pontas de lança produzidas em rocha, inseridas na chamada Cultura Clóvis, identificada no México e nos Estados Unidos, com datação superior a 12 mil anos. O livro descreve a Cultura Clóvis e o desenvolvimento desse estudo.

Embora existam outras teorias que defendem a migração por barcos que atravessaram o Pacífico até alcançar a costa chilena, o material didático reforça a teoria do Estreito de Bering, argumentando que as características físicas dos povos indígenas que habitam o continente americano até hoje se assemelham às dos povos asiáticos.

Nas páginas 42 e 43, no tópico “A pintura rupestre”, não há citação direta à população indígena. No entanto, o texto aborda a presença humana anterior à Cultura Clóvis, referindo-se aos primeiros habitantes da América, que deram origem às populações indígenas do continente. Além disso, exemplifica as relações estabelecidas entre os humanos e a natureza, bem como o modo de vida dessas populações.

As evidências de ocupação humana anteriores à Cultura Clóvis indicam que a migração para as Américas foi um processo mais complexo e diversificado do que se pensava anteriormente. Elas sugerem que os humanos chegaram ao continente por várias rotas, possivelmente incluindo uma rota costeira pelo Pacífico, e não apenas pela travessia do Estreito de Bering.

A próxima menção específica aos indígenas neste livro do 4º ano aparece na página 90, no Capítulo 2 da Unidade 2. No tópico “As navegações espanholas”, o livro apresenta um relato sobre a chegada dos espanhóis à América e explica por que passaram a chamar os habitantes dessa região de “índios”. Vejamos a passagem e a imagem:

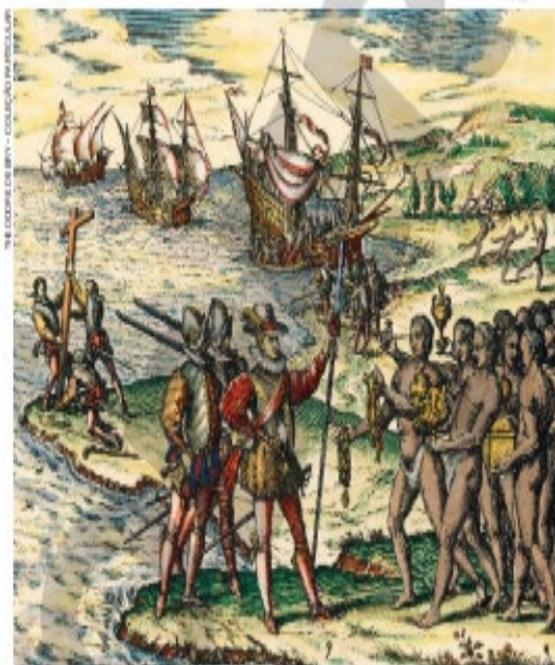
Figura 39: Explicação sobre as primeiras navegações espanholas, acompanhada de uma gravura de Theodore de Bry que retrata a “chegada” de Colombo a América

## As navegações espanholas

As viagens marítimas espanholas em direção às Índias tiveram início no final dos anos 1400, quando o governo espanhol decidiu financiar uma expedição comandada pelo navegador italiano Cristóvão Colombo. Ele era um estudioso da cartografia e planejou uma rota em direção ao oeste para alcançar as Índias, e não ao leste, como faziam os portugueses ao contornar a África.

No entanto, durante a viagem, Colombo encontrou terras no percurso da rota planejada. Essas terras faziam parte de um continente mais tarde nomeado de América, que ainda era desconhecido pelos europeus na época.

Acreditando estar nas Índias, Cristóvão Colombo chamou de “índios” os habitantes dessas terras. Depois dessa primeira expedição, ele fez três outras viagens à América. No entanto, as riquezas desejadas pelos espanhóis, como o ouro, não foram encontradas nessas viagens.



Theodore de Bry. Chegada de Colombo à América, 1596. Gravura.

Não escreva no livro.

**11** Qual foi a rota planejada por Cristóvão Colombo para alcançar as Índias?

- Ele conseguiu chegar às Índias? Explique.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**12** Observe a gravura de Theodore de Bry e, depois, responda às questões.

- O que os indígenas estão oferecendo a Cristóvão Colombo? **Objetos de ouro.**
- Na sua opinião, por que esse detalhe foi representado? **Resposta pessoal.**

90

**Atividade 11.** Oriente os estudantes a voltar a consultar o mapa da página 81 desta unidade para observar as rotas realizadas por Cristóvão Colombo. Relembre à turma que o termo “Índias” era usado pelos europeus para designar as terras que hoje fazem parte da China, da Índia, da Indonésia e do Japão, e que esse termo era empregado porque eles não conheciam profundamente essas regiões. Por consequência, ao chegar à América e acreditar ter alcançado as Índias, os europeus chamaram os habitantes do continente americano de índios.

Explore com os estudantes a obra de Theodore de Bry e chame a atenção deles para os detalhes representados, como as vestimentas dos europeus e dos indígenas, a presença das embarcações ao fundo e a instalação de uma cruz. Esclareça que a cruz representa os objetivos religiosos das viagens, que visavam, além da exploração econômica, difundir a religião católica entre os povos encontrados fora da Europa.

**Atividade 12.** Com base na leitura da gravura, os estudantes devem identificar os objetos de ouro sendo entregues pelos indígenas, levantando hipóteses sobre essa representação. Acolha as respostas dos estudantes, mas orientando-os a observar que se trata de uma representação de como os europeus enxergavam os povos e as riquezas locais, com o objetivo de explorar economicamente a região.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

O Manual do Professor orienta a retornar à página 81, no livro do aluno, para analisar a rota marítima de Cristóvão Colombo. Também recomenda lembrar o termo “Índias”, utilizado pelos europeus para designar as terras que hoje correspondem à China, Índia, Indonésia e Japão, pois acreditavam ter chegado ao Oriente. Dessa forma, passaram a chamar os habitantes do continente americano de “índios”.

O texto descreve a viagem de exploração dos espanhóis a terras que hoje são chamadas de América. A gravura europeia retrata esse evento de contato e “chegada” como pacífico, representando indígenas entregando objetos de ouro aos espanhóis. Certamente, trata-se de uma visão romantizada da época, que ainda hoje compõe o imaginário de uma parcela expressiva da população brasileira sobre os povos indígenas.

A gravura de Theodore de Bry sobre a “chegada” de Colombo é fundamental para compreender como a arte e a literatura europeias contribuíram para formar e perpetuar narrativas que justificavam a conquista e a colonização. Assim, a gravura enfatiza o poder e a autoridade dos europeus por meio dos elementos visuais nela representados, como trajes e armas, enquanto os indígenas são retratados de maneira simplista e genérica, muitas vezes nus ou com pouca vestimenta, desconsiderando a diversidade e a riqueza cultural dos povos indígenas.

No Capítulo 1 da Unidade 3, na página 111, há um tópico chamado “Os primeiros contatos entre indígenas e portugueses”, que inicia com a seguinte descrição: “Quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram vários povos e um território muito diferente do europeu” (Fernandes, A.C. e Dellores, C. B. Buriti Mais: Ciências Humanas, 4º ano, 2023, p. 111).

Este capítulo relata: “[...] os indígenas tinham hábitos diferentes daqueles dos europeus, como não usar vestimentas, ter outro sistema de crença e viver da caça, da pesca e da agricultura de subsistência”. Fernandes e Dellores (2023, p. 111). O trecho continua: “[...] o estranhamento fez com que os portugueses considerassem os indígenas ora bondosos, ora selvagens. Essas representações dos nativos feitas pelos europeus eram formuladas com base no mundo que eles conheciam”. Fernandes e Dellores (2023, p. 111). Como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 40: Imagem de uma página da carta de Pero Vaz de Caminha

**Não escreva no livro**

## Os primeiros contatos entre indígenas e portugueses

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram vários povos e um território muito diferente do europeu. O desconhecimento e o estranhamento os levaram a criar ideias sobre o recém-alcançado continente. Nos relatos enviados a Portugal, os viajantes descreviam as paisagens do Brasil como exóticas, com frutos e vegetais desconhecidos, florestas densas e cheias de animais perigosos. Por causa da riqueza natural e do calor, o Brasil era descrito como "paraíso terrestre".

Os indígenas tinham hábitos diferentes daqueles dos europeus, como não usar vestimentas, ter outro sistema de crença e viver da caça, da pesca e da agricultura de subsistência.

O estranhamento fez com que os portugueses considerassem os indígenas ora bondosos, ora selvagens. Essas representações dos nativos feitas pelos europeus eram formuladas com base no mundo que eles conheciam.

**Glossário**

**Exóticas:** diferentes, estranhas.

**Atividade 10.** Antes de realizar a atividade, explique aos estudantes que a análise de documentos históricos é fundamental no estudo histórico, pois permite aos pesquisadores conhecer aspectos da realidade e da vida em épocas passadas. O estudo do trecho da carta de Pero Vaz de Caminha possibilita conhecer elementos do contato entre indígenas e portugueses nos anos 1500 sob a perspectiva do autor da carta, ou seja, o autor de um documento imprime as particularidades de sua visão no documento que está produzindo. É importante também que compreendam que os documentos históricos não foram produzidos como tal, mas tornaram-se documentos históricos pelo valor que lhes foi atribuído posteriormente.

**Atividade 11.** Promova uma reflexão sobre os meios de comunicação usados no passado e no presente, propondo aos estudantes que pensem como seria viver em um período em que o meio de comunicação mais eficiente fossem as cartas e que não houvesse telefone, televisão ou internet. Essa estratégia permite explorar os meios de comunicação conhecidos pelos estudantes e pode favorecer o trabalho com a habilidade da BNCC EF04HI08.

**10** Leia a seguir um trecho do primeiro relato feito pelos portugueses sobre os indígenas. Trata-se de uma carta escrita em 1500 por Pero Vaz de Caminha, um escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral. Depois, responda à questão.

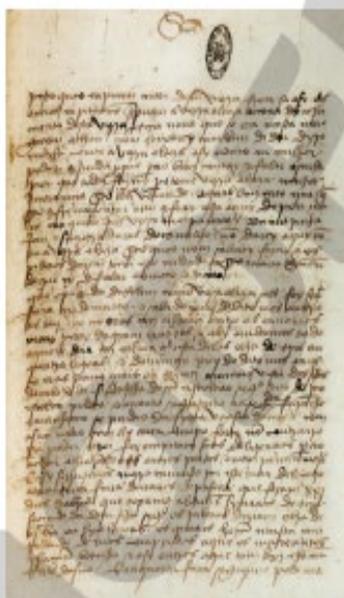
A feição deles é parda, um tanto avermelhada, com bons rostos e bons narizes, benfeitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

*A carta de Pero Vaz de Caminha. Comentários e notas de Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2003. p. 31.*

- Qual costume indígena Pero Vaz de Caminha descreve na carta?

**11** Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor. Na época em que Pero Vaz de Caminha viveu, as cartas eram o meio de comunicação mais efetivo para os contatos a longa distância. E, atualmente, quais meios de comunicação podem ser utilizados para isso? Converse com os colegas e o professor sobre o assunto. Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**111**



Reprodução de página da carta de Pero Vaz de Caminha escrita em 1500.

próprio, ao donatário era permitida a concessão de sesmarias aos que quisessem se estabelecer e cultivar a terra, havendo um prazo para o cumprimento do compromisso de torná-la produtiva. A adoção desse regime longe esteve de solucionar a questão da ocupação e colonização do Brasil, pois não foram poucas as capitanias que fracassaram diante dos assaltos indígenas e da falta de proteção aos ataques estrangeiros. Mas não há dúvida de que foi através desse sistema de capitanias que os primeiros núcleos de ocupação e colonização portuguesa do Brasil foram estabelecidos, a exemplo de São Vicente, concedida a Martim Afonso de Sousa, em 1532, e de Pernambuco, base da economia açucareira então iniciada, concedida a Duarte Coelho, em 1534.

HERMANN, Jacqueline. Cenário do encontro de povos: a construção do território. In: IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 21 e 23.

O Manual do Professor orienta os docentes a explicarem aos alunos como os documentos históricos são fundamentais para conhecer diversos aspectos da realidade e da vida em épocas passadas. Além disso, aborda o funcionamento das capitanias hereditárias e, mais uma vez, apresenta uma visão eurocêntrica dos indígenas ao descrever que as capitanias fracassaram devido aos assaltos indígenas, quando, na realidade, os indígenas apenas tentavam defender seus modos de vida diante do avanço e do domínio territorial dos portugueses.

O texto também traz um trecho do primeiro relato sobre os indígenas feito pelo português Pero Vaz de Caminha: “A feição deles é parda, um tanto avermelhada, com bons rostos e bons narizes, benfeitos, andam nus, sem nenhuma coberta. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.” (2023, p. 111).

Complementando o texto, o capítulo apresenta uma imagem com a reprodução de uma página da carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500. É necessário compreender que o contato entre portugueses e indígenas marcou o início do declínio de muitas culturas nativas, cujos modos de vida, línguas, costumes, tradições e territórios foram sistematicamente destruídos ou assimilados.

É importante destacar que, mais uma vez, o texto evidencia a maneira como os europeus enxergavam os indígenas, a partir de uma visão de mundo bastante diferente da concepção indígena. Nessa perspectiva, Jecupé (2020) afirma que essa é uma visão recontada ainda nos dias atuais:

Quando aqui chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente”. “Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos. (Jecupé, 2020, p. 85).

As narrativas sobre o descobrimento da América ainda são amplamente recontadas sob uma perspectiva eurocêntrica, considerando pouco os anseios e percepções nativas sobre o chamado descobrimento da América e, conseqüentemente, do Brasil.

Na página 112, o livro relata que, apesar do estranhamento inicial, os portugueses estabeleceram alianças com os indígenas em busca de segurança, alimentação e facilidades para a extração do pau-brasil.

Figura 41: Imagem e textos representativos sobre os primeiros contatos com os portugueses

Apesar de todo o estranhamento, os portugueses fizeram alianças com os indígenas em busca de segurança, alimentação e facilidades para extrair o pau-brasil. As árvores de pau-brasil eram derrubadas pelos indígenas e trocadas por tecidos, facas e outros objetos. Com o passar do tempo e a intensificação do convívio, portugueses e indígenas adotaram os costumes uns dos outros.

Os portugueses adotaram muitos costumes indígenas para se adaptar às novas terras e sobreviver nelas, em condições ambientais diferentes das existentes em Portugal.

Eles utilizavam as canoas indígenas para explorar os rios e aprenderam a utilizar o arco e a flecha para pescar e o **tacape** para caçar. Também começaram a cultivar e consumir alimentos da culinária indígena, como o milho, a mandioca e o amendoim, dormir em redes e usar roupas mais leves, feitas de algodão. Além disso, passaram a fazer uso das plantas locais para tratar doenças e ferimentos com base no conhecimento dos indígenas sobre elas.

No entanto, o contato com os portugueses teve sérias consequências para a saúde dos indígenas. Doenças como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela não existiam na América antes da chegada dos portugueses. Por nunca terem tido proximidade com essas doenças, os indígenas não tinham defesas contra elas, e muitos deles foram contaminados e morreram.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**12** Com base no texto, responda: Não escreva no livro

- Por que os portugueses adotaram diversos costumes indígenas?
- Cite alguns costumes indígenas adotados pelos portugueses em relação aos aspectos a seguir.
  - Transporte.
  - Alimentação.
  - Vestimentas.
- Qual foi a consequência do contato com os europeus para a saúde dos indígenas?

**13** Reúna-se com dois ou três colegas e pesquisem quais povos indígenas viveram ou ainda vivem na região em que vocês moram. Façam uma lista dos hábitos, costumes e crenças religiosas de um desses povos. Depois, em uma folha de papel sulfite, façam uma ilustração representando o cotidiano do povo que pesquisaram e apresentem para os colegas e o professor. Resposta pessoal.

112

### Para o estudante acessar

**Povos Indígenas do Brasil Mirim.** Disponível em: <<https://mirim.org/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

No site, é possível conferir informações sobre os povos indígenas que vivem atualmente no Brasil, como quem são, onde vivem, língua, hábitos etc.

### A importância da mandioca na cultura indígena

Quando a posse da terra começou a ser feita nasceu o elogio da mandioca e seu registro laudatório em todos os cronistas. Afirmavam, unânimes, ser aquela raiz o alimento regular, obrigatório, indispensável aos nativos e europeus recém-vindos. Pão da terra em sua legitimidade funcional. [...]

A mandioca vivia nos dois elementos inarredáveis da alimentação indígena: a farinha e os beijos. O primeiro constituía o conduto essencial e principal, acompanhando todas as coisas comíveis, da carne à fruta. O segundo fornecia bebidas, além de ser a primeira matalotagem de jornada, de guerra, caça, pesca, permuta, oferenda aos amigos. [...]

Dominou o paladar português na cotidianidade do uso tornado indispensável. Era a reserva, a provisão, o recurso. O europeu no Brasil ampliava as roçarias de mandiocas, classicamente as roças, historicamente as granjearias, comendo, vendendo, comprando, valorizando, melhorando as “casas de farinha”, fazendo em máquinas de ferro o que d’antes era de madeira, precária e frágil, exportando-a para as colônias africanas [...].

Há quase cinco séculos a farinha continua mantendo o prestígio no crédito popular. Essa permanência constituía a imagem da suficiência. Creem-na apta e capaz na exigência da nutrição.

Sem ela a refeição estará incompleta e falha. É comida de volume, comida que enche, sacia, faz bucha, satisfaz.

CASCUDO, Luis da Câmara. *História da alimentação no Brasil: cardápio indígena, dieta africana, ementa portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p. 93-95.



Ilustração atual representando um colono português dos anos 1500.

#### Glossário

**Tacape:** arma de madeira usada por alguns povos indígenas na caça e em combates.

Leia o texto com os estudantes e destaque que os europeus utilizaram a mão de obra indígena, no sistema de escambo, desde que começaram a explorar o pau-brasil. Com a introdução da indústria açucareira, a necessidade de mão de obra aumentou e os indígenas passaram a ser escravizados.

Comente com os estudantes que as trocas culturais e a absorção dos hábitos entre portugueses e indígenas deram-se em diferentes ritmos. Assim, houve aspectos incorporados mais rapidamente, como a alimentação, e outros mais lentamente, como a religião ou o idioma.

**Atividade 12. a)** Espera-se que os estudantes tenham entendido que os portugueses adotaram costumes indígenas para se adaptar e sobreviver nas novas terras, que tinham condições ambientais diferentes das existentes em Portugal. **b)** Os estudantes podem citar como costumes indígenas adotados pelos portugueses a alimentação baseada no milho, na mandioca e no amendoim; o uso de roupas mais leves; e o uso da canoa indígena. **c)** Os indígenas foram infectados por doenças como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela.

**Atividade 13.** Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI01.

O texto relata que as árvores de pau-brasil eram derrubadas pelos indígenas e trocadas por tecidos, facas e outros objetos. Com o passar do tempo e a intensificação do convívio, portugueses e indígenas passaram a adotar alguns costumes uns dos outros. No entanto, as relações de contato foram, sem dúvida, mais prejudiciais aos autóctones do que aos invasores, resultando, conseqüentemente, no extermínio de povos, línguas e culturas ao longo dos séculos. Como pode ser observado na seguinte citação:

Os portugueses adotaram muitos costumes indígenas para se adaptar as novas terras e sobreviver nelas, em condições ambientais diferentes das existentes em Portugal. Eles utilizavam às canoas indígena para explorar os rios e aprenderam a utilizar o arco e a flecha para pescar e o tacape para caçar. Também começaram a cultivar e consumir alimentos da culinária indígena, [...] Além disso, passaram a fazer uso das plantas locais para tratar doenças e ferimentos com base no conhecimento dos indígenas sobre elas. (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 112).

O contato com os portugueses teve sérias conseqüências, sobretudo para a saúde dos indígenas. Doenças como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela não existiam na América antes da chegada dos portugueses. Por nunca terem tido contato com essas doenças, os indígenas não possuíam defesas contra elas, e muitos foram contaminados, morrendo em decorrência.

Na sequência do conteúdo, o livro apresenta uma atividade de fixação: “Com base no texto, responda: a) Por que os portugueses adotaram diversos costumes indígenas? b) Cite alguns costumes indígenas adotados pelos portugueses em relação aos aspectos a seguir: 1. Transporte; 2. Alimentação; 3. Vestimenta c) Qual foi a conseqüência do contato com os europeus para a saúde dos indígenas?” (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 112).

Além disso, outra questão propõe: “Reúna-se com dois ou três colegas e pesquisem quais povos indígenas viveram ou ainda vivem na região em que vocês moram. Façam uma lista dos hábitos, costumes e crenças religiosas de um desses povos. Depois, em uma folha de papel sulfite, façam uma ilustração representando o cotidiano do povo que pesquisaram e apresentem para os colegas e o professor.” (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 112).

Essa atividade de sondagem permite que os estudantes estabeleçam uma conexão entre o passado e o presente, compreendendo que os povos indígenas estão vivos e em constante interação conosco, seja na nossa região, estado ou país. Nesse sentido, o livro leva os alunos a refletirem sobre a diversidade cultural indígena e sua incorporação à cultura brasileira, incluindo costumes, objetos, culinária e meios de transporte.

Já o Manual do Professor (MP146) relata o sistema de escambo utilizado pelos europeus com os indígenas e como, com o passar do tempo, a escravidão indígena foi se

constituindo devido a outras atividades econômicas, como a produção açucareira, que se intensificou à medida que a colonização se consolidava. Inicialmente, os indígenas foram vistos como parceiros em trocas comerciais, mas rapidamente passaram a ser explorados como mão de obra escravizada. Esse processo ocorreu por diversas razões e de diferentes formas ao longo dos primeiros séculos de colonização. Embora tenha sido um sistema de exploração brutal, a resistência indígena foi fundamental na luta pela preservação da identidade e do território dos povos originários.

O Manual também destaca a importância da mandioca para a cultura indígena, mostrando como ela transcendeu as culturas nativas e tornou-se um alimento símbolo do Brasil, graças ao conhecimento e às práticas dos povos originários, sendo adotada pelos europeus no período colonial, principalmente na forma de farinha e beiju. Sua relevância esteve e ainda está ligada à sua versatilidade, resistência e valor simbólico, desempenhando um papel central na cultura indígena do Brasil. Mais do que um alimento básico, a mandioca faz parte das práticas culturais, sociais e econômicas desses povos. Ela representa um elo entre passado e presente, refletindo a rica história e resiliência dos indígenas, além de sua relação harmoniosa com a natureza.

Prosseguindo com o capítulo, na página 113, o tópico “O contato entre indígenas e franceses” relata a aliança entre o povo Tamoio e os franceses na exploração do pau-brasil, bem como a atuação desses europeus em outras regiões do Brasil, como no Norte e no Nordeste.

Figura 42: Imagem e textos representativos sobre os primeiros contatos com os franceses

### O contato entre indígenas e franceses

Não escreva no livro

Os portugueses chegaram à Baía de Guanabara, na região da atual cidade do Rio de Janeiro, em 1502. Em 1555, os franceses também chegaram a esse local e se aliaram ao povo Tamoio para explorar o pau-brasil.

Para conter esse avanço dos franceses, os portugueses decidiram expulsá-los e ocupar a região. Uma medida importante foi a fundação, em 1565, da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Foram construídas casas de colonos, um colégio jesuíta, uma igreja e prédios da administração pública portuguesa.

Em 1567, após batalhas navais e terrestres, os portugueses expulsaram os franceses da Baía de Guanabara e exterminaram a maioria do povo Tamoio.

Alguns franceses permaneceram no Brasil e se dirigiram ao Norte e ao Nordeste, travando contato e fazendo comércio com outros indígenas.

Foram expulsos novamente em 1584 e retornaram em 1612, quando fundaram a cidade de São Luís do Maranhão. Três anos depois, voltaram a ser expulsos pelos portugueses.



Antonio Firmino Monteiro. Fundação da cidade do Rio de Janeiro, século XIX. Óleo sobre tela, 200 cm x 300 cm. Essa pintura representa o momento da fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro, que deu origem à atual cidade do Rio de Janeiro, em 1565.

Se possível, leve para a sala de aula um mapa físico da região Sudeste, localize nele a baía de Guanabara, no atual estado do Rio de Janeiro, e analise com a turma o porquê de a ocupação desse local por franceses ter dificultado tanto a comunicação entre o norte e o sul da colônia portuguesa.

Converse com os estudantes sobre a dificuldade de o governo português promover a ocupação do vasto território da colônia, o que permitiu que outros povos europeus cobiçassem as riquezas locais.

Para dominar a baía de Guanabara e conseguir explorar o pau-brasil, os franceses se aliaram aos Tamoio. Destaque que a ocupação francesa resultou no extermínio da maioria dos Tamoio, seus aliados durante a ocupação.

Solicite aos estudantes que observem a obra do artista Antonio Firmino Monteiro. Comente que a pintura ressalta a importância da fundação do Rio de Janeiro, representando uma solenidade na qual se destacam elementos da religião católica.

Oriente a leitura da legenda, de modo que os estudantes percebam que a imagem foi produzida muito tempo depois da fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro. Solicite que observem a imagem e indiquem diferenças entre as vestimentas das pessoas representadas, identificando a presença de indígenas e de portugueses.

113

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023.p.113; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.147.

O capítulo informa que os portugueses agiram para expulsar os franceses das terras brasileiras. Vejamos: “Alguns franceses permaneceram no Brasil e se dirigiram para o Norte e ao Nordeste, travando contato e fazendo comércio com outros indígenas.” (Fernandes e Dellors, 4º ano, 2023, p. 113).

O Manual do Professor orienta o docente a utilizar o mapa para demonstrar a dificuldade dos portugueses na comunicação entre o Sul e o Norte do país, o que facilitou a

colonização francesa na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. Esse processo envolveu confrontos entre franceses, portugueses e populações indígenas, como os tamoios, que viviam em aldeias na região. Os franceses, interessados na exploração do pau-brasil e na expansão de sua influência, aproveitaram as disputas entre portugueses e indígenas para formar alianças com as populações locais. Uma questão a ser observada é que os primeiros contatos entre indígenas e europeus variaram amplamente, dependendo muito mais da localização, das culturas envolvidas e das circunstâncias específicas do que das decisões da metrópole portuguesa ou espanhola.

No tópico de complemento temático, intitulado “A mão de obra indígena”, na página 114, o livro afirma que os portugueses utilizaram o trabalho dos indígenas para explorar as riquezas naturais da terra, especialmente o pau-brasil. Assim escreve:

A princípio, os indígenas trocavam seu trabalho por objetos, como tecidos, espelhos e instrumentos feitos de ferro. Mais tarde, eles foram forçados a trabalhar como escravos.

Uma das formas utilizadas pelos portugueses para obter mão de obra indígena era incentivar conflitos entre diferentes povos e capturar os vencidos para escravizá-los. Para fugir da escravização, os indígenas adentravam o interior do Brasil, afastando-se do litoral, o que dificultava sua captura, pois, ao contrário dos portugueses, eles conheciam muito bem os caminhos pelas matas.

Apesar disso, a população indígena perdeu territórios e sofreu forte redução. (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 114).

O texto explica como os portugueses ocuparam o litoral do Brasil, escravizaram os indígenas e utilizaram estratégias para a conquista territorial e a interiorização. No entanto, o processo de colonização do Brasil foi complexo e multifacetado, caracterizado por diferentes formas de ocupação e dominação territorial, exploração econômica e relações assimétricas de poder em detrimento dos povos indígenas.

Como atividade, há a questão 14, na página 114, referente ao texto, como pode ser observado:

Figura 43: Imagem de uma gravura representando um combate entre diferentes povos indígenas. Gravura de uma guerrilha contra os indígenas

### A mão de obra indígena

Para explorar as riquezas naturais da terra, especialmente o pau-brasil, os portugueses utilizaram o trabalho dos indígenas.

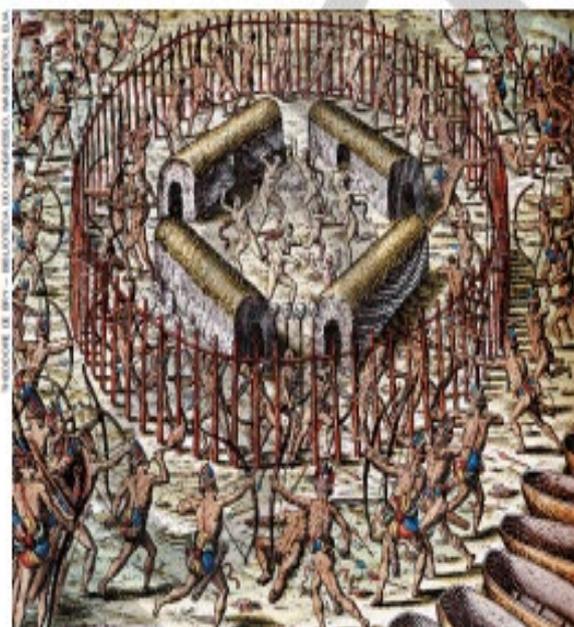
A princípio, os indígenas trocavam seu trabalho por objetos, como tecidos, espelhos e instrumentos feitos de ferro. Mais tarde, eles foram forçados a trabalhar como escravos.

Uma das formas utilizadas pelos portugueses para obter mão de obra indígena era incentivar conflitos entre diferentes povos e capturar os vencidos para escravizá-los.

Para fugir da escravização, os indígenas adentravam o interior do Brasil, afastando-se do litoral, o que dificultava sua captura, pois, ao contrário dos portugueses, eles conheciam muito bem os caminhos pelas matas.

Apesar disso, a população indígena perdeu territórios e sofreu forte redução.

- 14** No século XVI, o viajante alemão Hans Staden esteve no Brasil duas vezes e produziu relatos de viagem, alguns deles ilustrados, descrevendo o modo de vida dos indígenas. Observe abaixo uma dessas ilustrações e responda às questões.



Gravura representando um combate entre diferentes povos indígenas. Theodore de Bry. Ilustração para o livro *Americae Tertia Pars*, 1592.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- a) Qual acontecimento a imagem representa?  
 b) Por que os portugueses incentivavam acontecimentos desse tipo?

Não escreva no livro

- 15** Que estratégia os indígenas utilizaram para fugir da escravização?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

114

**Atividade 14.** a) Analise a gravura com os estudantes, identificando os elementos presentes. Comente que o livro *America e Tertia Pars*, de 1592, é uma das coletâneas publicadas por Theodore Bry, editor responsável pela publicação das importantes coletâneas com relatos ilustrados sobre as Grandes Navegações e as colônias europeias.

**Atividade 15.** Esclareça aos estudantes que durante todo o período de dominação portuguesa os indígenas reagiram de diversas maneiras à escravização e à perda de suas terras. Eles realizavam ataques aos núcleos de povoamento portugueses, destruíam engenhos e organizavam fugas. Contudo, o poder bélico dos portugueses era maior e muitos povos indígenas foram quase dizimados durante o processo.

Explique que a pessoa escravizada tem sua dignidade como ser humano usurpada, sendo-lhe retirado o direito de ir e vir e ter a devida remuneração em troca do trabalho realizado. Ela é submetida à violência emocional, psicológica e física pela pessoa que a mantém em cativeiro. Apesar de proibido por lei e combatido pelas autoridades governamentais, o trabalho em condições análogas às da escravidão ainda é praticado em diversos lugares do Brasil.

#### Para o estudante ler

*Tendy e Jã-jã e os dois mundos: na época do descobrimento*, de Maria José Rios Peixoto da Silveira Lindoso. Formato, 2021.

O livro apresenta as aventuras vividas por dois amigos em épocas históricas diferentes, mostrando o cotidiano de alguns momentos da história do Brasil.

A ocupação e colonização do Brasil envolveram diversas estratégias de exploração, dominação e integração de vastos territórios. A escravização dos povos indígenas foi uma parte trágica desse processo, deixando marcas profundas na história e cultura brasileiras. Da mesma forma, a interiorização das terras ocorreu gradualmente, impulsionada por interesses econômicos e políticas expansionistas de ocupação territorial.

O Manual do Professor orienta o docente a esclarecer como os indígenas reagiram à escravidão e à dominação portuguesa no Brasil, destacando que suas respostas variavam conforme as circunstâncias e as estratégias adotadas para resistir aos portugueses.

A atividade referente à questão 14 leva o aluno a refletir sobre as estratégias utilizadas pelos indígenas para fugir da escravização. Eles adotaram diferentes formas de resistência e fuga, que variavam de acordo com as circunstâncias e os recursos disponíveis, sendo fundamentais para a sobrevivência e a permanência de muitos povos indígenas até os dias atuais.

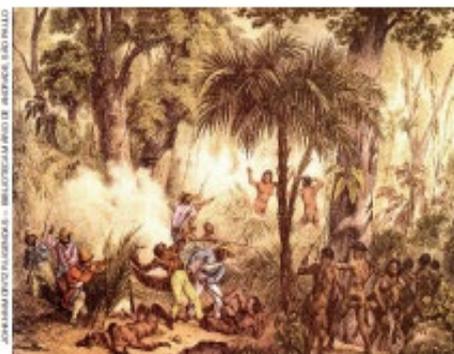
No tópico “Redução da população e do território indígena”, da página 115, tanto o texto quanto a ilustração da gravura retratam a diminuição das populações e dos territórios indígenas como um evento do passado. No entanto, o texto não evidencia que, ainda hoje, os indígenas continuam perdendo suas terras e resistindo ao contínuo processo de colonização do interior. Novamente, essa abordagem limitada apresenta uma visão eurocêntrica, como pode ser observado:

Figura 44: Texto e representação sobre a redução da população indígena

### Redução da população e do território indígena

Estima-se que, em 1500, a população indígena era de cerca de 4 milhões de pessoas, organizadas em mais de mil grupos étnicos, que ocupavam todo o território brasileiro. Com as ações dos colonizadores, essa população perdeu territórios e sofreu forte redução.

Os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um "obstáculo" à ocupação das terras, pois resistiram ao processo de colonização criando estratégias e alianças e combatendo os invasores.



Johann Moritz Rugendas. *Guerrilhas*, 1835. Gravura do álbum *Vagant pitoresca através do Brasil*, 20,1 cm x 26,2 cm.

Não escreva no livro

A partir de 1530, as terras indígenas do litoral brasileiro foram sendo ocupadas pelos portugueses para extrair pau-brasil e instalar feitorias e engenhos de açúcar.

Nos anos 1600 e 1700, com a descoberta das minas de ouro, começou a exploração das terras indígenas na região onde hoje estão localizados os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. As terras indígenas foram ocupadas por pequenas vilas comerciais e aldeamentos jesuítos. Com a ocupação do território em que viviam, muitos indígenas fugiram para o interior das matas a fim de evitar o aprisionamento, enquanto outros passaram a viver nos aldeamentos.

Após 1750, os portugueses começaram a ocupação dos chamados "sertões" do Brasil, sobretudo na região Amazônica.

Nos anos 1900, o cultivo de café nas regiões Sul e Sudeste e a construção de ferrovias desalojaram mais indígenas de suas terras.

O processo de colonização levou à extinção centenas de grupos indígenas e reduziu muito as áreas ocupadas por eles. Em 1823, o número de indígenas no Brasil não chegava a 1 milhão. Em 2010, quando foi realizado o último censo demográfico no Brasil, a população indígena somava cerca de 818 mil indivíduos, distribuídos em 305 etnias.

**16** Por que os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um "obstáculo"?  
Porque defendiam seu território e opunham resistência ao avanço da ocupação colonial.

Explique aos estudantes que, para as sociedades indígenas, a terra era um bem coletivo, assim como o alimento obtido com o plantio, a pesca, a caça ou a coleta de frutos e de raízes. Dessa forma, não havia entre eles nem ricos nem pobres, pois os bens eram comuns à aldeia. Por isso, os nativos tinham grande dificuldade em compreender a noção de propriedade individual dos europeus.

Destaque que o avanço da colonização portuguesa na América significou cada vez mais morticínio de indígenas, fosse pela posse e exploração de suas terras, fosse por mazelas como doenças e guerras trazidas pela sua presença. É importante ressaltar o declínio contínuo das populações indígenas, que desde 1500 sofreram períodos de exploração, deslocamento e extermínio. Esses povos, no entanto, tiveram uma trajetória de resistência e, nas últimas décadas, tem-se verificado uma reversão nessa dinâmica, com dados que apontam o crescimento populacional entre os indígenas.

**Atividade 16.** Espera-se que os estudantes observem que os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um "obstáculo" porque defendiam seu território e opunham resistência ao avanço da ocupação colonial.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI06.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.115; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.149.

O texto encerra com uma atividade que retrata os indígenas como obstáculos para os colonizadores, reforçando, mais uma vez, uma perspectiva eurocêntrica entre os alunos, o que pode contribuir para a formação de um olhar discriminatório sobre os povos indígenas:

Os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um "obstáculo" a ocupação das terras, pois **resistiram** ao processo de colonização criando estratégias e alianças e combatendo os invasores. (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 115).

O Manual do Professor, na página 149, orienta o docente a destacar a importância das terras indígenas para a manutenção das tradições, línguas e práticas culturais. Essas terras,

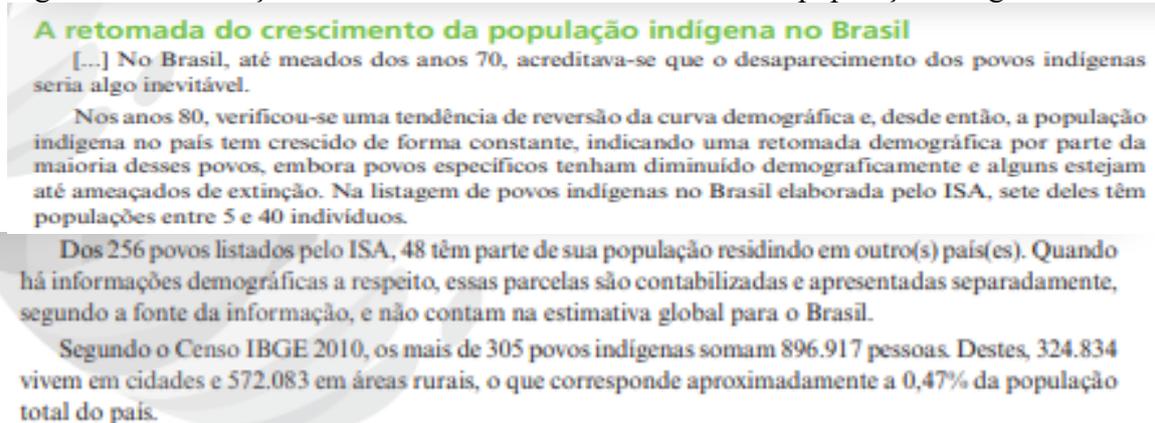
reconhecidas pela Constituição Federal de 1988, possuem uma profunda relação histórica, cultural e espiritual com os povos indígenas que nelas vivem, sendo fundamentais para a preservação de sua identidade e modo de vida. Além de garantirem a continuidade das tradições, essas áreas são destinadas ao usufruto exclusivo das comunidades indígenas e protegidas pelo Estado contra invasões e explorações indevidas. No entanto, essa proteção muitas vezes não se reflete na realidade de diversas comunidades indígenas, que enfrentam constantes ameaças ao seu território e aos seus direitos.

O texto descreve o declínio da população indígena ao longo da história, evidenciando uma drástica redução demográfica, seja em decorrência de epidemias, como varíola e sarampo, seja em razão de guerras, escravidão e destruição dos territórios. Muitos povos indígenas chegaram à beira da extinção devido à expansão agrícola, à construção de rodovias, à mineração e à exploração de suas terras.

Além disso, o texto encerra com uma atividade que retrata os indígenas como obstáculos para os colonizadores, reforçando, mais uma vez, uma perspectiva eurocêntrica entre os alunos, o que pode contribuir para a formação de um olhar discriminatório sobre os povos indígenas.

Por fim, o Manual do Professor, nas páginas 148 e 149, descreve a retomada do crescimento da população indígena no Brasil, como pode ser observado:

Figura 45: Informações sobre a retomada do crescimento da população indígena no Brasil



INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil. *Quantos são?* Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos\\_s%C3%A3o%3F](https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F)>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p. 148 e 149.

Lembrando que essa retomada é um fenômeno observado a partir da segunda metade do século XX. Após séculos de declínio acentuado causado pela colonização, doenças,

violência e perda de territórios, os povos indígenas passaram a recuperar sua população devido a diversos fatores sociais, políticos e culturais, tais como o reconhecimento de direitos indígenas, o avanço de técnicas e tecnologias na saúde, a valorização cultural e da identidade indígena, o apoio de organizações e movimentos sociais, além da alta fecundidade e do crescimento natural da população indígena.

Já na página 116, na seção “Para Ler e Escrever Melhor”, é apresentada uma síntese de informações textuais e visuais para que os estudantes compreendam a situação dos povos indígenas no Brasil, com a seguinte descrição e imagem:

Figura 46: Imagem de uma escola indígena na aldeia Piuyлага.

Para ler e escrever melhor

Nesta seção, apresentamos uma  **síntese**  de informações textuais e visuais relevantes para a compreensão da situação dos povos indígenas no Brasil.

### A violência contra os indígenas

Quando os portugueses chegaram ao território que atualmente forma o Brasil, havia cerca de 4 milhões de indígenas. Ao longo do tempo, com o contato entre os dois povos, grande parte da população indígena foi morta.

- Muitos indígenas morreram por causa de doenças trazidas pelos portugueses, como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela, pois o organismo deles não tinha defesas contra esses males.
- Diversos indígenas foram escravizados pelos portugueses, e muitos morreram por trabalhar em atividades forçadas.
- Na guerra pelo domínio das terras, outro grande número de indígenas morreu em combate contra os portugueses.
- Parte dos indígenas que sobreviveram teve de deixar as terras que ocupava e partir em direção ao interior para fugir dos portugueses.

#### A garantia dos direitos indígenas

De acordo com a lei, os indígenas são reconhecidos como os primeiros e naturais senhores da terra. Por isso, há leis que os protegem, garantem sua sobrevivência e a continuidade de seus modos de vida.

#### As escolas indígenas

No Brasil, leis garantem o ensino de línguas indígenas e a transmissão dos costumes desses povos. Em muitas aldeias, há escolas com professores indígenas habilitados. As crianças aprendem a língua e a cultura do seu povo e a língua portuguesa.

Para os indígenas, saber português é importante para entender os não indígenas e para defender os direitos do grupo do qual fazem parte.

Não escreva no livro



Escola indígena na aldeia Piuyлага, da etnia Wauja, no município de Gaúcha do Norte, no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2019.

#### Objetivos pedagógicos da seção

- Identificar contextos de violência contra os povos indígenas na história do Brasil.
- Reconhecer alguns dos direitos fundamentais dos povos indígenas na atualidade.
- Compreender a importância da educação indígena.
- Produzir um texto com base em uma síntese de informações textuais e visuais.

#### Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Destaque que nos dias de hoje uma das principais razões da violência contra indígenas é a disputa por suas terras. Explique que a terra é um bem essencial ao modo de vida de muitos grupos indígenas. Converse com os estudantes sobre a educação indígena e sobre a importância de as escolas indígenas terem professores que fazem parte da comunidade e ensinam tanto os conhecimentos tradicionais quanto outros considerados “universais”.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

116

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.116; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.150.

O texto, assim como o Manual do Professor, destaca algumas formas de violência contra os indígenas e certos direitos; no entanto, é vago e pouco contextualizado. Abaixo da imagem,

no lado esquerdo da página 116, há uma fotografia de uma escola indígena da aldeia Piuyлага, da etnia Wauja, localizada no município de Gaúcha do Norte, no estado de Mato Grosso. O texto menciona a lei que garante o ensino da língua e da cultura indígenas e informa que existem professores indígenas habilitados para atuar no ensino em suas comunidades. Contudo, essa não é a realidade em sua totalidade. Ainda há um número significativo de professores não indígenas trabalhando nas aldeias, além de muitos indígenas que não têm acesso à educação escolar, especialmente ao ensino superior.

A violência contra os indígenas é uma questão histórica e persistente. Os interesses econômicos do agronegócio, da mineração e da exploração madeireira são exemplos de práticas que resultam em diversas formas de violência, incluindo homicídios, invasões de terras, ameaças, exploração econômica e violações culturais, o que contribui para a marginalização das comunidades indígenas.

No tópico “As terras indígenas”, da página 117, o livro apresenta um mapa do Brasil com as terras indígenas regularizadas até o ano de 2017.

Figura 47: Mapa das terras indígenas do Brasil

**As Terras Indígenas**

**Terras Indígenas regularizadas (2017)**



Fonte: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 6 maio 2021.

**Atividades 1 e 2.** Solicite aos estudantes que observem o mapa e chame a atenção para as áreas em vermelho, que representam as terras indígenas regularizadas. Eles devem observar que a maior parte das terras indígenas regularizadas está concentrada na região Norte. Relembre, à turma que o processo de ocupação do território ocorreu a partir das áreas litorâneas, e que muitos indígenas viram-se forçados a migrar para o interior para escapar da escravização e da violência de não indígenas.

**Atividade 3.** Com base nas respostas dos estudantes, retome as principais formas de violência a que ficaram submetidos os povos indígenas no contato com europeus e seus descendentes: disputa pela terra, escravização, doenças e migrações forçadas.

**Atividade 4.** Depois das atividades de análise oral, oriente os estudantes a produzir um texto mostrando a relação entre os direitos dos povos indígenas e os prejuízos que eles sofreram em decorrência da ocupação do território em que vivem.

O conteúdo desta seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 5** e das habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

**Literacia e Ciências Humanas**

Sempre que há necessidade de escrever sobre as relações entre eventos de épocas distintas, é melhor, para organizar os acontecimentos, começar pela enumeração dos eventos geradores. Havendo também o apoio de um mapa, é possível sugerir hipóteses sobre o que ocorreu naquele lugar à época.

**117**

**Os indígenas têm o direito de viver nas terras que tradicionalmente ocupam. Para garantir esse direito, existem áreas demarcadas, para uso exclusivo dos indígenas, chamadas Terras Indígenas.**

Nessas áreas, todas as riquezas naturais, como a madeira das árvores, os peixes dos rios, os animais e os minérios, podem ser exploradas somente para a sobrevivência dos indígenas.

Nem sempre, porém, é o que acontece. Essas riquezas atraem empresas e não indígenas interessados em explorá-las. Em muitos casos, ocorrem conflitos entre indígenas e não indígenas.

**Analise**

- 1 Em qual região está localizada a maior parte das terras indígenas regularizadas? **Na região Norte.**
- 2 Em quais regiões as terras indígenas regularizadas eram menos numerosas em 2017? **Nordeste e Sudeste.**
- 3 Escreva três causas que provocaram a morte de um grande número de indígenas. **Resposta pessoal.**

**Escreva**

- 4 Produza um pequeno texto mostrando a relação entre os direitos dos povos indígenas e os prejuízos que eles sofreram em decorrência da ocupação do território em que vivem. **Resposta pessoal.**

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.117; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.151.

O Manual do Professor pede que o docente chame a atenção dos alunos para a parte vermelha do mapa, que representa as Terras Indígenas regularizadas, concentradas na região Norte do país. O manual também solicita que seja lembrado o processo de colonização do Brasil, que ocorreu predominantemente no litoral, forçando muitas populações indígenas a migrarem para o interior do país. Além disso, orienta a contextualização do início da violência contra os povos indígenas.

O Amapá, apesar de ter sido o primeiro estado brasileiro a ter todas as terras indígenas demarcadas, possui áreas reduzidas que não representam a diversidade nativa existente no período colonial. As duas grandes reservas, que correspondem a 8,6% de todo o território estadual, totalizando 140.276 km<sup>2</sup>, abrigam as etnias Galibi, Karipuna, Palikur, Waiãpi e Galibi Marworno (Gallois & Grupioni, 2003).

Entretanto, essa não é a realidade de muitos povos indígenas no Brasil. Embora os indígenas do Amapá e do norte do Pará tenham superado diversos obstáculos e conseguido demarcar e homologar seus territórios, muitos outros ainda enfrentam dificuldades e resistências no processo demarcatório. Mesmo sendo um direito constitucional, a regularização das terras indígenas segue um processo burocrático e repleto de desafios, dificultando o acesso à autodeterminação, autonomia, gestão e preservação dos territórios, bem como a proteção dos direitos dos povos indígenas.

Com a atividade proposta, o professor pode retomar o tema da violência contra os indígenas e contextualizar a luta pela demarcação das terras, ressaltando sua importância para as comunidades.

No tópico “A mineração”, na página 122, o livro apresenta a seguinte descrição sobre as populações indígenas: “[...] assim como os africanos, os indígenas escravizados também trabalharam na região de minas, na mineração ou em outras atividades, como a agricultura e os serviços domésticos.” (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 122).

Apesar de mencionar os povos indígenas, o texto não contextualiza de forma aprofundada o período histórico, nem a atuação indígena nas atividades de mineração, pecuária, agricultura, entre outras. Os indígenas desempenharam um papel fundamental na exploração desses recursos, pois conheciam a região e sabiam onde encontrar os minérios. Contudo, sua participação no Brasil colonial foi muito mais ampla do que apenas “ajudar” os colonizadores na exploração econômica. Sua contribuição alcançou áreas essenciais da sociedade, como a alimentação, fornecendo mandioca, matéria-prima da farinha, além de milho, guaraná, castanhas e muitos outros produtos.

No tópico “A expansão para o interior”, na página 124, o livro retrata o movimento

conhecido como bandeiras, entradas e monções, como pode ser observado:

Figura 48: Gravura da atuação dos bandeirantes na captura e extermínio de indígenas.

### A expansão para o interior

A busca por minerais promoveu um movimento de exploração e ocupação das áreas do interior do Brasil. Até o início dos anos 1700, a exploração colonial tinha se concentrado no litoral.

Os deslocamentos rumo ao interior eram realizados por rotas terrestres e fluviais em movimentos conhecidos como **entradas**, **bandeiras** e **monções**, que ocorreram desde o início dos anos 1500 até o final dos anos 1700. Eles tinham objetivos variados, como explorar as terras, buscar pedras e metais preciosos, capturar africanos escravizados fugitivos, capturar indígenas para escravizá-los e, ainda, combater grupos indígenas considerados contrários à colonização.

### Entradas e bandeiras

As **entradas** eram expedições oficiais, isto é, organizadas pelo governo português, que saíam do litoral em direção ao interior do Brasil. Elas eram realizadas por soldados portugueses e colonos que viviam no Brasil e tinham como objetivo principal fazer o mapeamento das terras brasileiras para ampliar a área de exploração da colônia no interior.



Jean-Baptiste Debret. Soldados índios de Curitiba, 1834. Litografia, 21 cm x 32,4 cm.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**32** Sobre a atuação dos portugueses no período inicial da colonização do Brasil, o religioso e cronista baiano frei Vicente do Salvador (1564-1636) comentou:

“Sendo grandes conquistadores de terras, não se aproveitam delas, mas contentam-se de as andar arranhando ao longo do mar como caranguejos”.

- Explique: por que o religioso compara os portugueses aos caranguejos?

**33** Responda:

- O que motivou os colonos a explorar e ocupar áreas do interior do Brasil?
- Quem promovia as entradas e participava delas? Qual era o principal objetivo desse movimento?

124

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.124; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.158.

O texto aborda como a mineração foi fundamental para a expansão do interior do Brasil. Ela tornou-se um dos principais motores econômicos da colônia nesse período, levando à criação de cidades e ao desenvolvimento da infraestrutura no interior do país. Outro fator que contribuiu para essa expansão foi a atuação dos bandeirantes, que, por meio de expedições, desbravaram o território em busca de metais e pedras preciosas, além de escravizar indígenas para o trabalho forçado.

Converse com os estudantes sobre a relação entre as expedições para a busca de riquezas minerais e a abertura de novos caminhos, que deram origem a povoados e possibilitaram a expansão territorial da colônia em direção ao interior.

Peça aos estudantes que observem a gravura de Debret e analise com eles o modo como os apressadores de indígenas foram representados. Oriente a exploração da imagem com as perguntas: “Eles se parecem mais com europeus ou com indígenas? Como isso pode ser explicado?”. Destaque que, embora na iconografia do século XIX o início do século XX os colonos geralmente estejam representados como homens brancos, de feições europeias, em muitas imagens eles figuram com traços indígenas.

**Atividade 32.** Os estudantes devem observar que frei Vicente do Salvador compara os portugueses aos caranguejos porque os colonizadores inicialmente não se lançaram ao interior do território, permanecendo no litoral.

**Atividade 33.** Sugerimos que a atividade seja realizada em casa, promovendo a integração e o diálogo do estudante com um familiar, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos fora da escola, para que dessa forma ganhem significado dentro dela. Os estudantes devem reconhecer que as entradas eram promovidas pelo governo português, e quem costumava participar delas eram soldados portugueses e colonos. O principal objetivo das entradas era mapear o território e ampliar a área de exploração da colônia. A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

MP158

O Manual do Professor destaca como os bandeirantes foram figuras centrais na ocupação de terras e no genocídio de populações indígenas, como pode ser observado abaixo:

Figura 49: Informações no Manual do Professor sobre os bandeirantes e a escravidão de indígenas.

#### As bandeiras e a escravização de indígenas

Se as expedições de apresamento para o interior e o comércio de escravos índios em São Paulo datavam das origens da Colônia, a partir do século XVII adquiriram novos aspectos qualitativos e quantitativos. As experiências do primeiro século introduziram diversos métodos de apropriação direta da mão de obra nativa, abrangendo os resgates, o apresamento direto e, em escala maior, as expedições punitivas, características dos últimos anos do século XVI. Para atender às necessidades do novo século, estes modelos de apresamento foram sendo ampliados e aperfeiçoados pelos paulistas. Ao passo que o escambo e os pequenos assaltos do século XVI restringiam-se às imediações do Rio Tietê, agora as expedições projetavam-se a distâncias mais dilatadas, integrando-se ao emergente circuito comercial intercapitanias.

E, se as campanhas punitivas dos anos 1590 manifestaram objetivos defensivos e territoriais, as expedições maiores articulavam-se de forma mais explícita a um projeto coletivo de desenvolvimento.

Em certo sentido, foi o projeto desenvolvido de D. Francisco de Souza que intensificou as incursões portuguesas ao sertão. Quando governador do Brasil entre 1591 e 1601, D. Francisco dedicou-se com afinco à busca de metais e pedras preciosas, devidamente estimulada pela lenda tupiniquim de Itaberaba-açu, uma serra resplandecente que, para muitos, localizava-se nas cabeceiras do Rio São Francisco. [...]

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 58-59.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.156 e 157.

Outro fator de grande relevância para a interiorização do Brasil foram as missões religiosas, que buscavam converter os povos indígenas ao cristianismo, estabelecendo aldeamentos e controlando territórios. Esse processo é descrito pela coleção, como pode ser observado:

Figura 50: Uma indígena Guarani e uma fotografia da ruína de um aldeamento jesuíta

As **bandeiras** foram realizadas durante os anos 1600 e 1700, quando se intensificou a busca por metais e pedras preciosas na colônia. Essas expedições eram organizadas por grupos de homens que viviam nas vilas de São Paulo e São Vicente, no atual estado de São Paulo. Eles ficaram conhecidos como **bandeirantes**.

Os bandeirantes percorriam rotas terrestres em direção ao interior para encontrar pedras e metais preciosos e capturar indígenas para escravizá-los.

Não escreva no livro



**34** Quem organizava as bandeiras? Quais eram os objetivos dessas expedições?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Além do interesse econômico em explorar as terras do Brasil, a colonização portuguesa também tinha fins religiosos. Por isso, foram enviadas às terras do Brasil missões formadas por religiosos da ordem católica Companhia de Jesus, chamados **jesuítas**, que tinham a função de **catequizar** os indígenas, isto é, convertê-los ao cristianismo.

Essas missões formaram aldeamentos em que os padres jesuítas ensinavam religião e língua portuguesa aos indígenas. Os missionários forçavam os indígenas a adotar os costumes europeus e exploravam sua mão de obra na construção, na agricultura e na pecuária.

Algumas bandeiras atacavam missões jesuíticas para capturar indígenas.



Jean-Baptiste Debret. Guarani, 1834. Litografia, 32,3 cm x 20,3 cm.



Ruínas de aldeamento jesuíta dos povos indígenas Guarani construído entre 1735 e 1745. Município de São Miguel das Missões, no estado do Rio Grande do Sul. Fotografia de 2018.



**35** O que foram as missões jesuíticas? Como elas funcionavam?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

125

**Atividade 34.** Sugerimos que a atividade também seja realizada em casa. Espera-se que os estudantes identifiquem as bandeiras como expedições de homens que viviam nas vilas de São Paulo e São Vicente, no atual estado de São Paulo. Eles organizavam essas expedições com a finalidade de encontrar pedras e metais preciosos e capturar indígenas para escravizá-los.

Converse com os estudantes sobre o papel das missões jesuíticas no processo de aculturação dos indígenas, promovido pela catequização e pelo cerceamento da liberdade.

Destaque que a produção agrícola nas missões era distribuída entre todos e apenas o excedente era comercializado. Embora cada família indígena tivesse a sua porção de terra, na qual trabalhava durante alguns dias da semana, havia áreas de cultivo comunitário nas quais se praticava também a criação de gado bovino.

**Atividade 35.** As missões jesuíticas enviadas à América portuguesa tinham o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo. Nos aldeamentos formados pelas missões, os jesuítas ensinavam religião e língua portuguesa aos indígenas, mas também exploravam sua mão de obra na construção, na agricultura e na pecuária. Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.125; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.159.

As páginas 124 e 125 apresentam três imagens: uma ilustração intitulada “Soldados Índios de Curitiba”, de 1834, feita pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, que residiu no Brasil e integrou a Missão Artística Francesa, trazendo artistas para o país em 1817, período em que o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido de Portugal. As outras imagens mostram uma mulher do povo Guarani, também de 1834 e assinada por Debret, e, ao lado, uma fotografia das chamadas ruínas de São Miguel das Missões, um aldeamento jesuítico do século XVIII, construído para a catequização dos povos indígenas Guarani.

Assim como na coleção do 3º ano, a referente ao 4º ano também aborda os bandeirantes, mas, desta vez, relata o papel das entradas e monções na expansão do território

brasileiro, ainda que, mais uma vez, de forma romantizada. Na realidade, os indígenas tiveram suas terras invadidas pelos colonizadores, sofreram violência, escravidão, miséria e doutrinação ideológica e cultural, além de continuarem sendo vítimas de estereótipos até os dias atuais.

A atividade relacionada a esse trecho transparece uma valorização das ações europeias, como a catequese. Vejamos o exercício:

“Responda: a) O que motivou os colonos a explorar e ocupar áreas do interior do Brasil? b) Quem promovia as entradas e participava delas? Qual era o principal objetivo desse movimento?” (Buriti Mais: Ciências Humanas, 2023, p. 124).

Na atividade seguinte, na página 125, temos: “O que foram as missões jesuíticas? Como elas funcionavam?” (Buriti Mais: Ciências Humanas, 2023, p. 125).

As atividades levam os alunos a valorizar o papel desses grupos e contextos abordados – bandeirantes, jesuítas e monções – como se fossem responsáveis pelo desenvolvimento do Brasil. No entanto, os estudos contemporâneos questionam historicamente essas narrativas, apontando as inúmeras atrocidades cometidas contra os indígenas por esses grupos, uma reflexão ausente no livro.

No tópico “As Monções”, na página 127, o livro explica o que são as monções, como pode ser observado:

Figura 51: Imagem de uma criança indígena da etnia Saterê-Mawé pescando

Os integrantes das monções seguiam pelo rio Tietê em embarcações feitas com um tronco de árvore único, de acordo com a técnica indígena. Os conhecimentos dos indígenas também eram aproveitados para definir as rotas por rios e matas rumo ao interior. *Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

**38** O que eram as monções? *Professor.*

a) Por que elas receberam esse nome?

b) Quando elas eram realizadas?

**39** Como os conhecimentos dos indígenas contribuíram para o avanço dos colonos em direção ao interior? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*



**Atividade 38.** Espera-se que os estudantes mencionem que as monções foram expedições fluviais organizadas por colonos nos anos 1700. Essas expedições partiam principalmente do atual estado de São Paulo em direção a áreas de mineração dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso. Elas receberam esse nome porque sua ocorrência estava vinculada ao regime fluvial. Eram realizadas na época das cheias, entre os meses de março e abril, quando os rios eram facilmente navegáveis.

**Atividade 39.** Os indígenas contribuíram para o avanço dos colonos em direção ao interior porque o conhecimento que tinham do território foi utilizado para definir as rotas pelos rios e pela mata. A técnica de construção de embarcações dos indígenas também foi aproveitada pelos colonos.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.127; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.161.

Sobre as monções, o texto e a atividade abordam seu significado e o papel dos indígenas na construção das embarcações, bem como seus conhecimentos sobre deslocamento e rotas por rios e matas rumo ao interior. No entanto, embora os indígenas façam parte da história do Brasil, ainda recebem pouca visibilidade e reconhecimento.

No Capítulo 2, da Unidade 3, no tópico “Territórios indígenas e quilombolas”, na página 140, o livro afirma: “Os povos indígenas e as comunidades quilombolas têm o direito de viver nas terras que originalmente ocupam e de manter suas tradições. Esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988.” (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 140). Como pode ser observado:

Figura 52: Imagem de um ritual preparativo para a celebração do Kuarup, e de mulheres indígenas em manifestação

### Territórios indígenas e quilombolas

Os povos indígenas e as comunidades quilombolas têm o direito de viver nas terras que originalmente ocupam e de manter suas tradições. Esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988.

#### As Terras Indígenas

As áreas demarcadas para uso exclusivo dos povos indígenas são chamadas Terras Indígenas. A demarcação dessas terras é o reconhecimento oficial do governo de que a posse e o uso delas cabem somente aos indígenas e a seus descendentes.

Todos os recursos da natureza existentes nas terras demarcadas, como a madeira, as plantas, os animais e os minerais, podem ser explorados apenas para a sobrevivência dos povos indígenas. No entanto, essas terras ainda sofrem a invasão de madeireiros, caçadores, mineradores e posseiros, que extraem os recursos e ocupam as áreas ilegalmente.



Indígenas da etnia Waurá em ritual preparativo para a celebração do Kuarup. Aldéia Piyulaga, no Território Indígena do Xingu, em 2019.

#### A garantia dos direitos indígenas

Nos dias atuais, os indígenas têm enfrentado diversos problemas. Nem todas as terras em que habitam estão demarcadas. A luta pela demarcação e os conflitos pela posse dessas terras são exemplos desses problemas.

Para explorar economicamente as Terras Indígenas e expandir os negócios, grandes empresas agropecuárias, mineradoras e madeireiras sobrepõem seus interesses às necessidades dos indígenas, para quem a terra representa a manutenção de seu modo de vida e sua sobrevivência.

140



Mulheres indígenas em manifestação contra as ações do governo relacionadas à saúde, à educação e à demarcação das Terras Indígenas. Eplanada dos Ministérios, em Brasília, no Distrito Federal, em 2019.

Faça a leitura do texto e das imagens com os estudantes. É importante que eles entendam que o direito dos povos indígenas e das comunidades quilombolas de viver nas terras que tradicionalmente ocupam e de manter seu modo de vida é garantido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, nem todas as terras indígenas e quilombolas estão demarcadas e esses povos continuam enfrentando problemas resultantes de conflitos pela posse dessas terras.

Utilize as imagens da página para desencadear uma conversa com os estudantes sobre a importância de assegurar aos povos indígenas o direito às terras em que vivem e das quais dependem para manter seu modo de vida. Incentive-os a formar opinião e a trocar ideias com os colegas.

Se julgar pertinente, aprofunde a conversa e promova uma discussão sobre os diferentes usos que as pessoas fazem da terra, de acordo com os seus interesses e modo de vida. É possível também selecionar reportagens e artigos sobre o tema e fazer uma leitura compartilhada com a turma.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE06.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Educação em valores e temas contemporâneos

É importante observar nas falas dos estudantes o respeito aos colegas e às origens de cada um. Ressalte as diferenças no sentido de valorizá-las. As vivências cotidianas são o ponto de partida para o entendimento e a valorização do outro.

MP174

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.140; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.174.

O livro retorna ao que foi dito nas páginas 116 e 117, sobre direitos e garantias dos indígenas a sua demarcação das terras. Porém, trouxe novas informações, como as invasões de terras por madeireiros, caçadores, mineradores e posseiros, e, ainda, como surgiu algumas comunidades quilombolas. É interessante notar que o livro chama de mineradores em vez de garimpeiros, termo historicamente carregado de sentido nas relações entre indígenas e a sociedade circundante.

A coleção ainda traz uma imagem dos indígenas da etnia Waurá em um ritual preparativo para a celebração do Kuarup. Novamente o livro fala nos indígenas do Xingu, novamente cita o Kuarup ou Kwarup, demonstrando pouco diversidade de povos e de territórios indígenas. Como se somente os povos do Xingu tivessem rituais. Destaca apenas essa festividade, transparecendo conteúdos repetitivos e pouco variados, sem mostrar a real complexidade dos povos indígenas.

Na mesma página 140, no tópico “A garantia dos direitos indígenas”, o livro recorre a uma abordagem sobre os dias atuais, quando os indígenas têm enfrentado diversos problemas, visto que nem todas as terras em que eles habitam estão demarcadas. Entretanto, não reforça que as terras indígenas demarcadas são uma parte constituinte da identidade cultural dos povos originários, muitos pertencem a terra, e não o contrário.

A fotografia com as mulheres indígenas em manifestação contra as ações do governo, em frente a Esplanada dos Ministérios em Brasília retrata essa atualidade de luta, embora pouco problematizada. Ao lado, na página 141, apresenta-se uma atividade com duas questões, com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre as lutas dos indígenas por demarcação de suas terras.

Na página 141, tem uma atividade com duas questões, com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre as lutas dos indígenas por demarcação de suas terras. Como pode ser visto abaixo:

Figura 53: Atividade sobre as terras indígenas, e orientação sobre essas atividades

Combater essas invasões e proteger as terras indígenas, garantindo a preservação dos recursos ambientais necessários à sobrevivência dos povos indígenas, é responsabilidade do governo. A demarcação das Terras Indígenas representa apenas um passo para isso.

**Atividade 15.** Os estudantes devem observar que os indígenas têm direito à posse e à exclusividade do uso dos recursos das terras que habitam, dependendo deles para a manutenção de seu modo de vida.

**Atividade 16.** Espera-se que os estudantes mencionem que grandes empresas agropecuárias, mineradoras e madeireiras disputam as terras indígenas visando explorar seus recursos e expandir os próprios negócios. Para resolver essa questão, os indígenas ainda precisam lutar e pressionar os órgãos oficiais para efetivar seu direito às terras que habitam e à preservação de sua cultura.

Assim como os povos indígenas, as comunidades quilombolas buscam a demarcação de suas terras. O órgão responsável por demarcá-las é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

**Atividade 17.** Incentive os estudantes a buscar informações sobre comunidades quilombolas existentes no município, no estado ou na região em que vivem. Auxilie-os indicando fontes oficiais que possam ser consultadas na internet.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE06.

**15** Por que é necessário demarcar as terras habitadas pelos indígenas?

**16** O que motiva a invasão de Terras Indígenas? Em sua opinião, de que maneira esse problema poderia ser resolvido?

Não escreva no livro.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.141; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.175.

O Manual do Professor, mais uma vez, retoma os direitos indígenas, destacando que os indígenas têm direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. É fundamental reconhecer a importância desses direitos para sua história, cultura e futuro, além de garantir proteção contra exploração, violência e discriminação.

No Capítulo 1, da Unidade 4, “A formação da população brasileira”, na página 152, temos a seguinte descrição:

Figura 54: Imagem de festividades indígenas

**CAPÍTULO**  
**1**  
**A formação da população brasileira**

**Não escreva no livro**

Como você já sabe, a experiência colonial entrelaçou três povos de formações culturais distintas: os indígenas, que habitavam as terras que formariam o Brasil; os europeus, que ocuparam e colonizaram essas terras; e os africanos, trazidos pelos colonizadores como mão de obra escrava. Somos, portanto, uma população mesclada, tanto em termos étnicos como culturais.

Cada um desses povos, no entanto, apresentava, por si só, grande heterogeneidade. "Índigena", por exemplo, é apenas uma expressão genérica para designar uma grande diversidade de povos, como os Kayapó, os Yanomami e os Bororo.

**Glossário**  
**Heterogeneidade:** diversidade, diferença.

**Objetivos pedagógicos do capítulo**

- Identificar as matrizes étnico-culturais de formação do Brasil.
- Reconhecer a heterogeneidade dos povos europeus, indígenas e africanos.
- Compreender que a população brasileira foi formada por fluxos migratórios.
- Conhecer os fluxos de imigração dos europeus nos anos 1800 e 1900 e sua posterior migração para as cidades.
- Conhecer e compreender aspectos das migrações internas na formação das populações locais.
- Compreender o êxodo rural e sua relação com o crescimento das cidades.
- Conhecer algumas características do processo de urbanização da população brasileira.
- Identificar alguns movimentos de migração interna no Brasil, reconhecendo seus motivos e seus contextos.
- Considerar a contribuição econômica e cultural dos migrantes nordestinos nos lugares em que se estabeleceram.

**Orientações didáticas**

Converse com a turma sobre a composição étnico-cultural da população brasileira. Pode ser interessante, para iniciar o assunto, fazer um levantamento do que os estudantes sabem acerca da origem de seus familiares, dos povos e culturas que fazem parte da sua ancestralidade. Nesse momento, é importante lembrar que, além dos povos indígenas, europeus e africanos que formaram a população brasileira no período colonial, imigrantes de diversas origens ingressaram no país principalmente a partir do século XIX.

**152**

Dança kayapó durante feira de troca de sementes na Terra Indígena Kayapó, em 2016. Município de São Félix do Xingu, no estado do Pará.

Festividade yanomami na aldeia de Ariabu, em 2017. Município de Santa Isabel do Rio Negro, no estado do Amazonas.

Os portugueses, por sua vez, também tinham influências diversas, como a dos árabes, que dominaram por séculos a península Ibérica. Na região do Algarve, por exemplo, a influência árabe pode ser observada nas ruínas de antigas fortificações e na arquitetura de construções contemporâneas, como o Mercado de Loulé, em Faro, inaugurado em 1908.

Mercado de Loulé, na cidade de Faro, capital do Algarve, em Portugal. Fotografia de 2020.





Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.152; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.188.

O Manual do Professor tem como um de seus objetivos pedagógicos abordar as matrizes étnicas na formação populacional brasileira, caracterizada por uma complexa interação entre diferentes povos e culturas, principalmente as de origem europeia, africana e indígena, resultando em um Brasil diverso e multicultural. Outro fator determinante para essa diversidade populacional foi a migração, que desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da

sociedade brasileira. Além de influenciar aspectos demográficos, também impactou significativamente a economia, as relações sociais e a cultura.

O texto apresenta duas imagens: uma retrata a dança Kayapó durante a feira de troca de sementes, enquanto a outra mostra uma festividade do povo Yanomami na Aldeia de Ariabu, no município de Santa Isabel do Rio Negro, no estado do Amazonas. O material aborda a questão da expressão genérica utilizada para designar a grande diversidade de povos indígenas, mas poderia aprofundar a discussão sobre a formação da população brasileira, na qual os indígenas ocupam uma posição fundamental, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Nessas áreas, há uma população significativa de descendentes de povos indígenas, embora esse fato seja frequentemente rejeitado ou ocultado.

Na seção “Para ler e escrever melhor: As colônias de imigrantes”, nas páginas 158 e 159, há outra abordagem sobre os indígenas. O livro retrata a colonização europeia em áreas do Rio Grande do Sul, e o Texto 2 apresenta as terras indígenas como não colonizadas, sugerindo que a ocupação teria ocorrido de forma pacífica, como no Rio Grande do Sul. Entretanto, essa abordagem não reflete com fidelidade a realidade dessas populações, pois, ainda hoje, há conflitos relacionados à ocupação de terras indígenas nessas localidades. Vejamos a página 158:

Figura 55: Imagem do cacique e de jovens Kaingang

**Texto 2**

As áreas do Rio Grande do Sul qualificadas no texto 1 como “não colonizadas” eram habitadas por povos indígenas de origem Guarani e Jê (como Xokleng e Kaingang). Alguns desses povos resistiram à ocupação de suas terras pelos não indígenas desde os anos 1800. É o caso de alguns grupos da etnia Kaingang, que promoveram guerras para preservar suas terras. Atualmente, muitos vivem em Terras Indígenas (TIs), mas enfrentam dificuldades para garantir o sustento da comunidade.



Cacique Kaingang (à esquerda) retratado em área de colonização no Rio Grande do Sul, nos anos 1920.



Jovens Kaingang do grupo de dança da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental João Campinas, no município de Pedreira, no estado do Rio Grande do Sul, em 2014.

**Análise** Não escreva no livro

- De acordo com o texto 2, as terras oferecidas aos colonos eram desabitadas? Explique sua resposta. *Não. Elas eram habitadas por povos indígenas de origem Guarani e Jê.*
- Qual era a missão atribuída aos colonos, de acordo com o texto 1? *Transformar economicamente e culturalmente as áreas ocupadas.*

**Organize**

- Monte no caderno um quadro com duas colunas, como o do modelo abaixo. Depois, organize nele as características listadas a seguir. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

pequena propriedade agricultura voltada à exportação	grande propriedade agricultura familiar
Núcleos coloniais no sul	Lavoura cafeeira no sudeste

**Escreva**

- Elabore um pequeno texto apresentando as semelhanças e as diferenças entre as condições de vida e de trabalho dos imigrantes nas lavouras de café no sudeste e nas colônias estabelecidas no sul do Brasil a partir de meados dos anos 1800. *Resposta pessoal.*

Ao fazer a leitura do Texto 2, verifique se ficou claro para os estudantes que as terras oferecidas aos colonos não eram desabitadas e que houve resistência por parte de alguns povos indígenas à ocupação de suas terras. Na análise conjunta desse texto com o Texto 1, explique que a “missão de transformar” as áreas de colonização relaciona-se às ideologias em vigor no século XIX, que valorizavam as culturas europeias em detrimento das demais. Muitos povos indígenas enfrentaram sérias dificuldades por causa disso, já que os ideais europeus que o governo procurava instituir no Brasil foram, muitas vezes, implantados como um ato de violência.

Destaque que, nos estados do Sul, os imigrantes formaram colônias e preservaram grande parte dos costumes de seus locais de origem. Você pode dar como exemplo o município de Pomerode, no estado de Santa Catarina, que foi colonizado por alemães em meados do século XIX. A maioria dos habitantes atualmente é descendente desses colonizadores e preserva a cultura alemã, mais especificamente a cultura da região da Pomerânia. Em 2010, o alemão foi instituído como segundo idioma oficial, complementar ao português.

No texto comparativo, espere-se que os estudantes mencionem que os imigrantes que se estabeleceram no Sul tiveram acesso à terra e formaram colônias. Os imigrantes que foram para as grandes fazendas de café no sudeste não eram donos da terra, mas trabalhadores assalariados. Em muitos casos, as condições de trabalho eram semelhantes às da escravidão. Muitos fazendeiros não cumpriam as datas de pagamento dos salários e não havia escola nem assistência médica para os trabalhadores. Por causa das condições de vida e trabalho nas fazendas, os imigrantes começaram a migrar para as cidades em busca de emprego nas fábricas.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.159; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.195.

O livro retrata a colonização europeia em áreas do Rio Grande do Sul. O Texto 2 apresenta as terras indígenas como não colonizadas, sugerindo que a ocupação teria sido pacífica, como no caso do Rio Grande do Sul. Dessa forma, tanto o texto quanto o Manual do Professor não trazem um retrato fiel da realidade dessas populações, pois, ainda hoje, há conflitos relacionados à ocupação de terras indígenas nessas localidades.

O Manual do Professor também orienta os docentes a destacarem que os migrantes europeus que vieram para o Brasil mantiveram suas tradições e costumes. No entanto, é importante ressaltar que esses migrantes passaram a ocupar terras que originalmente pertenciam aos indígenas. Os conflitos nessas regiões ainda persistem, com comunidades indígenas

tentando retomar suas terras ou resistindo a despejos promovidos por fazendeiros, madeireiros e pela indústria. Um exemplo recente é a luta dos Kaingang e dos Guarani pela demarcação de suas terras no Rio Grande do Sul e em outros estados. Esses conflitos são complexos e de longa data, envolvendo diversos atores e interesses. A luta pela demarcação de terras e pelo reconhecimento dos direitos indígenas continua a ser um tema central nas relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, assim como nas interações com colonos e fazendeiros em muitas regiões do país.

O Capítulo 2, da Unidade 4, na página 168, apresenta o tópico “As características da cultura nacional”, no qual são relatadas as contribuições de diferentes povos para a construção da cultura brasileira. Como exemplo da influência indígena, o livro afirma: “[...] algumas lendas do folclore, a cerâmica, o preparo de alimentos com milho e mandioca são exemplos da influência indígena na cultura brasileira.” (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p. 168). Além disso, o livro menciona o costume de tomar banho diariamente, herdado das populações indígenas, como pode ser observado:

Figura 56: Imagem de características culturais brasileiras

### As características da cultura nacional

Todos os povos que formaram a população brasileira contribuíram também para a construção da cultura nacional.

Algumas lendas do folclore, a cerâmica, o preparo de alimentos com milho e mandioca são exemplos da influência indígena na cultura brasileira.

Entre as muitas contribuições dos diversos povos africanos que vieram para o Brasil, destacam-se a música, a religiosidade e a culinária. O samba, o bandomblé e o uso do azeite de dendê são alguns exemplos da influência dos povos africanos na cultura brasileira.

Entre os imigrantes, os portugueses, por exemplo, introduziram a festa junina e o carnaval. Deles também herdamos a língua portuguesa falada no Brasil.



O costume de tomar banhos diariamente foi herdado dos povos indígenas. Na imagem, crianças da etnia Xavante, na Terra Indígena Sangradouro, no estado de Mato Grosso, em 2020.



Festa junina, celebração de raízes portuguesas. Na imagem, os Bonecoões da Mantiqueira dançam quadrilha durante o festejo no município de Pirapora do Bom Jesus, no estado de São Paulo, em 2019.



Samba do Veio, manifestação cultural de matriz africana preservada pela comunidade de moradores da ilha do Massangano, no município de Petrolina, no estado de Pernambuco. Fotografia de 2018.

**4** Em grupo, pesquisem a origem de uma manifestação cultural própria do lugar onde vocês vivem, enfatizando as influências culturais que ela recebeu. Investiguem os itens a seguir: **Resposta pessoal.**

- Nome da manifestação;
- Como ela é realizada;
- Onde ela costuma ser realizada;
- Em que época do ano ela acontece;
- Quais são as influências culturais que ela recebeu.

168

**Não escreva no livro**

Retome a abordagem da natureza multiétnica da formação cultural do povo brasileiro destacando as matrizes indígena, africana e portuguesa.

Explore com os estudantes as informações textuais e visuais apresentadas. Note que cada imagem é representativa de uma das matrizes de nossa formação étnica e cultural.

Ao abordar a matriz indígena, relembre que o termo “lenda” costuma designar narrativas da tradição oral transmitidas de geração em geração. De maneira geral, essas histórias apresentam uma explicação para os fenômenos da natureza e revelam formas de ver e de pensar o mundo.

**Atividade 4.** Oriente os estudantes na realização da pesquisa sobre uma manifestação cultural do lugar onde vivem. Se achar conveniente, proponha a organização de uma exposição sobre a cultura brasileira com base no resultado da pesquisa. Nesse caso, os estudantes podem produzir cartazes e providenciar objetos, como roupas, acessórios e instrumentos culturais usados na manifestação que pesquisaram.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI11 e EF04GE01, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.168; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.204.

O Manual do Professor orienta a abordagem sobre como o folclore, os costumes e a oralidade são transmitidos de geração em geração. Ao destacar características que contribuíram para a formação cultural brasileira, o livro menciona os indígenas pelo costume de tomar banho diariamente. A coleção poderia ter apresentado outras contribuições, como a culinária, os objetos, a língua, entre outros aspectos incorporados à cultura nacional e que, inegavelmente, fazem parte do nosso dia a dia. Entre esses exemplos, podemos citar festividades, alimentação (farinha, açaí, tucupi), objetos (rede, cerâmica de barro) e nomes de origem indígena atribuídos a cidades, ruas, rios, pessoas e lugares.

O tópico “As línguas do Brasil”, na página 169, informa que o Brasil não tem apenas o português como língua falada pela população, mas sim muitas outras, especialmente as nativas dos povos indígenas, como pode ser observado:

Figura 57: Imagem de um livro de catecismo escrito em língua geral indígena com gravura que representa a catequese dos indígenas pelos missionários

### As línguas do Brasil

A língua mais falada no Brasil é o português, mas contabilizam-se mais de 250 línguas faladas por povos indígenas de diferentes etnias. No início da colonização, eram cerca de 340 as línguas indígenas faladas no território que atualmente chamamos de Brasil.

A necessidade de comunicação cotidiana fez com que os colonizadores aprendessem algumas línguas indígenas. Nos primeiros duzentos anos de colonização, foi adotada a língua geral paulista, variação da língua tupi entendida e falada por portugueses e indígenas ao longo de toda a costa brasileira.

No Maranhão, no Pará e no Vale Amazônico, era falada a língua geral amazônica ou nheengatu, e na região oeste do atual Paraná e nas margens do rio Uruguai, era falado o guarani.



Livro *Catecismo da doutrina cristã*, escrito em língua geral indígena e composto pelo padre Luis Vincencio Mamiani, 1698.



Benedito Calixto, *Arichietá e Nóbrega na cabana de Pindobuçu*, 1920. Óleo sobre tela, 42,5 cm x 65,8 cm. Nessa obra, o autor representou a catequese dos indígenas pelos missionários jesuítas.

A principal razão da ampla difusão das línguas gerais foi a facilidade que isso dava aos religiosos para catequizar os indígenas.

Convém ainda lembrar que, entre as línguas de origem europeia faladas na colônia, o português era a predominante, mas havia também o espanhol, o francês e o holandês.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

5 A língua portuguesa foi a única falada durante a colonização?

6 O que eram as línguas gerais?

Não escreva no livro.

169

Inicie a abordagem das línguas no Brasil conversando com os estudantes sobre como as pessoas se comunicam e a importância da língua para as relações sociais e para a formação cultural de um povo. Comente que a língua materna estimula a formação de determinados músculos, capacitando-nos a pronunciar as palavras com a dicção necessária. Ela também direciona a visão de mundo das pessoas, condicionando sua compreensão ao que está expresso no vocabulário, por exemplo.

Estimule os estudantes a imaginar como seria se falassem outra língua: Que língua seria? Eles ainda conseguiriam se comunicar com as pessoas que conhecem? Promova uma discussão livre sobre o assunto, estimulando-os a utilizar a imaginação e a argumentação.

Se julgar conveniente, proponha aos estudantes investigar em quais países do mundo a língua portuguesa é falada. Depois, peça que respondam por que a língua portuguesa é falada em lugares tão distantes uns dos outros. Com essa estratégia, a turma deve notar que os falantes de língua portuguesa vivem em países que em algum momento de sua história foram colônias de Portugal.

**Atividade 5.** Espera-se que os estudantes respondam negativamente, esclarecendo que durante a colonização falavam-se as línguas gerais indígenas e outras línguas de origem europeia.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.169; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.205.

O Manual do Professor orienta sobre a importância da língua para a comunicação, a relação social e a formação cultural, destacando que a língua materna estimula o desenvolvimento de determinados músculos do nosso corpo, capacitando o indivíduo a pronunciar, com a dicção necessária, certas palavras do vocabulário. Além disso, a língua direciona a visão de mundo das pessoas e influencia sua percepção do cotidiano.

O texto do tópico “As línguas do Brasil” informa que a língua mais falada no país é o português, mas há mais de 250 línguas indígenas faladas por diferentes etnias. No início da colonização, estimava-se que cerca de 340 línguas indígenas fossem faladas no território que hoje corresponde ao Brasil. Contudo, esse número é muito reduzido em comparação com as estimativas de sociolinguistas e historiadores.

Ao longo do processo histórico, a necessidade de comunicação cotidiana levou os colonizadores a aprenderem algumas línguas indígenas. O texto menciona que a catequese foi um fator determinante para o enfraquecimento das línguas nativas, contribuindo para a propagação do português no território.

Por meio de uma atividade com 12 questões e do texto da página 169, os alunos são levados a compreender que, apesar do português ser a língua predominante, há uma diversidade linguística no Brasil.

Figura 58: Imagem da atividade sobre línguas indígenas

**7** O que determinou que o uso das línguas gerais indígenas perdurasse por tanto tempo no período colonial?

No século XVIII, o governo de Portugal, querendo administrar de modo mais presente a colônia, resolveu investir na disseminação da língua portuguesa, impondo o uso dessa língua nas escolas, em documentos e locais públicos.

No norte do Brasil, onde prevalecia o *nheengatu*, houve maior resistência à adoção do português.

**8** Quando e por que os colonizadores decidiram impor a língua portuguesa como idioma preferencial? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

**9** Como os colonizadores fizeram para impor a língua portuguesa como idioma preferencial? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

As línguas indígenas foram amplamente adotadas pelos portugueses, como vimos, mas isso não aconteceu com as línguas africanas.

Foram vários os grupos africanos trazidos para o Brasil, e eles falavam línguas diversas. Para evitar que se unissem contra os senhores, os colonos europeus procuravam não concentrar as pessoas escravizadas da mesma origem em um só local, o que contribuiu para dispersar a cultura linguística dos africanos.

Os quilombos, por exemplo, que eram abrigos construídos por escravizados fugidos, foram locais de preservação e prática de várias línguas africanas.

Apesar dessa reação dos portugueses, muitas palavras das línguas africanas foram incorporadas à língua portuguesa falada no Brasil.

**10** A política dos colonizadores com relação às línguas africanas foi a mesma adotada para as línguas indígenas? *Não.*

**11** Como os quilombos ajudaram na preservação das línguas africanas? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

**12** Monte no caderno um quadro como o do modelo a seguir. Para preenchê-lo, faça uma pesquisa em livros ou sites e selecione cinco palavras da língua portuguesa de origem indígena e cinco de origem africana. *Resposta pessoal.*

Palavras de origem indígena	Palavras de origem africana

**Atividade 7.** Espera-se que os estudantes observem que o uso das línguas gerais indígenas perdurou por muito tempo no período colonial principalmente porque os religiosos, como os jesuítas, utilizavam as línguas indígenas para obter melhores resultados no trabalho de conversão dos povos originários.

Introduza a questão das línguas africanas lembrando aos estudantes que os africanos trazidos para o Brasil tinham diferentes origens e línguas. A estratégia de dispersar os escravizados de mesma língua visava dificultar a comunicação entre eles e, assim, evitar a organização de revoltas. O cerceamento da comunicação era uma das formas de violência utilizadas para imobilizar e silenciar os escravizados, mantendo-os na condição de dominados.

Comente que muitas palavras que usamos hoje no Brasil têm origem em línguas africanas, principalmente as do grupo linguístico Banto. Explique aos estudantes que esse grupo linguístico englobava muitas línguas diferentes, mas que tinham semelhanças entre si.

**Atividades 10 e 11.** Com base no texto, espera-se que os estudantes mencionem que os colonizadores não adotaram línguas africanas, como fizeram com as línguas indígenas, e que os quilombos foram locais de preservação e prática de várias línguas africanas.

**Atividade 12.** Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa sobre determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação. Oriente os estudantes a montar o quadro, destacando que, apesar do procedimento português, muitas palavras das línguas africanas foram incorporadas à língua portuguesa falada no Brasil.

MP206

A atividade, assim como o Manual do Professor, apresenta as políticas dos colonizadores para propagar a língua portuguesa no Brasil, cujo objetivo era consolidar o domínio cultural e político de Portugal sobre indígenas e africanos na colônia, facilitando a administração do território brasileiro. No entanto, tanto os indígenas quanto os africanos desenvolveram diversas estratégias para manter vivas suas línguas.

No tópico “A música brasileira”, na página 171, o livro aborda a influência de diferentes culturas na música do país, incluindo a indígena, destacando que muitos instrumentos musicais produzidos pelos povos nativos, como a flauta, o tambor e o chocalho, foram incorporados à cultura brasileira.

Figura 59: Imagem de um ritual com flautas do povo Enawenê-Nawê

**A música brasileira**

A música brasileira também recebeu a influência de diversas culturas.

Os instrumentos musicais feitos pelos povos indígenas, como a flauta, o tambor e o chocalho, foram incorporados à música nacional.

Os povos africanos que foram trazidos para o Brasil como escravizados se reuniam em rodas para cantar e dançar nos chamados **batuques**, realizados ao som de diversos instrumentos de percussão, como atabaque e djembê, e acompanhados de cantos e palmas.

O uso de instrumentos de percussão para a execução de ritmos musicais foi uma das principais contribuições dos povos africanos para a música brasileira.

**13** Cite uma contribuição de povos indígenas e uma contribuição de povos africanos para a música brasileira.

**14** Como eram realizados os batuques africanos?

**Do lundu ao samba**

O **lundu** também foi trazido pelos povos africanos para o Brasil durante o período colonial. Essa dança, originária das terras africanas que hoje são território de Angola e do Congo, era feita em roda ao som de tambores.

Com o passar do tempo, o lundu foi sendo incorporado e praticado por toda a sociedade e deu origem ao atual **samba**.

O atabaque é um tipo de tambor.

**171**

Converse com os estudantes sobre a importância da música e da dança nos rituais indígenas. Comente que as danças podem ser feitas em grupo ou individualmente e que, em geral, são acompanhadas por cantos e ritmos produzidos por instrumentos musicais como o maracá, que é um tipo de chocalho feito com sementes secas.

Após a leitura do texto, verifique se os estudantes conhecem o som dos instrumentos indígenas mencionados ou se já tocaram algum deles. Incentive-os a compartilhar suas experiências. Se possível, apresente vídeos que apresentem indígenas tocando instrumentos musicais.

Comente com os estudantes que muitas tradições musicais de origem africana foram preservadas ao longo do tempo por práticas religiosas que têm uma relação íntima com o ritmo dos tambores.

**Atividade 13.** Com base no texto, os estudantes podem responder que a música brasileira incorporou instrumentos musicais indígenas, como a flauta, o tambor e o chocalho. Dos povos africanos, uma das principais contribuições foi o uso de instrumentos de percussão, como o atabaque.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI10.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.171; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.207.

O Manual do Professor orienta os docentes a conversarem com os alunos sobre os instrumentos confeccionados e utilizados pelos indígenas, destacando a importância da música e da dança nos rituais. Vale ressaltar que esses elementos são centrais na cultura dos povos indígenas e desempenham um papel fundamental em diversos aspectos de suas vidas. Eles não são apenas formas de entretenimento, mas representam a expressão de suas espiritualidades, identidades e formas de comunicação com o mundo natural e sobrenatural. O texto também destaca a influência cultural indígena na arte nacional para além da música, abrangendo a dança, o artesanato em madeira, a arte plumária, a cestaria, a tecelagem e a pintura corporal.

Mais adiante, na página 176, no tópico “Culinária brasileira”, a coleção evidencia outra influência indígena na cultura brasileira: a culinária. São citados alguns pratos conhecidos, como pato no tucupí, tacacá, farinha de mandioca e, inclusive, o açaí, que faz parte do cardápio alimentar dos amapaenses e de toda a região Norte do Brasil.

No tópico “Diversidade e identidade”, na página 182, a coleção descreve a riqueza cultural incorporada à identidade brasileira, destacando a indígena como uma de suas influências. Vejamos:

A riqueza cultural de cada povo inclui os costumes e hábitos transmitidos de geração em geração e aqueles adquiridos dos grupos com os quais teve contato ao longo do tempo. No caso do Brasil, como vimos, temos hábitos das populações indígenas, dos portugueses, africanos, italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros. (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p.182).

A cultura indígena abarca uma vasta produção material e imaterial de inúmeros e distintos povos indígenas, que contribuem e contribuíram para a riqueza cultural brasileira. A diversidade cultural indígena está presente na essência do povo brasileiro, sendo um dos pilares da cultura do país.

Na seção “O que você aprendeu”, página 188, temos uma atividade com 8 questões. E a última questão, de número 8, solicita a seguinte informação:

Leia alguns dos aspectos para a preservação e a valorização da diversidade cultural no Brasil segundo a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura):

- O valor as tradições, a arte e os costumes populares indígenas;
- A preservação das línguas ameaçadas de desaparecimento;
- O valor do conhecimento tradicional sobre a natureza. (Fernandes e Dellore, 4º ano, 2023, p.188).

A atividade finaliza com a seguinte descrição na página 189: “Agora, indique no caderno qual aspecto da preservação e valorização da diversidade cultural no Brasil pode ser relacionado a cada fotografia a seguir.” Como pode ser observado:

Figura 60: Imagem de atividade que representa a diversidade cultural indígena

• Agora, indique no caderno qual aspecto para a preservação e a valorização da diversidade cultural no Brasil pode ser relacionado a cada fotografia a seguir.

1  Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Professor ensinando as vogais do dialeto Waymaré para crianças da etnia Paresi na escola indígena da aldeia Bacaval no município de Campo Novo do Parecis, no estado de Mato Grosso, em 2018.

2  Quebradeiras de coco babaçu após coleta dos frutos em babaçual, no município de Viana, no estado do Maranhão, em 2019.

3  Crianças se apresentando durante aula de capoeira em escola no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 2015.

4  Indígena da etnia Xavante confeccionando um cesto na Aldeia Bom Sucesso no município de General Carneiro, no estado de Mato Grosso, em 2020.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.189; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.225.

O texto apresenta quatro fotografias, duas das quais mostram indígenas desempenhando atividades distintas (ensino e cestaria), permitindo que o aluno perceba os diferentes contextos indígenas e a importância da preservação e valorização da diversidade cultural do Brasil. Isso inclui o respeito às tradições, à arte e aos costumes indígenas.

Na seção “Para terminar”, que propõe um diagnóstico final, há a questão 5, na página

192, que menciona a temática indígena. Vejamos:

Figura 61: Atividade e orientação final

**5** Leia o texto sobre os povos indígenas no Brasil e, depois, resolva as questões.

A maioria dos indígenas brasileiros não falam a língua indígena (57%). Já a maioria deles fala a língua portuguesa (77%). Porém, entre os indígenas que vivem em terras indígenas, a maioria (57,3%) fala alguma língua indígena.

IBGE Educa. *População indígena*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2848-nosso-povo/20507-indigenas.html>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- Grande parte dos povos indígenas vive atualmente em terras demarcadas, o que contribui para a manutenção de seu modo de vida. De acordo com os dados do texto, é possível concluir que a ocupação de terras indígenas favorece o conhecimento das línguas indígenas? Explique.  
*Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

**6** Relacione os conceitos (1, 2 e 3) com as definições correspondentes. Depois, registre suas respostas no caderno.

① Imigração

② Emigração Não escreva no livro

③ Migração interna

a) O fluxo de pessoas que chegam para viver em um lugar que não o de sua origem. **1 - Imigração.**

b) O fluxo de pessoas que saem do lugar de origem para viver em outro lugar no mesmo país. **3 - Migração interna.**

c) O fluxo de pessoas que saem de seu lugar de origem para viver em outro lugar. **2 - Emigração.**

**7** Os municípios, os estados e o Distrito Federal são unidades político-administrativas governadas por representantes eleitos pela população a cada quatro anos. A respeito da administração dos municípios, responda às questões. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

a) Qual é a diferença entre a função do prefeito e a função dos vereadores de um município?

b) Além de votar no prefeito e nos vereadores, de que modo a população pode participar da administração do município em que vive?

**Atividade 5.** As informações contidas no texto evidenciam que as terras indígenas favorecem a preservação das línguas indígenas, pois são adotadas pela maioria da população que ocupa essas terras. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE01.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.192; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.230.

A atividade e o Manual do Professor propõem uma reflexão sobre a importância da preservação das línguas maternas indígenas. Na maioria das vezes, quando uma língua indígena deixa de ser utilizada por sua comunidade, há um enfraquecimento da cultura e identidade desse povo. Portanto, a revitalização das línguas indígenas é essencial, justificando a preocupação com sua preservação e prática.

Ao final do livro, na seção “Sugestões de leitura”, é recomendado, na página 196, o seguinte título: “Solta o sabiá”, de Ruth Rocha, publicado pela Editora Salamandra. O livro

narra a aventura dos bandeirantes sob a perspectiva de Francisco, um menino recém-chegado de Portugal, que acompanha a triste captura de indígenas escravizados.

Segundo Rüsen (2010, p.115): “(...) As características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula”. A Coleção Buriti Mais: Ciências Humanas para o 4º ano possui um total de 200 páginas. Dessas, apenas 29 fazem alguma referência aos indígenas. Esse número é reduzido, pois a temática indígena no livro do 4º ano aparece de maneira pontual e distribuída esporadicamente ao longo da obra. O livro didático aborda a temática indígena principalmente nos aspectos da diversidade, cultura, valorização das tradições e preservação do meio ambiente, incluindo algumas informações e perspectivas indígenas para atender às exigências legais. No entanto, não apresenta os povos indígenas de forma aprofundada, complexa e respeitosa. Em muitos momentos, os textos e atividades contribuem para uma abordagem superficial, dificultando uma educação que realmente valorize e respeite essas culturas originárias.

Segundo Erinaldo Cavalcanti (2016, p.277) “é possível trabalhar o livro didático como objeto de investigação – por meio da metodologia de Projeto de Trabalho – e usá-lo não apenas para apresentar uma descrição dos conteúdos dispostos em capítulos ou unidades temáticas”. O livro poderia permitir que os alunos analisem criticamente como os povos indígenas são retratados, muitas vezes de forma estereotipada, superficial ou desatualizada. Assim, é possível identificar invisibilizações, distorções históricas e ausência de vozes indígenas autênticas. É claro que os livros têm de estar de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos, deste caso, as séries iniciais do ensino fundamental. Rüsen (2010, p.116) ressalta que o livro didático: “(...) Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizada”. Além disto, é fundamental que o livro tenha uma acessibilidade e comunicação ligadas às experiências e expectativas que os alunos vivenciam em seu cotidiano.

### 3.3 Livro didático Buriti Mais: Ciências Humanas (5º ano)

O livro do 5º ano também está dividido em quatro unidades: Unidade 1 – Formas de organização do espaço e da sociedade; Unidade 2 – Cultura e patrimônio; Unidade 3 – A cidade e a cidadania; e, Unidade 4 – A água, a tecnologia e a qualidade de vida. Como pode ser observado:

Figura 62: Sumário do Livro do 5º ano, demonstrativo do que será trabalhado no decorrer do ano letivo

<table border="0"> <tr> <td style="text-align: right;">Para começar</td> <td style="text-align: right;">8</td> </tr> <tr> <td><b>UNIDADE 1</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Formas de organização do espaço e da sociedade</b></td> <td style="text-align: right;"><b>12</b></td> </tr> <tr> <td>Investigar o assunto: Tempo e sociedade</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 1.</b> Espaço e ocupação</td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td>Para ler e escrever melhor: <i>A mulher no Período Neolítico</i></td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 2.</b> As primeiras cidades e civilizações</td> <td style="text-align: right;">32</td> </tr> <tr> <td>Para ler e escrever melhor: <i>Cidades antigas</i></td> <td style="text-align: right;">36</td> </tr> <tr> <td>Painel multicultural: <i>Arte em pedra e barro</i></td> <td style="text-align: right;">48</td> </tr> <tr> <td>O que você aprendeu</td> <td style="text-align: right;">50</td> </tr> <tr> <td><b>UNIDADE 2</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Cultura e patrimônio</b></td> <td style="text-align: right;"><b>54</b></td> </tr> <tr> <td>Investigar o assunto: <i>Palavras de origem latina e grega</i></td> <td style="text-align: right;">56</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 1.</b> O mundo grego</td> <td style="text-align: right;">58</td> </tr> <tr> <td>Vamos fazer: <i>Ações de cidadania</i></td> <td style="text-align: right;">64</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 2.</b> Legados da Antiguidade</td> <td style="text-align: right;">66</td> </tr> <tr> <td>Para ler e escrever melhor: <i>Atenas</i></td> <td style="text-align: right;">73</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 3.</b> História e memória: o patrimônio cultural</td> <td style="text-align: right;">77</td> </tr> <tr> <td>Painel multicultural: <i>Patrimônios Culturais Imateriais da Humanidade</i></td> <td style="text-align: right;">86</td> </tr> <tr> <td>O que você aprendeu</td> <td style="text-align: right;">88</td> </tr> </table>	Para começar	8	<b>UNIDADE 1</b>		<b>Formas de organização do espaço e da sociedade</b>	<b>12</b>	Investigar o assunto: Tempo e sociedade	14	<b>Capítulo 1.</b> Espaço e ocupação	16	Para ler e escrever melhor: <i>A mulher no Período Neolítico</i>	20	<b>Capítulo 2.</b> As primeiras cidades e civilizações	32	Para ler e escrever melhor: <i>Cidades antigas</i>	36	Painel multicultural: <i>Arte em pedra e barro</i>	48	O que você aprendeu	50	<b>UNIDADE 2</b>		<b>Cultura e patrimônio</b>	<b>54</b>	Investigar o assunto: <i>Palavras de origem latina e grega</i>	56	<b>Capítulo 1.</b> O mundo grego	58	Vamos fazer: <i>Ações de cidadania</i>	64	<b>Capítulo 2.</b> Legados da Antiguidade	66	Para ler e escrever melhor: <i>Atenas</i>	73	<b>Capítulo 3.</b> História e memória: o patrimônio cultural	77	Painel multicultural: <i>Patrimônios Culturais Imateriais da Humanidade</i>	86	O que você aprendeu	88	<table border="0"> <tr> <td><b>UNIDADE 3</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>A cidade e a cidadania</b></td> <td style="text-align: right;"><b>92</b></td> </tr> <tr> <td>Investigar o assunto: <i>Visões de cidade</i></td> <td style="text-align: right;">94</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 1.</b> A população brasileira</td> <td style="text-align: right;">96</td> </tr> <tr> <td>Vamos fazer: <i>Censo da sala de aula</i></td> <td style="text-align: right;">101</td> </tr> <tr> <td>Para ler e escrever melhor: <i>Os direitos das mulheres no Brasil</i></td> <td style="text-align: right;">108</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 2.</b> O espaço urbano</td> <td style="text-align: right;">110</td> </tr> <tr> <td>O mundo que queremos: <i>O direito das crianças à cidade</i></td> <td style="text-align: right;">122</td> </tr> <tr> <td>Painel multicultural: <i>Arte na rua</i></td> <td style="text-align: right;">124</td> </tr> <tr> <td>O que você aprendeu</td> <td style="text-align: right;">126</td> </tr> <tr> <td><b>UNIDADE 4</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>A água, a tecnologia e a qualidade de vida</b></td> <td style="text-align: right;"><b>130</b></td> </tr> <tr> <td>Investigar o assunto: <i>O uso e o desperdício de água</i></td> <td style="text-align: right;">132</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 1.</b> Os usos da água</td> <td style="text-align: right;">134</td> </tr> <tr> <td>Para ler e escrever melhor: <i>O desmatamento e a extinção das espécies</i></td> <td style="text-align: right;">138</td> </tr> <tr> <td>O mundo que queremos: <i>Energia elétrica para todos, sem desperdício</i></td> <td style="text-align: right;">142</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 2.</b> Tecnologia e trabalho</td> <td style="text-align: right;">144</td> </tr> <tr> <td><b>Capítulo 3.</b> O meio ambiente e a qualidade de vida</td> <td style="text-align: right;">154</td> </tr> <tr> <td>Painel multicultural: <i>O lixo em obras de arte</i></td> <td style="text-align: right;">160</td> </tr> <tr> <td>O que você aprendeu</td> <td style="text-align: right;">162</td> </tr> <tr> <td>Para terminar</td> <td style="text-align: right;">166</td> </tr> <tr> <td>Sugestões de leitura</td> <td style="text-align: right;">170</td> </tr> <tr> <td>Referências bibliográficas</td> <td style="text-align: right;">174</td> </tr> </table>	<b>UNIDADE 3</b>		<b>A cidade e a cidadania</b>	<b>92</b>	Investigar o assunto: <i>Visões de cidade</i>	94	<b>Capítulo 1.</b> A população brasileira	96	Vamos fazer: <i>Censo da sala de aula</i>	101	Para ler e escrever melhor: <i>Os direitos das mulheres no Brasil</i>	108	<b>Capítulo 2.</b> O espaço urbano	110	O mundo que queremos: <i>O direito das crianças à cidade</i>	122	Painel multicultural: <i>Arte na rua</i>	124	O que você aprendeu	126	<b>UNIDADE 4</b>		<b>A água, a tecnologia e a qualidade de vida</b>	<b>130</b>	Investigar o assunto: <i>O uso e o desperdício de água</i>	132	<b>Capítulo 1.</b> Os usos da água	134	Para ler e escrever melhor: <i>O desmatamento e a extinção das espécies</i>	138	O mundo que queremos: <i>Energia elétrica para todos, sem desperdício</i>	142	<b>Capítulo 2.</b> Tecnologia e trabalho	144	<b>Capítulo 3.</b> O meio ambiente e a qualidade de vida	154	Painel multicultural: <i>O lixo em obras de arte</i>	160	O que você aprendeu	162	Para terminar	166	Sugestões de leitura	170	Referências bibliográficas	174
Para começar	8																																																																																						
<b>UNIDADE 1</b>																																																																																							
<b>Formas de organização do espaço e da sociedade</b>	<b>12</b>																																																																																						
Investigar o assunto: Tempo e sociedade	14																																																																																						
<b>Capítulo 1.</b> Espaço e ocupação	16																																																																																						
Para ler e escrever melhor: <i>A mulher no Período Neolítico</i>	20																																																																																						
<b>Capítulo 2.</b> As primeiras cidades e civilizações	32																																																																																						
Para ler e escrever melhor: <i>Cidades antigas</i>	36																																																																																						
Painel multicultural: <i>Arte em pedra e barro</i>	48																																																																																						
O que você aprendeu	50																																																																																						
<b>UNIDADE 2</b>																																																																																							
<b>Cultura e patrimônio</b>	<b>54</b>																																																																																						
Investigar o assunto: <i>Palavras de origem latina e grega</i>	56																																																																																						
<b>Capítulo 1.</b> O mundo grego	58																																																																																						
Vamos fazer: <i>Ações de cidadania</i>	64																																																																																						
<b>Capítulo 2.</b> Legados da Antiguidade	66																																																																																						
Para ler e escrever melhor: <i>Atenas</i>	73																																																																																						
<b>Capítulo 3.</b> História e memória: o patrimônio cultural	77																																																																																						
Painel multicultural: <i>Patrimônios Culturais Imateriais da Humanidade</i>	86																																																																																						
O que você aprendeu	88																																																																																						
<b>UNIDADE 3</b>																																																																																							
<b>A cidade e a cidadania</b>	<b>92</b>																																																																																						
Investigar o assunto: <i>Visões de cidade</i>	94																																																																																						
<b>Capítulo 1.</b> A população brasileira	96																																																																																						
Vamos fazer: <i>Censo da sala de aula</i>	101																																																																																						
Para ler e escrever melhor: <i>Os direitos das mulheres no Brasil</i>	108																																																																																						
<b>Capítulo 2.</b> O espaço urbano	110																																																																																						
O mundo que queremos: <i>O direito das crianças à cidade</i>	122																																																																																						
Painel multicultural: <i>Arte na rua</i>	124																																																																																						
O que você aprendeu	126																																																																																						
<b>UNIDADE 4</b>																																																																																							
<b>A água, a tecnologia e a qualidade de vida</b>	<b>130</b>																																																																																						
Investigar o assunto: <i>O uso e o desperdício de água</i>	132																																																																																						
<b>Capítulo 1.</b> Os usos da água	134																																																																																						
Para ler e escrever melhor: <i>O desmatamento e a extinção das espécies</i>	138																																																																																						
O mundo que queremos: <i>Energia elétrica para todos, sem desperdício</i>	142																																																																																						
<b>Capítulo 2.</b> Tecnologia e trabalho	144																																																																																						
<b>Capítulo 3.</b> O meio ambiente e a qualidade de vida	154																																																																																						
Painel multicultural: <i>O lixo em obras de arte</i>	160																																																																																						
O que você aprendeu	162																																																																																						
Para terminar	166																																																																																						
Sugestões de leitura	170																																																																																						
Referências bibliográficas	174																																																																																						

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.6 e 7.

Já a capa do livro, como pode ser observada abaixo, apresenta a seguinte ilustração e informações:

Figura 63: Capa do Livro do 5º ano



Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023.

A ilustração da capa do livro do 5º ano destaca uma criança branca, do gênero feminino, jogando xadrez. De forma simplificada, pode-se dizer que a imagem remete ao raciocínio, à disciplina e à concentração, elementos essenciais para que a criança possa jogar. A primeira citação sobre os indígenas no livro aparece na página 9, na seção “Para começar”, que consiste em uma avaliação diagnóstica com sete questões. Na questão 3 da atividade, observa-se:

Figura 64: Imagem de objetos indígenas

**Avaliação diagnóstica**

Ver comentários sobre as atividades desta página nas orientações específicas deste Manual do Professor.

**3** Observe as duas imagens abaixo e leia as legendas.

a) Com que finalidade os objetos foram produzidos?

b) Por quais povos e culturas eles foram produzidos?

c) Em que período histórico esses objetos foram produzidos?

d) Na sua opinião, como é possível conhecer os hábitos e a história de um povo que viveu em tempos remotos e não deixou registros escritos?

**Não escreva no livro**

**Resposta pessoal.**



Uma funerária produzida pelos povos Marajoara, no Brasil, há mais de 2 mil anos.



Colar produzido com penas pelos indígenas Ticuna, no Brasil, há quase 200 anos.

**Atividade 3.** Espera-se que o estudante reconheça que a urna foi produzida para rituais funerários e que a peça de penas foi produzida, possivelmente, para rituais ou festividades. A urna funerária foi produzida pelos povos Marajoara, no Brasil, há mais de 2 mil anos. O ornamento com penas foi produzido pelos indígenas Ticuna, no Brasil, há quase 200 anos. Com base em seus conhecimentos e nas imagens, é esperado que o estudante consiga compreender que é possível conhecer a história de povos antigos que não deixaram registros escritos por meio do estudo de sua cultura material. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF05HI07.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.9; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.037.

O Manual do Professor incentiva o conhecimento sobre os rituais e festividades indígenas para a compreensão da história e da cultura dessas populações. Além disso, fornece informações ao professor sobre uma urna funerária produzida pelos povos marajoaras em tempos passados.

A atividade, o Manual do Professor e as imagens apresentadas estimulam os alunos a refletirem sobre as fontes históricas e o patrimônio cultural deixado pelos diversos povos indígenas ao longo da história. Essas fontes são indispensáveis para conhecer e compreender o passado e, até mesmo, planejar o futuro. Entre elas, incluem-se artefatos arqueológicos,

registros orais, tradições culturais, conhecimentos sobre a fauna e a flora e práticas sustentáveis de manejo da terra.

Após essa primeira referência, os indígenas reaparecem na página 17, embora de forma indireta, pois o livro sugere o processo de sedentarização dos povos nômades e descreve os sambaquis, como pode ser observado:

Figura 65: Artefatos encontrados em sambaquis

Não escreva no livro

fáceis de manusear quando submetidos a altas temperaturas. Depois, com o uso de fornalhas, foi possível fazer instrumentos de ferro, material que precisa de temperaturas muito altas para atingir a fusão. Esse período, por volta de 5 mil anos atrás, ficou conhecido como Idade dos Metais.

**Glossário**

**Fusão:** transição de um material da fase sólida para a fase líquida.



Artefatos do Período Neolítico: à esquerda, ponta de lança feita de bronze; à direita, pilão e pontas de machado e de martelo feitas de pedra.

**Glossário**

**Fossilizados:** que se tornaram fósseis, que são restos animais ou vegetais sedimentados.

**Povos dos sambaquis**

Há cerca de 6 500 anos, a costa do território em que hoje está localizado o Brasil foi habitada por diferentes povos indígenas. Ainda hoje é possível encontrar vestígios desses povos, como os sambaquis, grandes montes que podem ser compostos de restos de conchas, moluscos, ossos humanos e de animais fossilizados, além de fragmentos de cerâmica e de outros objetos fabricados e utilizados por essas populações. Eles podem atingir até 30 metros de altura.

A palavra "sambaqui" é de origem tupi e significa "amontoado de conchas". Esses montes podem fornecer muitas informações sobre o modo de vida, como a dieta alimentar, dos povos que ocupavam a costa brasileira há milhares de anos.

Estudiosos dizem que os sambaquis podiam ter diversas finalidades, como funerária, demarcação de território ou até mesmo depósito de restos de alimentos.

Os sambaquis são um exemplo de relação entre o ambiente e o desenvolvimento de núcleos populacionais que ocuparam a região.



Sambaqui na Lagoa dos Patos, no município de Tavares, no estado do Rio Grande do Sul. Fotografia de 2020.

Explique aos estudantes que o modo de vida sedentário foi possibilitado não só pela agricultura, mas também pela criação de animais. Além disso, era mais seguro contra o ataque de animais selvagens e variações climáticas.

Para facilitar a compreensão dos estudantes sobre a relação entre os seres humanos e o ambiente, apresente uma situação hipotética para discussão. Os estudantes poderão imaginar que fazem parte de um grupo em busca de um local para estabelecer uma aldeia e todos devem dar sugestões de lugar ideal. Oriente-os a refletir sobre os critérios importantes nessa escolha. Anote as opções na lousa e, se considerar válido, faça uma votação para definir um local entre as opções levantadas pelos estudantes.

Solicite aos estudantes, então, que leiam o texto da página. Com base nas informações, peça-lhes que retomem as sugestões de locais para a aldeia e avaliem as mais adequadas de acordo com a oferta de água, a fertilidade do solo e demais facilidades para o plantio e a criação de animais, entre outras atividades cotidianas comuns aos primeiros grupos humanos. Comente as características dos sambaquis e a relação deles com a ocupação do espaço. Ressalte que se trata de um tipo de vestígio arqueológico. Explique que esse tipo de formação é muito comum no Brasil.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF05HI01.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 5º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.17; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 5º ano. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.47.

Os sambaquis destacados na coleção são sítios arqueológicos formados por grandes acumulações de conchas, moluscos, ossos de peixes, restos de animais, além de ossos

humanos, plantas, resíduos de combustão, sedimentos locais e artefatos produzidos pelos povos pré-históricos que habitaram as regiões costeiras do Brasil e de outras partes da América do Sul.

Os sambaquis resultam de um processo de deposição planejada e de longo prazo, sendo utilizados por muitas comunidades indígenas no passado para demarcar territórios, moradias, cemitérios e/ou locais cerimoniais. O termo “sambaqui” vem do tupi-guarani e significa “monte de conchas” (samba = concha, qui = monte).

Na realidade, os sambaquis são fontes históricas fundamentais para compreender como viviam as populações antigas, como organizavam suas moradias nessas localidades e suas relações com o meio ambiente.

No tópico “Organização social e religiosidade”, que descreve as formas de organização e as relações sociais e religiosas da população mesoamericana, afirma-se:

No continente América, também havia cidades com essas características, como a cidade de Chavin de Huantar, no norte do Peru, que foi centro cultural e um importante local de peregrinação religiosa que se desenvolveu entre 3500 e 2500 anos atrás. (Fernandes e Dellore, 5º ano, 2023, p.24)

Essa citação demonstra que os indígenas também realizavam peregrinações a lugares sagrados para prestar devoção religiosa às suas entidades superiores. Os motivos para essas peregrinações eram variados e podiam estar relacionados à busca por proteção, perdão, cura de doenças, caça, pesca, coleta e lavoura, entre outros. Na mesma página, há uma atividade, na questão 7, que afirma:

Leia o texto a seguir e, depois, faça o que se pede.

A Mesoamérica é a porção da América Central que abrigou as grandes civilizações indígenas dos maias, dos astecas e de seus antecessores, como os olmecas, e que atualmente abriga uma numerosa população indígena. A região corresponde ao centro-sul do México e aos territórios da Guatemala e do Belize.

Os olmecas foram os primeiros habitantes da Mesoamérica a erguer grandes edifícios com finalidade religiosas.

Os deuses olmecas são representados em imagens que associam aves fantásticas, jaguares, serpentes e seres humanos. (Fernandes e Dellore, 5º ano, 2023, p.24)

A Mesoamérica foi o berço de grandes civilizações amplamente reconhecidas na literatura. Esse conjunto é composto por povos como os olmecas, maias e astecas, que influenciaram seus sucessores com seus conhecimentos, história e cultura. Na página 25, há uma atividade com duas questões: “Com base no texto, identifique: a) Evidências da religiosidade na civilização olmeca. b) Características da organização do espaço e da sociedade.”. Essa atividade tem o objetivo de levar os alunos a compreender quem foram os olmecas e quais eram suas características organizacionais, sociais e religiosas.

No tópico “Registros da memória: a escrita”, há um subtópico intitulado “Diferentes tipos de escrita”, na página 30, que apresenta:

Figura 66: Conteúdo sobre registro e memória e gravura da grafia maia

### Registros da memória: a escrita

A escrita representa o resultado de um processo de desenvolvimento da comunicação e, entre os povos antigos, tinha uma importante função na vida religiosa e econômica, pois possibilitava o registro, por exemplo, dos rituais e da coleta de impostos.

As primeiras formas de escrita conhecidas foram criadas há cerca de 5 500 anos. Alguns estudiosos consideravam esse fato muito relevante para a transformação das sociedades e para o conhecimento da história humana. Por isso, definiram o surgimento da escrita como o marco que separaria dois períodos distintos: a Pré-História e a História. Eles acreditavam que os registros escritos eram essenciais para conhecer a vida dos povos do passado. Hoje sabemos que eles são muito importantes, mas que não são o único recurso.

### Diferentes tipos de escrita

Muitos povos antigos desenvolveram maneiras distintas de escrever. Os sumérios, na Mesopotâmia, foram os inventores da escrita cuneiforme, feita sobre argila com um objeto pontiagudo chamado cunha (de onde vem a palavra **cuneiforme**, que significa “em forma de cunha”).

Os egípcios inventaram a escrita hieroglífica (*hieró* = sagrado e *glifo* = símbolo), uma escrita sagrada utilizada por escribas e sacerdotes, muito empregada em templos e túmulos.



O povo maia, que viveu na Mesoamérica entre os anos 250 e os anos 1000, também criou uma escrita por glifos, símbolos que representavam palavras, por isso sua escrita se chama pictoglífica (*picto* = figura e *glifo* = símbolo).

Detalhe de um conjunto de placas com inscrições maias de cerca de 3 500 anos atrás.

Converse com os estudantes sobre a importância da escrita na comunicação entre as pessoas, no registro de acontecimentos e na transmissão de conhecimentos. Depois, explique também que existem povos ágrafos, ou seja, que não têm registros escritos, hoje em dia. Nesse momento, é importante que os estudantes compreendam que a escrita não é adotada unanimemente por todos os povos: há outras formas de preservação da memória, como a tradição oral.

Explique aos estudantes que, durante algum tempo, os documentos escritos foram considerados essenciais para o estudo da História. Os historiadores acreditavam que tudo aquilo que não estivesse documentado por meio da escrita não poderia ser recuperado com precisão. Esse pressuposto desconsiderava outros vestígios também importantes para o conhecimento do passado e que, muitas vezes, chegam a informar sobre aspectos silenciados na produção escrita.

O desenvolvimento desse conteúdo oferece a oportunidade de problematizar a escolha da escrita como marco do início da História.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF05HI07.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 5º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.30; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais*: Ciências Humanas – 5º ano. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.60.

Como o texto descreve, o povo maia criou uma escrita baseada em glifos, símbolos que representavam palavras. Por isso, sua escrita é chamada de pictoglífica (*picto* = figura e *glifo* = símbolo). Percebe-se que o texto apresenta uma descrição muito superficial da escrita maia. No entanto, essa escrita representava uma das áreas mais instigantes e complexas do conhecimento. Um exemplo disso é o fato de estabelecer um elo com a religião, pois os maias acreditavam que sua escrita era um presente divino. Seus registros contavam com um sistema composto por

muitos caracteres, combinando elementos fonéticos e simbólicos. Por essa razão, a escrita maia era ensinada apenas aos maias abastados.

A próxima abordagem relacionada aos indígenas surge na página 49, como pode ser vista:

Figura 67: Imagem da escultura Olmeca de pedra, em forma de cabeça humana

A civilização olmeca desenvolveu-se na Mesoamérica entre 3 500 e 2 400 anos atrás e teve influência marcante sobre os povos que posteriormente ocuparam a região, como os maias e os astecas. Entre os principais legados artísticos dessa civilização estão pequenas obras de jade e as monumentais cabeças esculpidas em pedra que foram desenterradas nos sítios arqueológicos de San Lorenzo e La Venta, duas de suas principais cidades.



Escultura olmeca de pedra, em forma de cabeça humana, exposta no Museu Nacional de Antropologia da cidade do México, capital do México. Fotografia de 2020.

**Conclusão**

Na perspectiva da avaliação formativa, esse é um momento propício para a verificação das aprendizagens construídas ao longo do bimestre e do trabalho com a unidade. É interessante observar se todos os objetivos pedagógicos propostos foram plenamente atingidos pelos estudantes.

Sugerimos que você identifique os pontos que foram desenvolvidos, aqueles que ainda estão em desenvolvimento e os que não foram suficientemente trabalhados para que possa intervir a fim de consolidar as aprendizagens.

Considere a produção dos estudantes, a participação e as intervenções deles em discussões e atividades em sala de aula. A avaliação que propomos a seguir será um dos instrumentos para você acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e da turma, e identificar seus avanços, suas dificuldades e potencialidades, contribuindo para que se sintam seguros a continuar aprendendo.

**MP079**

1 Entre as esculturas apresentadas, qual chamou mais sua atenção? Por quê?  
Respostas pessoais.

2 Na sua opinião, qual é a importância de preservar objetos como esses?  
Resposta pessoal.

49

Fonte FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.49; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.79.

A coleção trouxe informações sobre a civilização olmeca, pois, para muitos pesquisadores, os olmecas são conhecidos como a “cultura mãe” das civilizações mesoamericanas. Sua influência pode ser observada em culturas subsequentes, como a dos maias e astecas. No entanto, o livro didático em questão dá a entender, seja na seção “Painel Multicultural” ou no tópico “Arte em Pedra e Barro”, que os olmecas foram uma civilização única ou a principal do passado, o que pode gerar certa confusão nos alunos.

Embora os olmecas tenham influenciado as culturas mesoamericanas subsequentes, especialmente em elementos como estilo artístico, iconografia religiosa e possivelmente até nos fundamentos dos sistemas de escrita e calendário, que podem ser observados nas

civilizações maia, zapoteca e asteca, esse povo não foi o único da região mesoamericana.

O livro poderia descrever e explicar mais apropriadamente outros povos, principalmente no tópico “Arte em Pedra e Barro”, considerando que são retratadas esculturas talhadas em pedra ou moldadas em barro. Afinal, muitos outros povos também desenvolveram esse tipo de atividade. Essas práticas são ricas e diversificadas em cultura, história e espiritualidade. Os artefatos de pedra e barro servem como importantes fontes de conhecimento sobre as sociedades indígenas e suas tradições.

Na seção “O Mundo que Queremos”, na página 142, no tópico “Energia Elétrica para Todos, sem Desperdício”, vemos que:

Figura 68: Imagem do lago de Itaparica, no município de Floresta – PE, e manifestantes contra a construção de hidroeétrica bloqueando a estrada, no município de Altamira –PA

**O mundo que queremos**

**Energia elétrica para todos, sem desperdício**

Os aparelhos elétricos estão presentes em vários momentos do dia a dia. Alguns facilitam as nossas tarefas e outros são utilizados para lazer.

É preciso, porém, usar aparelhos elétricos de modo correto para não consumir energia elétrica além do necessário. Evitar o desperdício de energia diminui o valor da conta de luz e contribui para reduzir os danos ao meio ambiente.

A produção de energia tem custos altos para o meio ambiente. Na usina termelétrica, a queima de carvão mineral, petróleo ou gás natural lança muitos poluentes na atmosfera.

Já na usina hidrelétrica, a geração de energia não polui o ar, mas as intervenções na natureza para a construção e o funcionamento da usina causam graves danos ambientais e sociais. Em geral, é preciso inundar vastas áreas de vegetação nativa, o que acarreta desequilíbrio no ecossistema da região e risco de extinção de espécies. Para os seres humanos, os danos são incalculáveis, pois terras indígenas, de comunidades tradicionais ou mesmo cidades podem desaparecer submersas pela água.

Evitar o desperdício de energia elétrica é a contribuição que podemos dar para que esses danos não se ampliem.

**Orientações didáticas**

Antes de iniciar o estudo da seção, pergunte aos estudantes: Vocês já ouviram a recomendação de economizar energia elétrica? Por que devemos economizar energia elétrica? Ouça as respostas e, depois, explique que grande parte da energia elétrica utilizada no Brasil é produzida nas usinas hidrelétricas. Destaque que a construção de uma usina pode gerar grandes impactos ambientais, prejudicando as espécies vegetais e animais e, muitas vezes, as pessoas que vivem na área onde é construída a represa. Por isso, é importante os estudantes perceberem que o mau uso da energia elétrica aumenta a necessidade de produzir energia e, portanto, de construir novas usinas, gerando maior impacto ambiental.

A abordagem das ações individuais e coletivas em favor de estilos de vida sustentáveis está relacionada ao tema de relevância deste volume – Democracia e conquista de direitos. É uma ocasião para discutir a necessidade do comprometimento de todos os cidadãos com práticas que contribuam com o bem-estar da comunidade e com a sustentabilidade do planeta.

Vista do lago de Itaparica, no município de Floresta, no estado de Pernambuco. Fotografia de 2018.

Manifestantes bloqueiam estrada durante manifestação contra a construção de usina hidrelétrica no município de Altamira, no estado do Pará, em 18 de março de 2014.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.142; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.178.

O texto destaca a importância de utilizar a eletricidade de forma responsável para evitar desperdícios e discute os danos ambientais e sociais causados pela construção e operação das usinas hidrelétricas. A coleção faz uma breve menção aos indígenas ao afirmar: “Para os seres humanos, os danos são incalculáveis, pois terras indígenas, de comunidades tradicionais ou mesmo cidades podem desaparecer submersas pela água” (Fernandes e Dellore, 5º ano, 2023, p. 142).

Nesse sentido, o livro poderia contextualizar como as hidrelétricas ocupam territórios considerados essenciais para os indígenas, como locais de significado cultural, espiritual e de subsistência. A construção de hidrelétricas em territórios indígenas pode gerar diversos impactos negativos para essas comunidades, como deslocamento forçado, perda da biodiversidade, destruição de moradias, roçados e meios de subsistência. A inundação de grandes áreas compromete ecossistemas locais e regionais, afetando a biodiversidade e os recursos naturais utilizados pelos indígenas para sua sobrevivência. Além disso, impacta locais de significado cultural e espiritual, como cemitérios, sítios arqueológicos e áreas sagradas.

Esses impactos têm sido documentados em diversas regiões do mundo, incluindo a Amazônia, onde a construção de grandes barragens, como Belo Monte, tem gerado controvérsias e resistência por parte das comunidades indígenas e ambientalistas. Um exemplo é o caso de Altamira, onde houve interferência no fluxo e curso dos rios, na dinâmica das florestas e nas atividades tradicionais, como pesca, caça e circulação das comunidades, afetando drasticamente seu modo de vida.

Na página 166, na seção “Para terminar”, há uma atividade com duas questões e duas imagens, como pode ser observado:

Figura 69: Imagem de atividade de arqueologia e uma escultura olmeca

As duas aulas previstas para a avaliação de resultado da seção *Para Terminar* podem ser trabalhadas na semana 38.

**Orientações didáticas**

Na etapa de finalização do ano letivo, a proposta da avaliação de resultado possibilita ao professor analisar a progressão dos estudantes no decorrer da trajetória de aprendizagens proporcionada pelo trabalho com as quatro unidades deste livro. A avaliação pode ser aproveitada também como subsídio aos professores e aos gestores escolares para a realização de revisões e adequações nos projetos pedagógicos.

**Atividade 1.** a) O estudante deve reconhecer que, no Período Paleolítico, a maior parte das ferramentas e utensílios produzidos pelos grupos humanos era feita de pedra (lascada), os grupos humanos eram nômades e o fogo é uma importante descoberta do período. No Neolítico, passaram a ser fabricadas ferramentas feitas de pedra polida, metais e cerâmica. Com o desenvolvimento da agricultura nesse período, o modo de organização de diversos grupos humanos se modificou: a maior parte deles se tornou sedentária e diversas aldeias passaram a se estabelecer próximas aos locais de cultivo. b) O estudante deve identificar que os vestígios materiais, como fósseis, construções e objetos, são fundamentais para o estudo do período conhecido como Pré-História. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF05HI01 e EF05HI02.

**PARA TERMINAR**

Não escreva no livro

Para encerrar o trabalho com este livro, faça as atividades a seguir com atenção.

**1** É comum utilizarmos, nos estudos sobre a Pré-História, a divisão entre Período Paleolítico e Período Neolítico.

a) Identifique e registre no caderno duas características que você considera importantes de cada período. *Resposta pessoal.*

b) Observe a imagem e depois responda: Que vestígios são fundamentais para estudar o período conhecido como Pré-História? Por quê?



*Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

Arqueólogo trabalha em sítio arqueológico na Inglaterra, em 2017. Esse sítio contém vestígios de cerâmica produzida há cerca de 6 mil anos.

**2** Observe a fotografia e responda às questões.



*Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

Escultura no altar da civilização olmeca, situado no Parque Arqueológico La Venta, no México. Fotografia de 2014.

a) Explique quem foram os olmecas, indicando a região onde se estabeleceram e alguns aspectos culturais dessa civilização.

b) Reflita sobre a importância da preservação de patrimônios materiais, como altares e esculturas das civilizações antigas.

166

**Atividade 2.** a) O estudante deve indicar que os olmecas fizeram parte de uma civilização que se desenvolveu na Mesoamérica entre 3 500 e 2 400 anos atrás, antecedendo os maias e os astecas. Os olmecas foram os primeiros habitantes da região a erguer grandes edifícios com finalidades religiosas, como pirâmides, túmulos circulares e altares esculpidos em pedra. b) A preservação de patrimônios materiais colabora para a conservação da história e da memória das diferentes sociedades e para a compreensão das transformações ao longo da história humana. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF05HI01, EF05HI03 e EF05HI10.

Fonte: FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.166; FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. *Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano*. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2023, p.204.

A atividade novamente contextualiza a civilização olmeca. Os exemplos apresentados no livro não são diversos, o que pode causar confusão situacional (de localização) nos alunos, levando-os a visualizar a existência de uma única matriz cultural no passado.

A Coleção do 5º ano contém um total de 176 páginas, das quais apenas 7 abordam os povos indígenas. Além de apresentar uma quantidade reduzida de conteúdos sobre a temática indígena, a abordagem é superficial e repetitiva, com poucas imagens e qualidade textual

limitada. O livro poderia promover uma discussão mais aprofundada sobre a temática indígena.

Ao analisar os livros *Buriti Mais – Ciências Humanas* para os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, percebe-se que os campos da BNCC nessa área do conhecimento são contemplados (unidade temática, objetivos de conhecimento e habilidades), assim como a Lei n.º 11.645/2008, que trata da inclusão da temática indígena. No entanto, apesar de cumprirem a legislação, a qualidade dos materiais e a forma como a discussão é proposta não são satisfatórias.

Os três livros apresentam diferentes abordagens sobre os povos indígenas, porém, em muitos momentos, reforçam uma visão romantizada, quase folclórica. Pedagogicamente, os livros são bem organizados, estruturando um conteúdo dinâmico dividido em quatro unidades e dez seções, a saber: Para Começar; Abertura da Unidade; Investigar o Assunto; Hora da Leitura; Vamos Fazer; O Mundo que Queremos; Para Ler e Escrever Melhor; Painel Multicultural; O Que Você Aprendeu; e Capítulos e Atividades.

As atividades são desenvolvidas ao longo dos capítulos e contam com ícones que orientam o professor e o aluno sobre como proceder metodologicamente. Porém quanto aos conteúdos e abordagem sobre as temáticas indígenas, o livro encontra-se sobre uma narrativa eurocentrica, Cavalcanti (2016, p.278) relata que:

Tão importante como usar a narrativa textual dos livros para falar sobre um dado acontecimento, é demonstrar os procedimentos constitutivos que o livro e seus autores usam para compor sua narrativa. Em outras palavras, tão importante quanto saber o que se narra no livro, é compreender como se narra.

O livro poderia ao abordar as questões indígenas, não apenas narra fatos distorcidos como por exemplo, fatos históricos como o "descobrimento", o contato com os colonizadores, ou a demarcação de terras. Mas poderia induzir os alunos a pensarem como essa narrativa é construída, que linguagem é usada, de quem é a voz que narra, por que os termos são escolhidos. Rocha (2012, p.56) diz que:

[...] os produtores de livros didáticos precisam definir a quem atender: aos professores e alunos da escola, usuários finais do livro, aos pesquisadores universitários ligados à produção historiográfica, aos avaliadores do PNLD, pautados nos critérios estabelecidos pelo MEC ou ainda à imprensa, que tanto examina determinadas obras quanto sua avaliação pelo MEC. Assim, ao produzir um livro didático, inclusive o de história, é preciso fazer uma escolha difícil, elegendo a quem atender ou a quais prioridades, excluindo outras.

Quanto aos conteúdos, eles são trabalhados de maneira diferenciada em cada livro. No livro do 4º ano, há uma quantidade maior de temáticas relacionadas aos povos indígenas em comparação com os livros dos outros anos, com menções aos indígenas em 29 laudas de

um total de 200. No livro do 3º ano, são 25 laudas em um total de 207. Já no livro do 5º ano, há apenas 7 laudas tratando dos povos indígenas em um total de 176.

Outra questão observada é que, apesar de atender à Lei n.º 11.645/2008 ao abordar a história e cultura indígenas, os livros retratam os indígenas, em muitos momentos, como personagens do passado, sem protagonismo no presente e, menos ainda, no futuro.

De acordo com Bittencourt ((2011, p.302), ser um veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura, é necessário que seja revisto se este está de acordo com as condições de aprendizagem dos alunos. A Coleção atende às demandas da BNCC ao reconhecer a valorização dos indígenas como sujeitos de direitos e sua diversidade sociocultural, incentivando os alunos a refletirem sobre a importância das culturas indígenas. Entretanto, os conteúdos, em sua maioria, continuam a apresentar os indígenas sob uma perspectiva eurocêntrica, situando-os em um passado folclorizado e sem autonomia.

Ao observar mais atentamente a representação dos indígenas no contexto histórico abordado nos livros, percebe-se que a abordagem inicial parte de uma contextualização da população indígena, apresentando histórias, atividades e exemplos do cotidiano para motivar o aluno a descobrir novos conhecimentos. No entanto, persiste uma perspectiva excessivamente voltada ao passado. Em muitos momentos, os livros didáticos da coleção Buriti Mais apresentam os povos indígenas de forma superficial, sem aprofundar suas complexidades culturais, sociais e históricas. Isso pode levar os alunos a uma compreensão limitada sobre as verdadeiras contribuições e desafios enfrentados pelos indígenas ao longo da história e na atualidade.

Segundo Oliveira e Almeida (2016), não basta realizar leituras setoriais e limitadas sobre uma cultura específica, nem apenas nutrir simpatia pela luta dos indígenas; é necessário buscar ferramentas críticas que auxiliem no desenvolvimento de um entendimento mais amplo sobre a formação da nação brasileira. É fundamental revisar e reformular concepções para evitar representações cristalizadas dos povos indígenas. Caso contrário, há o risco de perpetuar estereótipos, descrevendo as culturas indígenas de maneira homogênea ou romantizada, sem reconhecer sua diversidade e especificidades. Isso pode reforçar preconceitos e concepções equivocadas já presentes na sociedade.

Outro ponto a ser destacado é que muitos contextos discutidos nos livros estavam desatualizados ou continham informações incompletas, sem abordar questões contemporâneas enfrentadas pelos povos indígenas, como a luta pela demarcação de terras, os direitos humanos e a preservação cultural e ambiental. Cavalcanti (2016, p.279) diz que “Quanto maior a diversidade de fontes, maior a possibilidade de relatos sobre o mesmo”. É necessário

que os livros reflitam a realidade atual e os desafios vividos pelas comunidades indígenas no presente.

#### 4. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MAPA HISTÓRICO E CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ

O ProfHistória tem como objetivo oferecer formação continuada aos professores, contribuindo, prioritariamente, para a melhoria da qualidade da docência em História na Educação Básica. Além disso, esse mestrado profissional surge da necessidade de discutir métodos, conceitos, conhecimentos e inovações no campo do ensino de História.

Nesse sentido, este TCM apresenta uma proposta pedagógica que visa problematizar os povos indígenas do estado do Amapá e do Norte do Pará na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como fomentando a socialização, participação, criatividade e trabalho em grupo. O jogo de tabuleiro: **Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará** é uma atividade educativa que permite discutir a presença e o protagonismo indígena em sala de aula. Além disso, proporciona um espaço didático para ampliar o (re)conhecimento e a (re)valorização dos povos originários em nossa sociedade.

Souza e Wittmann (2016) ressaltam que os povos indígenas devem ser reconhecidos e abordados como verdadeiros protagonistas da História do Brasil. Infelizmente, essa não é uma prática comum na maioria dos materiais escolares disponíveis, o que contribui para a perpetuação de uma visão preconceituosa e equivocada sobre esses povos. Para mudar esse cenário, foi desenvolvida uma atividade pedagógica em formato de jogo de tabuleiro. Trata-se de um recurso didático voltado ao ensino de História, cujo objetivo é auxiliar metodologicamente professores do Amapá no ensino da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desconstruindo concepções errôneas e estáticas sobre os povos indígenas regionais. A BNCC reconhece os jogos e as brincadeiras como ferramentas importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também busca inovações e inclusões no ensino, e principalmente a criticidade.

Atualmente, o indivíduo deverá ser capaz de “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2017, p.13).

O tabuleiro tem como propósito orientar essa temática em sala de aula, além de servir como material didático de apoio ao ensino da história e cultura indígenas. Os jogos podem contribuir, de maneira lúdica, para a desconstrução de estereótipos e o (re)conhecimento dos

povos indígenas da região. Além de proporcionar entretenimento às crianças, o jogo de tabuleiro: **Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará** promove empatia e estimula habilidades como atenção, concentração, interação, memorização e expressão. Rodrigues (2009) destaca que a aprendizagem não ocorre apenas por meio do desenvolvimento cognitivo, mas também por meio da emoção, do afeto, da vontade e do simbolismo.

A metodologia lúdica desenvolvida pelo tabuleiro potencializa o processo de aprendizagem e conscientiza os educadores sobre a importância do lúdico como estratégia pedagógica no ensino de História para crianças. Almeida (1998) menciona que a escola deve utilizar jogos, adotando o comportamento lúdico como modelo para o aprendizado escolar. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento individual, social e cultural, preparando os alunos para uma participação ativa e coletiva, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O tabuleiro apresenta um mapa histórico como base central para o desenvolvimento da aprendizagem. Harley e Woodward (1987) afirmam que os mapas são representações gráficas que facilitam a compreensão espacial de conceitos, processos e eventos do mundo humano. Dessa forma, os alunos poderão compreender o modo de vida dos povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará de forma lúdica.

O tabuleiro não segue necessariamente os limites político-administrativos do Amapá, pois, para os povos indígenas, o território está relacionado à maneira como se reconhecem e se articulam política e culturalmente. Casimir (1992) destaca que a territorialidade é uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de fatores históricos. Para Paul Little (2002), o território possui um significado tanto concreto quanto simbólico. O sentido concreto refere-se aos aspectos econômicos, políticos e ao valor de troca, os quais dependem diretamente de um território demarcado, como no caso das terras indígenas. Já o sentido simbólico diz respeito às relações identitárias, ao discurso dos sujeitos e ao valor de uso, sendo mais independente das delimitações territoriais.

O material didático segue uma sequência pedagógica para ser utilizado pelos professores em sala de aula após a introdução e exploração dos conteúdos relacionados aos povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará, como população, territórios, língua, hábitos, religiosidade, hidrografia, entre outros. Essas informações foram retiradas e desenvolvidas a partir dos estudos de Gallois & Grupioni (2003) e do Mapa Ilustrativo das Terras Indígenas e Unidades de Conservação no Amapá e Norte do Pará, elaborado pelo Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, com base em dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Governo do Estado do Amapá, Instituto de Pesquisa Científica e Tecnológica do

Estado do Amapá, Conservação Internacional, Instituto Socioambiental e Parque Amazônico da Guiana. As aldeias nas terras indígenas foram georreferenciadas pelo Iepé, com apoio das organizações indígenas e da Funai (2009).

Krenak (2019) enfatiza a necessidade de ouvir e valorizar as vozes dos povos originários para repensar nossa relação com a Terra e com a vida, além de destaca a importância das cosmologias indígenas e critica a visão ocidental de progresso que desconsidera os saberes ancestrais. Por isso nossas crianças necessitam entender a história indígena, sua riqueza cultural, suas línguas, tradições e modos de vida, que muitas vezes foram marginalizados ou invisibilizados.

#### 4.1 Os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará

Conhecer a história e cultura dos povos indígena do Amapá e norte do Pará é fundamental para que as crianças possam saber que são os povos originários em sua localidade, além de sensibilizar e valorizar com essa população. Desta forma, a história no campo do ensino vem atuando com pesquisa a respeito dos processos históricos dos povos indígenas no Amapá e norte do Pará.

Nesse sentido, contribuem não apenas para uma revisão da História Indígena, mas das próprias histórias nacionais e coloniais. Lembrando Jonathan Hill, desde a chegada dos europeus às Américas, as histórias dos índios passaram a se entrelaçar com as dos colonizadores e não devem ser vistas de forma distinta, nem em oposição a elas. (ALMEIDA, 2007:4)

A história como ciências, vem incorporando os indígenas que antes eram ignorados como parte considerada da história do Brasil. Por isso precisamos conhecer melhor nossos indígenas e sua luta ao longa da historiografia brasileira.

A população indígena do Amapá e norte do Pará é parte fundamental da diversidade cultural e étnica do país. Os povos indígenas desta região são compostos por várias etnias, cada uma com suas próprias tradições, valores, línguas e modos de vida. Os povos indígenas desta região são os Wajãpi, os Palikur-Arukwayene, os Galibi-Marworno, os Karipuna, os Galibi do Oiapoque (Kali'na), os Wayana, os Aparai, os Tiriyo, os Katxuyana e os Zo'é, totalizando 10 grupos indígenas. Como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 10: Os povos indígenas e suas principais características

Wajãpi	LOCALIZAÇÃO	Vivem principalmente na Terra Indígena Wajãpi, localizada na região central do Amapá, na margem esquerda do rio Oiapoque, próximo à fronteira com o Pará.
	ECONOMIA	Vivem da caça, pesca, coleta e agricultura de subsistência, cultivando principalmente mandioca e milho.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Suas aldeias são compostas por famílias nucleares que vivem em casas individuais, mas mantêm uma organização social baseada no respeito à liderança tradicional e aos anciãos.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	São conhecidos por suas pinturas corporais, que possuem significados culturais e espirituais. A cosmologia e a relação com a natureza são centrais para sua organização social.
	HISTÓRIA DE CONTATO	Tiveram contato esporádico com colonizadores desde o século XIX, mas o contato mais sistemático ocorreu no século XX. Na década de 1970, começaram a sofrer maior pressão devido à construção da rodovia BR-210 (Perimetral Norte), o que resultou na disseminação de doenças e em conflitos territoriais. Em resposta a essas ameaças, organizaram-se politicamente, conseguindo a demarcação oficial de suas terras em 1996, posteriormente ampliada.
Galibi - Marworno	LOCALIZAÇÃO	Habitam a Terra Indígena Uaçá juntamente com os povos Palikur e Karipuna, no extremo norte do estado do Amapá, próximo à fronteira com a Guiana Francesa, na região do rio Oiapoque.
	ECONOMIA	Praticam agricultura, principalmente o cultivo de mandioca e milho, além da pesca, caça e coleta de frutos da floresta. Também são conhecidos pela produção de artesanato, especialmente objetos de palha, cerâmica e cestaria.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	São organizados em torno de famílias nucleares e mantêm uma forte estrutura comunitária, baseada no respeito aos mais velhos e às tradições orais, que transmitem valores e conhecimentos essenciais para a sobrevivência e o bem-estar do grupo. A liderança geralmente é composta por um cacique e conselheiros, responsáveis por tomar decisões coletivas em benefício da comunidade.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	Preservam muitas tradições culturais. Entre as celebrações mais importantes, destaca-se a festa do Turé, um ritual compartilhado com outros grupos indígenas do Uaçá, que reúne diversas comunidades para momentos de música, dança e celebração espiritual. Seus conhecimentos tradicionais são transmitidos de geração em geração e desempenham um papel fundamental na relação com o meio ambiente.
	HISTÓRIA DE CONTATO	O contato mais intenso dos Galibi Marworno com colonizadores e missões religiosas ocorreu durante o período colonial e no início do século XX. Os missionários católicos tiveram um papel significativo na história recente, introduzindo influências religiosas e culturais que coexistem com as práticas tradicionais indígenas. Durante o processo de demarcação das terras indígenas na região do Oiapoque, o povo Galibi Marworno participou ativamente, garantindo o reconhecimento de suas terras tradicionais.
Palikur- Arukwayene	LOCALIZAÇÃO	Localizam-se na região do rio Uaçá, na fronteira com a Guiana Francesa, no município de Oiapoque.
	ECONOMIA	São exímios canoieiros e pescadores, além de praticarem a caça e a coleta de frutos da floresta. Possuem tradições culturais fortemente ligadas ao uso da terra e dos rios. Sua agricultura é diversificada, com destaque para o cultivo da mandioca, transformada em farinha. Seu artesanato é variado e inclui a produção de objetos em cerâmica, cestaria e peças decorativas com padrões geométricos que refletem sua visão de mundo.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Suas aldeias geralmente são formadas por casas independentes, e as decisões são tomadas coletivamente, sob a liderança de caciques e outros líderes tradicionais. Eles possuem uma organização comunitária que valoriza o respeito aos mais velhos e a cooperação entre as famílias. Os Palikur têm uma forte

		tradição de transmissão de conhecimentos, especialmente sobre técnicas de caça, pesca, cultivo e uso de plantas medicinais.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	É marcada por uma espiritualidade que combina tradições indígenas e influências cristãs, especialmente após o contato com missões evangélicas. Muitos Palikur são cristãos evangélicos, mas preservam práticas tradicionais, como o uso de plantas medicinais e a crença em espíritos da natureza. Uma das principais celebrações do povo Palikur é a festa do Turé.
	HISTÓRIA DE CONTATO	O contato dos Palikur com não indígenas começou no período colonial, principalmente por meio de missionários e colonizadores franceses. No entanto, a interação mais profunda ocorreu no século XX, com a chegada de missões religiosas evangélicas que se estabeleceram na região, trazendo mudanças culturais e espirituais. Apesar dessas influências, os Palikur preservaram muitos aspectos de sua cultura tradicional e continuam a lutar pela manutenção de sua língua e costumes.
Karipuna	LOCALIZAÇÃO	A maior parte dos Karipuna vive na região do rio Oiapoque, especialmente na Terra Indígena Uaçá.
	ECONOMIA	Os Karipuna preservam tradições culturais ligadas à pesca, caça e agricultura de subsistência, com destaque para o cultivo da mandioca, essencial na produção de farinha e outros alimentos.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Os Karipuna vivem em aldeias formadas por casas familiares e mantêm uma organização social baseada na cooperação e no respeito às lideranças tradicionais, como o cacique e os anciãos. O sistema de governança comunitária é voltado para a resolução de problemas internos e a defesa dos interesses do grupo.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	Os Karipuna possuem uma forte ligação com os rios e a floresta. Compartilham práticas culturais com outros grupos indígenas da região. O artesanato Karipuna, como cestarias e objetos feitos de palha e cerâmica, também é um aspecto cultural significativo. Esses itens são utilizados tanto em rituais quanto em atividades cotidianas. Os Karipuna mantêm relações próximas com outros grupos indígenas que vivem na Terra Indígena Uaçá, como os Palikur e os Galibi Marworno. Juntos, esses povos compartilham práticas culturais e rituais, como a Festa do Turé, além de enfrentarem desafios semelhantes, como a defesa de seus territórios e a preservação de suas culturas.
	HISTÓRIA DE CONTATO	Os Karipuna resultam de um processo de miscigenação entre grupos indígenas locais. As primeiras famílias que chegaram à região do rio Curipi, no final do século XIX, já se autodenominavam Karipuna. Além dessas, outras famílias de origens diversas, incluindo indígenas e não indígenas, estabeleceram-se na região. No decorrer da primeira metade do século XX, esse grupo começou a ser identificado como Karipuna, inicialmente pela Comissão Rondon, que visitou a região em 1927, e posteriormente pela população local. Dessa forma, os descendentes dessas famílias passaram a se reconhecer como um grupo diferenciado dos demais povos que habitam a região do Uaçá, com os quais mantêm relações em comum, mas de quem se distinguem enquanto grupo étnico.
Galibi do Oiapoque (Kali'na)	LOCALIZAÇÃO	Vivem também nas proximidades do rio Uaçá, na fronteira com a Guiana Francesa.
	ECONOMIA	Assim como outros povos da região, os Galibi do Oiapoque praticam pesca, caça e agricultura.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Suas aldeias são compostas por famílias nucleares, e sua organização social é baseada em uma estrutura de liderança comunitária, fundamentada nos princípios de reciprocidade e cooperação, em que todos trabalham juntos para garantir a sobrevivência e o bem-estar da aldeia. Os caciques são os principais líderes, auxiliados por conselheiros e anciãos, que tomam decisões importantes para a comunidade.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	Os Galibi do Oiapoque preservam muitas de suas tradições culturais, incluindo o uso de pintura corporal, rituais espirituais e artesanato. A pintura corporal, frequentemente realizada com pigmentos naturais como o urucum, possui significados espirituais e sociais, conectando os indivíduos ao mundo espiritual e à comunidade. Os Galibi do Oiapoque

		compartilham a Terra Indígena Uaçá com outros povos indígenas, como os Karipuna, Palikur e Galibi Marworno. Essa convivência promove trocas culturais e econômicas, e eles participam de festividades e rituais conjuntos, como a já mencionada Festa do Turé.
	HISTÓRIA DE CONTATO	O nome Galibi refere-se a um grupo indígena de origem Karib, que migrou das Guianas para o Brasil. A palavra "Galibi" tem origem na língua Karib e significa "gente verdadeira". Os Galibi do Oiapoque possuem uma história de migração das Guianas e descendem de povos que habitavam a região litorânea entre a Guiana Francesa e o Amapá. Eles se diferenciam dos Galibi Marworno, outro grupo indígena da mesma região, embora compartilhem uma origem comum e algumas práticas culturais semelhantes. Historicamente, os Galibi do Oiapoque migraram da Guiana Francesa para o Brasil em busca de terras e refúgio, devido a conflitos com colonizadores europeus durante o período colonial.
Tiriyó	LOCALIZAÇÃO	Os Tiriyó habitam áreas remotas da bacia do rio Trombetas. Parte de sua população também vive no Amapá, em regiões próximas à fronteira com o Pará e o Suriname.
	ECONOMIA	Os Tiriyó tradicionalmente vivem da caça, pesca e agricultura de subsistência, cultivando mandioca, batata-doce e outros alimentos. Eles também coletam frutas e produtos da floresta.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Os Tiriyó tradicionalmente vivem da caça, pesca e agricultura de subsistência, cultivando mandioca, batata-doce e outros alimentos. Além disso, coletam frutas e produtos da floresta. Sua organização social baseia-se na estrutura de aldeias, onde os chefes (pîyaan) são líderes respeitados.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	A cosmovisão dos Tiriyó está profundamente ligada à natureza. Eles possuem uma rica tradição de mitos e histórias que explicam a criação do mundo e a relação entre os humanos e os espíritos da floresta. Práticas xamânicas e cerimônias rituais desempenham um papel fundamental na vida espiritual da comunidade, e o xamã ocupa um lugar central como mediador entre os mundos físico e espiritual.
	HISTÓRIA DE CONTATO	O contato mais intenso dos Tiriyó com a sociedade não indígena ocorreu ao longo do século XX, especialmente após a criação de missões religiosas e a abertura de estradas que atravessaram seus territórios. A influência externa trouxe tanto desafios quanto oportunidades, não apenas para os Tiriyó, mas também para outros grupos indígenas da região. Problemas como a perda de território, a disseminação de doenças e as pressões econômicas impactam sua vida cotidiana. No entanto, eles desenvolveram estratégias para defender seus direitos e preservar sua cultura.
Wayana	LOCALIZAÇÃO	Os Wayana vivem na região do rio Paru de Leste, no extremo norte do Pará, próximo à fronteira com a Guiana Francesa e o Suriname.
	ECONOMIA	São caçadores e coletores. A mandioca é seu principal cultivo, utilizada na produção de farinha e bebidas fermentadas.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Os Wayana possuem uma organização social estruturada em aldeias, onde o chefe, conhecido como Pijan ou cacique, desempenha um papel fundamental na liderança. As decisões são tomadas coletivamente, em uma dinâmica comunitária. A troca e a cooperação entre aldeias vizinhas, especialmente com grupos indígenas como os Tiriyó e Aparai, são aspectos essenciais da vida política e social dos Wayana.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	Compartilham muitos elementos culturais e históricos com outros povos indígenas da região, como os Tiriyó e Kaxuyana. A cultura Wayana é centrada na vida comunitária, e a arte ocupa um papel significativo, com destaque para a produção de cerâmica, cestos, colares e outros artefatos decorativos, utilizados tanto em cerimônias quanto no cotidiano. Os Wayana possuem uma rica tradição espiritual, marcada por um forte vínculo com a natureza e o mundo dos espíritos. Acreditam em múltiplas entidades espirituais que habitam a floresta, os rios e o céu. Celebram diversos rituais relacionados à sua cosmovisão, incluindo cerimônias que marcam ciclos da vida, como nascimentos, casamentos e ritos de passagem, além de práticas ligadas à caça e à colheita.

	HISTÓRIA DE CONTATO	Os Wayana começaram a ter contato mais frequente com a sociedade não indígena no século XX, quando missionários e representantes do governo entraram na região. Desde então, enfrentam desafios como a invasão de suas terras por mineradores e madeireiros, além de pressões para se adaptar ao mundo externo. No entanto, continuam resistindo na preservação de sua cultura e modo de vida.
Aparai	LOCALIZAÇÃO	Habitam áreas próximas aos rios Paru de Leste e Paru de Oeste, na região do Parque Indígena do Tumucumaque e na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, onde compartilham territórios com os Wayana, com quem mantêm uma longa história de convivência e alianças.
	ECONOMIA	A subsistência dos Aparai baseia-se principalmente na agricultura, pesca e caça. Eles cultivam mandioca, milho, banana e outras culturas de subsistência. A pesca nos rios é uma parte fundamental de sua dieta.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Tradicionalmente, os Aparai viviam em grandes malocas (casas comunitárias), mas essa prática foi se modificando ao longo do tempo. Atualmente, suas aldeias são compostas por casas individuais, embora ainda preservem uma forte organização comunitária.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	A cultura dos Aparai está fortemente ligada a rituais e práticas espirituais. Eles possuem uma rica tradição artesanal, destacando-se na produção de adornos, cestarias e cerâmicas. Os Aparai também praticam pintura corporal e são conhecidos por seus rituais complexos e festividades.
	HISTÓRIA DE CONTATO	Os primeiros contatos dos Aparai com não indígenas ocorreram no século XVII, principalmente por meio de missionários e exploradores. No entanto, o contato mais intenso e suas consequências, como a disseminação de doenças e conflitos territoriais, aconteceram no século XX, durante os processos de colonização e exploração da Amazônia. Junto aos Wayana, os Aparai continuam a lutar pela proteção de suas terras e pela preservação de sua cultura, enfrentando pressões externas, como o avanço do garimpo ilegal e a exploração madeireira em seus territórios.
Zo'é	LOCALIZAÇÃO	Os Zo'é habitam uma área de floresta densa no interflúvio dos rios Cuminapanema e Erepecuru, a noroeste do Pará, em regiões de difícil acesso.
	ECONOMIA	A economia tradicional dos Zo'é baseia-se na caça, pesca e agricultura de subsistência. Eles cultivam mandioca, banana e outras plantas, além de coletarem frutos da floresta.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Suas aldeias são pequenas e compostas por famílias extensas. Cada comunidade é autossuficiente e mantém relações cooperativas com outras aldeias Zo'é. Eles vivem em grandes malocas que abrigam várias famílias, valorizando fortemente a vida comunitária. As decisões são tomadas coletivamente, sem uma hierarquia política rígida. A liderança é exercida de maneira informal por homens mais velhos e respeitados.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	Os Zo'é são conhecidos por suas práticas culturais tradicionais, como o uso de ornamentos labiais chamados poturu ou m'berpót. Desde a adolescência, tanto homens quanto mulheres perfuram o lábio inferior e inserem um bastão de madeira, símbolo importante de identidade e maturidade no grupo.
	HISTÓRIA DE CONTATO	Os Zo'é permaneceram em grande parte isolados até o final do século XX. O contato oficial ocorreu em 1987, por meio da FUNAI, como parte de um esforço para protegê-los de doenças e invasores. Infelizmente, esse primeiro contato resultou em uma série de epidemias que devastaram a população, levando à morte de muitos Zo'é devido à falta de imunidade às doenças trazidas pelos não indígenas. Após essa tragédia, a FUNAI adotou uma política de proteção, buscando reduzir ao máximo o contato externo, limitar a entrada de não indígenas e apoiar a autossuficiência da comunidade.
Kaxuyana	LOCALIZAÇÃO	Tradicionalmente, os Kaxuyana habitavam a bacia do rio Cachorro, um afluente do rio Trombetas, mas muitos migraram para o noroeste do Amapá. Alguns ainda permanecem no Pará.

	ECONOMIA	Os Kaxuyana mantêm tradições culturais relacionadas ao manejo da floresta, à agricultura de subsistência, especialmente o cultivo da mandioca, à caça, à pesca e à coleta de frutas.
	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	Os Kaxuyana possuem uma organização social baseada em famílias extensas, e as decisões são tomadas coletivamente nas aldeias. Líderes tradicionais desempenham papéis fundamentais na mediação de conflitos e na interação com agentes externos.
	ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS	O mundo espiritual dos Kaxuyana está profundamente ligado à natureza, com crenças em espíritos e forças sobrenaturais que influenciam sua vida cotidiana. Práticas xamânicas desempenham um papel essencial na cura e na proteção da comunidade.
	HISTÓRIA DE CONTATO	Sua história é marcada por deslocamentos forçados e um processo de dispersão devido ao contato com não indígenas. No entanto, nas últimas décadas, têm trabalhado para retornar a seus territórios tradicionais. No início do século XX, os Kaxuyana sofreram com a intensificação do contato com exploradores, seringueiros e missões religiosas, o que resultou na disseminação de doenças e em deslocamentos forçados. Na década de 1960, muitos foram transferidos para outras áreas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), posteriormente FUNAI, em uma tentativa de protegê-los das epidemias e dos impactos dos projetos de desenvolvimento na região. Durante a segunda metade do século XX, grande parte dos Kaxuyana foi deslocada para outras áreas, principalmente para a Terra Indígena Nhamundá-Mapuera e a Terra Indígena Trombetas-Mapuera. Nas últimas décadas, têm trabalhado para retomar o controle de seus territórios tradicionais e reorganizar suas aldeias de origem. Estima-se que a população Kaxuyana, drasticamente reduzida no passado, esteja atualmente em processo de recuperação. Atualmente, cerca de 400 a 500 pessoas se identificam como Kaxuyana.

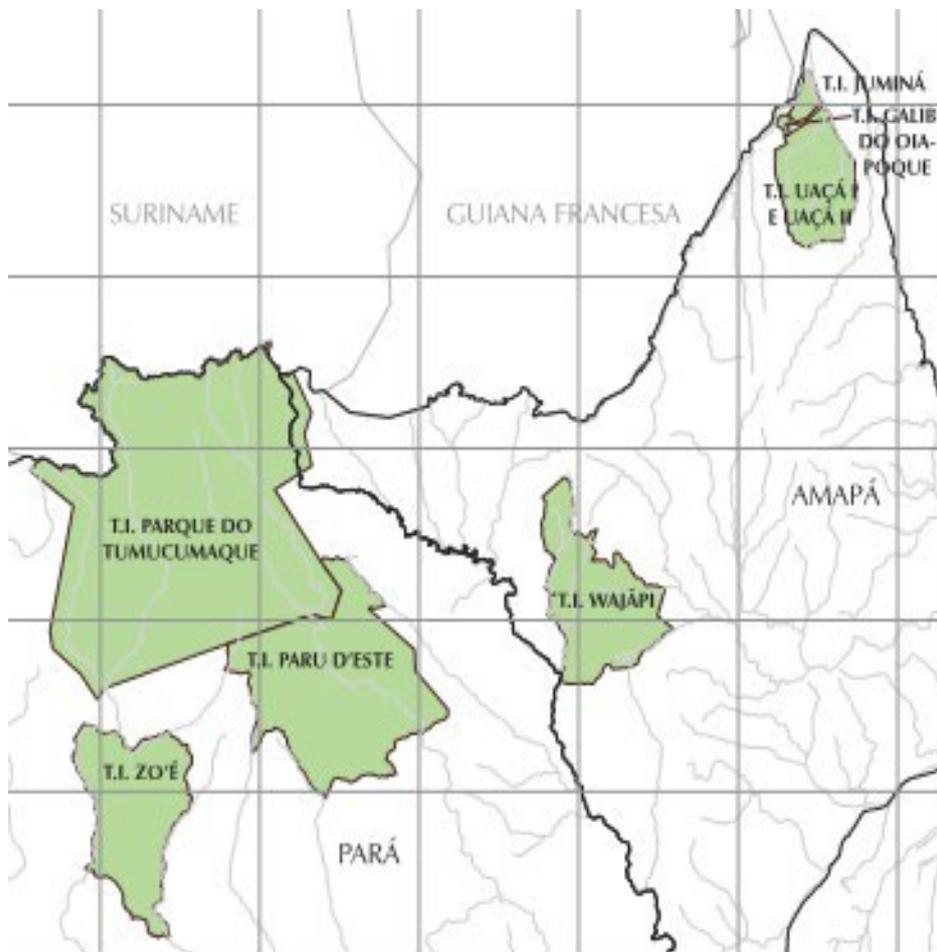
Fonte: Moyses, 2025. Baseado em Gallois & Grupioni (2003).

Vale ressaltar que os indígenas desta região, embora compartilhem certos aspectos, também se diferenciam em sua organização social e cultural, sendo que muitos vivem nas mesmas terras indígenas. Vamos conhecer algumas características da vida e de organização social desses povos originários.

#### 4.2. Terras Indígenas do Amapá e Norte do Pará

Quanto às terras indígenas do Amapá e do norte do Pará e suas localizações, sabemos que estão divididas em oito territórios, onde vivem dez grupos indígenas, conforme detalhado a seguir:

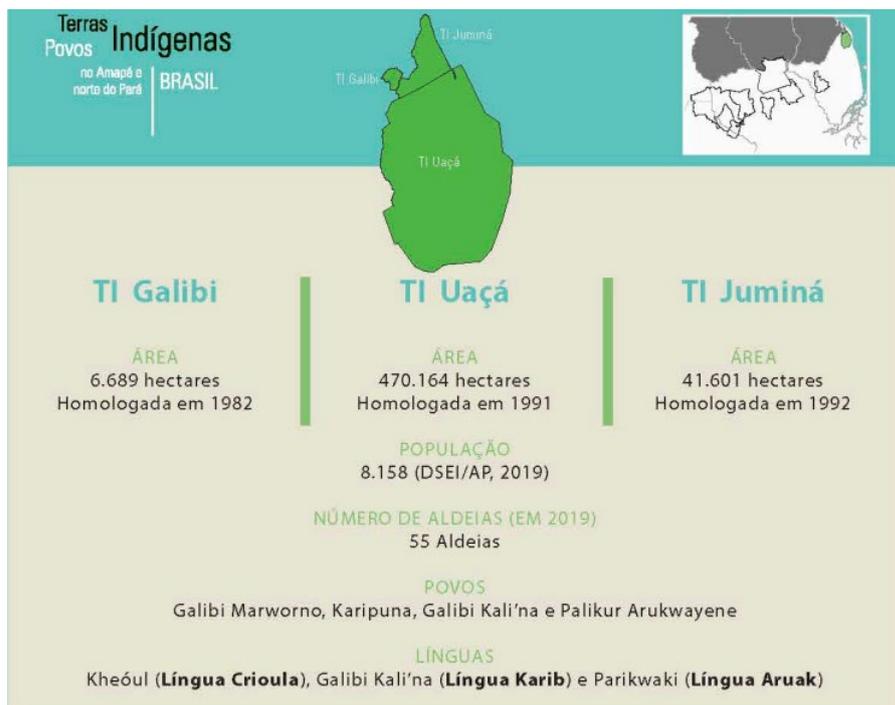
Figura 70: Mapa de localização dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará



Fonte: Gallois & Grupioni (2003).

Na região do extremo norte do Amapá, mais especificamente no município de Oiapoque, existem três terras indígenas (Uaçá, Galibi e Juminá), onde vivem quatro povos: Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi do Oiapoque (Kali'na) e Palikur-Arukwayene. Esses territórios são de grande importância cultural e ambiental para os povos indígenas que ali habitam, sendo reconhecidos, demarcados e homologados pelo governo brasileiro.

Figura 71: Informações das Terras Indígenas Galibi, Uaçá e Juminá



Fonte: IEPÉ, 2020.

Nesta faixa de terra, que constitui o complexo do Oiapoque – Terra Indígena Galibi, Terra Indígena Uaçá e Terra Indígena Juminá –, vivem os seguintes povos indígenas:

- a) **Galibi Marworno:** habitam as Terras Indígenas Uaçá e Juminá;
- b) **Palikur-Arukwayene:** vivem às margens do rio Urukauá, afluente do Uaçá, na Terra Indígena Uaçá;
- c) **Karipuna:** ocupam as Terras Indígenas Uaçá, Juminá e Galibi do Oiapoque;
- d) **Galibi do Oiapoque (Kali'na):** habitam a Terra Indígena Galibi.

Esses quatro povos ocupam três terras demarcadas e homologadas, que abrangem 23% da extensão territorial do município de Oiapoque, formando uma grande área contínua. Dentre estas, a Terra Indígena Uaçá é cortada a oeste pela BR-156, que liga Macapá a Oiapoque (Iepé, 2009). Iremos estudar algumas características de cada um destes territórios indígenas.

#### 4.2.1. Terra Indígena Galibi

Conforme informações disponibilizadas pelo IEPÉ (2009), a Terra Indígena Galibi está localizada no município de Oiapoque, na fronteira com a Guiana Francesa, sendo habitada pelos

povos Galibi do Oiapoque (Kali'na) e Karipuna, onde mantêm uma relação estreita com o meio ambiente e promovem atividades diversas de subsistência, como a pesca, a agricultura e atividades tradicionais.

Segundo Gallois & Grupioni (2003), a Terra Indígena Galibi foi oficialmente reconhecida e demarcada pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 87.844 (DOU 22.11.1982), garantindo aos seus habitantes direitos sobre o território, preservação de sua cultura e proteção contra invasões externas. A paisagem típica da região do baixo curso do rio Oiapoque é composta por savanas e campos alagados, com numerosas ilhas onde se localizam aldeias e roças, além de uma floresta tropical de terra firme, caracterizada por árvores de grande porte (Iepé, 2009).

Além disso, os Galibi e os Karipuna possuem laços culturais e históricos com outros povos indígenas da região, como os Galibi-Marworno e os Palikur-Arukwayene, com quem compartilham parte de suas práticas e tradições (Gallois & Grupioni, 2003).

Os indígenas dessa região, que compreende quatro povos, exploram diversos nichos ecológicos, alimentando-se principalmente de peixe, farinha de mandioca e frutas. O excedente de farinha de mandioca é comercializado em Oiapoque em troca de outros produtos (Iepé, 2009).

#### 4.2.2. Terra Indígena Uaçá

Segundo Gallois & Grupioni (2003), a Terra Indígena Uaçá foi homologada pelo Decreto nº 298 (Diário Oficial da União, 30.10.1991), está localizada no município de Oiapoque, ao norte do Amapá e país, próxima à fronteira com a Guiana Francesa. A área é habitada pelos povos Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur-Arukwayene, que compartilham o território e mantêm tradições culturais e sociais distintas.

Os povos originários dessa região têm seu modo de vida baseado na pesca, caça e agricultura de subsistência por meio de suas roças, são conhecedores de muitas práticas de artesanato e realizam rituais e festivais tradicionais. A relação com o meio ambiente é central para sua sociedade, pois seus elementos culturais são moldados por uma conexão profunda com o território, rios, florestas e animais da região. A Rodovia Federal BR-156 atravessa a Terra Indígena Uaçá pelo lado oeste, onde os povos fundaram várias aldeias, construídas estrategicamente para proteção territorial e prevenção de invasões (Iepé, 2020).

#### 4.2.3. Terra Indígena Juminá

A Terra Indígena Juminá está localizada no baixo curso do rio Oiapoque, no município de Oiapoque, fronteira com a Guiana Francesa. Esse território é habitado pelos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, que também compartilham as Terras Indígenas Uaçá e Galibi. Segundo Gallois & Grupioni (2003), o território Juminã foi homologada pelo Decreto de 21 de maio de 1992, publicado no Diário Oficial da União em 22 de maio de 1992.

#### 4.2.4. Terra Indígena Wajãpi

A Terra Indígena Waiãpi está localizada nos municípios de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari, na região noroeste do estado do Amapá, conforme indicado a seguir:

Figura 72: Informações da Terra Indígena Wiãpi



Fonte: IEPÉ, 2020.

Essa Terra está localizada no Estado do Amapá, Brasil, e é habitada especificamente pelo povo Wajãpi, que possui uma diversa cultura e forte conexão com a floresta amazônica. Esse território foi homologado pelo Decreto nº 1.775 de 1996 (Gallois & Grupioni, 2003) e foi um dos primeiros a receber a certificação de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, em 2017, devido ao seu valor imaterial e à preservação da cultura tradicional dos Wajãpi, referente a Arte Kusiwa. O povo Wajãpi é conhecido por suas tradições orais e pela

arte do urucum, utilizado na pintura corporal e em rituais, além de sua profunda relação espiritual com o ambiente. Eles vivem da caça, pesca, coleta e agricultura de subsistência, praticando técnicas que respeitam e mantêm o equilíbrio ecológico da floresta.

De acordo com o IEPÉ (2020), a Terra Indígena Wajãpi é uma área montanhosa de floresta tropical densa, habitada por cerca de 1.450 indígenas. Em 2019, ganhou destaque na mídia após o assassinato de uma liderança indígena, o que gerou preocupações internacionais sobre a segurança das comunidades indígenas diante da invasão de garimpeiros e outros exploradores ilegais. Esse evento evidenciou a vulnerabilidade das terras indígenas na Amazônia e a necessidade contínua de proteção governamental e internacional. Os Wajãpi vivem da agricultura, caça, pesca e coleta, mudando periodicamente a localização de suas aldeias para permitir a recuperação ambiental das áreas ocupadas (IEPÉ, 2009). O acesso às aldeias se dá pela Rodovia Federal BR-210, por rios e por trilhas abertas na floresta.

#### 4.2.5. Terra Indígena Parque de Tumucumaque e Rio Paru d’Este

Na região norte do estado do Pará, existem territórios indígenas contínuos, como a Terra Indígena Parque do Tumucumaque e a Terra Indígena Rio Paru d’Este, conforme indicado a seguir:

Figura 73: Informações das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d’Este



Fonte: IEPÉ, 2020.

A Terra Indígena Parque do Tumucumaque é uma das maiores e mais importantes áreas indígenas do Brasil. Está localizada no norte do estado do Pará, com uma pequena parte no Amapá, fazendo fronteira com a Guiana Francesa e o Suriname. De acordo com o IEPÉ (2009), abriga uma vasta área de floresta amazônica e é habitada por diversos povos indígenas, incluindo os Wayana, Aparai, Wajãpi, Tiriyo e Katxuyana.

Apesar de o processo de demarcação ter se iniciado em décadas anteriores, o território foi homologado em 1997 pelo Decreto nº 213 (DOU, 04.11.1997). A área cobre aproximadamente 3,8 milhões de hectares, formando uma das regiões mais preservadas da Amazônia brasileira. Além disso, é adjacente ao Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, uma importante unidade federal de conservação ambiental (Gallois & Grupioni, 2003).

De acordo com o IEPÉ (2009), os povos indígenas que habitam a Terra Indígena Parque do Tumucumaque mantêm um modo de vida tradicional, baseado na caça, pesca e agricultura de subsistência. Eles possuem uma relação cultural profunda com a floresta, preservando suas tradições, mitologias e formas de organização social, fundamentais para sua identidade. A diversidade cultural é um dos principais aspectos dessa área, com cada etnia possuindo sua própria língua, práticas espirituais e conhecimentos sobre o meio ambiente.

A Terra Indígena Rio Paru d'Este também está localizada no estado do Pará, próxima à fronteira com o Suriname e a Guiana Francesa. Essa Terra é habitada principalmente pelos povos indígenas Tiriyo, Katxuyana, Aparai, Wayana e Wajãpi. Cerca de trinta indivíduos Wajãpi, provenientes do alto rio Jari, coabitam com famílias Aparai e Wayana. Esses povos possuem uma relação profunda com o rio Paru d'Este e com a floresta amazônica que circunda o território. A Terra Indígena Rio Paru d'Este é uma área demarcada e reconhecida pelo governo brasileiro, com cerca de 1,6 milhão de hectares. Esse território é de grande importância não apenas para a preservação da cultura e dos modos de vida dos povos indígenas que ali vivem, mas também para a conservação ambiental da Amazônia, uma das regiões mais biodiversas do mundo. Portanto, juntas as Terras Indígenas do Tumucumaque e Rio Paru d'Este foram um continuum territorial e cultural complexo.

#### 4.2.6. Terra Indígena Zo'é

A Terra Indígena Zo'é está localizada no Estado do Pará, em uma área remota da floresta amazônica. Esse território é habitado pelo povo Zo'é, que teve seu primeiro contato oficial com a sociedade não indígena apenas na década de 1980. Conforme Gallois & Grupioni (2003), o

povo Zo'é é conhecido por sua cultura distinta, por sua língua do tronco tupi e por manter um modo de vida altamente tradicional e sustentável.

Figura 74: Informações da Terra Indígena Zo'é



Fonte: IEPÉ, 2020.

O território abrange cerca de 669 mil hectares de floresta amazônica, sendo uma das áreas mais isoladas e preservadas do Brasil. Esse isolamento tem permitido que o povo Zo'é mantenha práticas culturais e sociais, como a caça, pesca, agricultura de subsistência – principalmente o cultivo de mandioca – e a coleta de frutos e outros recursos da floresta. Uma das características culturais mais marcantes do povo Zo'é é o uso de um ornamento labial chamado “m'berpót”, inserido no lábio inferior quando atingem a maturidade.

De acordo com o IEPÉ (2009), devido ao contato recente, a Funai e outras organizações adotaram uma política de proteção e isolamento para evitar que o contato com a sociedade externa cause epidemias e outros impactos negativos à saúde dos Zo'é, que possuem pouca imunidade a doenças comuns entre os não indígenas. Essa política também busca preservar sua cultura e garantir sua autonomia sobre o território.

#### 4.2.7. Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana

A Terra Indígena Kaxuyana - Tunayana está localizada no extremo norte do estado do Pará, Brasil, na região da bacia do rio Trombetas, próxima à fronteira com o Suriname e a Guiana. Como pode ser visto:

Figura 75: Informações da Terra Indígena Kaxuyana - Tunayana



Fonte: IEPÉ, 2020.

Esse território é habitado por povos indígenas, principalmente os Kaxuyana e Tunayana, além de outros, como os Txikiyana e Wayana, que compartilham laços culturais e históricos profundos. A demarcação da Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana é um processo relativamente recente, resultado de anos de luta dos povos para recuperar e proteger suas terras tradicionais. Historicamente, os Kaxuyana sofreram um processo de dispersão forçada devido a conflitos com não indígenas e doenças, levando muitos membros da etnia a migrarem para outras regiões, como a Terra Indígena Parque do Tumucumaque. Nos últimos anos, porém, houve um movimento de retomada territorial, com o retorno dos Kaxuyana às suas terras ancestrais.

De acordo com o IEPÉ (2009), após 30 anos de exílio dos Kaxuyana na região do rio Cachorro/Trombetas, algumas famílias regressaram ao seu território de origem, próximo ao rio Kaxuru (rio Cachorro), afluente do médio rio Trombetas, situado no oeste do estado do Pará. Em 1968, em meio a graves epidemias, um grupo de 49 Kaxuyana sobreviventes concordou em ser transferido, com ajuda da FAB (Força Aérea Brasileira), para a Missão Tiriyo, no Parque do Tumucumaque. Um grupo menor foi viver com os Hixkariyana, na Terra Indígena Nhamundá/Mapuera, enquanto outros poucos desapareceram pelo interior leste do rio Trombetas. Até hoje, há indícios de que alguns ainda vivem isolados, evitando contato.

Apesar de terem compartilhado, por mais de três décadas, a mesma terra com os Tiriyo, no Tumucumaque, e com os Hixkariyana, no Nhamundá, os chefes de família Kaxuyana nunca deixaram de manifestar o desejo de retornar à sua região de origem no rio Trombetas, empreitada iniciada em 2002. Atualmente, já são oito famílias distribuídas em duas aldeias, e existem estudos para a regularização fundiária de seu território de ocupação tradicional estão em andamento.

Esse território, com aproximadamente 2,1 milhões de hectares, é de grande importância ambiental e cultural, abrigando uma rica biodiversidade e ecossistemas amazônicos preservados. Os povos indígenas que ali vivem mantêm um modo de vida baseado na caça, pesca, coleta e agricultura de subsistência, com profundo respeito e conhecimento sobre a floresta. As práticas culturais, como rituais espirituais, mitologias e a preservação da língua, são pilares centrais da vida nessas comunidades. Do outro lado da fronteira, também vivem alguns povos indígenas que mantêm relações históricas, parentais, culturais e linguísticas com os povos indígenas dos estados do Amapá e do norte do Pará. São eles:

Quadro 11: Povos indígenas que vivem na fronteira com os indígenas do Amapá e norte do Pará

<b>Povos indígenas</b>	<b>Países</b>	<b>Localização</b>
Trio (Tiriyo)	Suriname	Rios Paloemeu e Sipaliweni
Wayana	Guiana Francesa Suriname	Margem direita do alto rio Maroni (ou Aretani) e margem esquerda
Wayapi	Guiana Francesa	Margem esquerda do rio Oiapoque, entre Camopi e Trois Sauts
Palikur	Guiana Francesa	Saint Georges de l'Oyapock e rio Gabaret
Kali'nã (Galibi)	Guiana Francesa Suriname Venezuela	Awala-Yalimapo, Iracoubo, Mana, St. Laurent du Maroni, Kourou

Fonte: Gallois & Grupioni (2003).

A relação entre os indígenas que vivem nas fronteiras do Amapá e do norte do Pará é marcada por intercâmbios culturais, comerciais e sociais. Muitas vezes, esses grupos compartilham histórias, línguas e tradições, o que facilita a interação entre eles. Essas fronteiras também podem ser espaços de tensão, especialmente em contextos de disputas territoriais ou exploração de recursos naturais. Contudo, as alianças interétnicas são comuns, e há esforços de colaboração que envolvem eventos e festivais, nos quais se promove a troca de conhecimentos e o fortalecimento de laços entre diferentes grupos, contribuindo para a preservação da diversidade cultural na região e a proteção dos direitos territoriais e culturais.

Segundo Gallois & Grupioni (2003), cada um dos povos indígenas que vivem no Amapá e no norte do Pará compõe um grupo étnico, com suas diversidades e particularidades expressas em suas tradições, costumes e modos de vida, conhecimentos que devem ser ensinados pelo professor em sala de aula. Por exemplo, pode-se abordar seus principais produtos, o que caçam, o que pescam, o que colhem, onde vendem seus produtos e como se organizam em relação ao calendário e à ocupação do espaço, utilizando calendários próprios. Além disso, é possível explorar como são constituídas as famílias – nucleares ou extensas – e os padrões de ocupação dos territórios indígenas, como ocorreu sua dispersão em múltiplas aldeias ao longo de bacias fluviais e em torno de postos assistenciais. Esses e outros conhecimentos podem ser trabalhados pelo professor em sala de aula para despertar a curiosidade dos alunos.

#### 4.3 Línguas indígenas faladas entre os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará

Ao contrário do que muitos pensam, o Brasil não tem apenas o português como língua falada. Embora seja o idioma oficial e o mais utilizado na comunicação, há muitas outras línguas em uso, incluindo as dos imigrantes, principalmente na região Sul do país. No entanto, as línguas indígenas são as mais numerosas, totalizando aproximadamente 274 idiomas e sendo faladas por cerca de 305 mil pessoas no Brasil, segundo o IBGE (2022). Isso evidencia a grande diversidade linguística do país e, no Amapá e no norte do Pará, não é diferente. A preservação das línguas indígenas tem sido um desafio, mas há esforços do Estado e das próprias comunidades indígenas dessas regiões para manter e revitalizar esses idiomas, especialmente entre os mais jovens.

Nos estados do Amapá e norte do Pará, que são regiões fronteiriças com o Suriname e a Guiana Francesa, diversas línguas são faladas, refletindo a diversidade cultural e étnica dessas áreas. Entre elas, está o português, idioma oficial utilizado nas relações de contato com a sociedade regional, além de línguas filiadas a três grandes famílias linguísticas: Aruaque, Caribe e Tupi. Também há dois povos indígenas da região de Oiapoque – Galibi-Marworno e Karipuna – que são falantes de línguas crioulas, originadas historicamente nas relações coloniais de contato com a língua francesa. Abaixo estão algumas das principais línguas faladas nessas regiões:

Quadro 12: Línguas falada pelos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará

LÍNGUA	POVO INDÍGENA FALANTE	CONTEXTUALIZAÇÃO DA LÍNGUA
<b>Português</b>	Todos os grupos em contato com a língua	A língua oficial brasileira e de contato com a população regional.
<b>Línguas Crioulas</b>	Karipuna, Galibikali'na, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene	Essa língua surgiu em contextos de contato entre diferentes grupos étnicos, principalmente indígenas, africanos e colonizadores. O crioulo (Kheoul) é falado em toda a bacia do rio Oiapoque, no estado do Amapá, sendo parte essencial da comunicação, especialmente entre os povos Karipuna e Galibi-Marworno.
<b>Parikwaki</b>	Palikur	Essa língua é falada pelo povo Palikur-Arukwayene no estado do Amapá e na Guiana Francesa. Pertence ao tronco linguístico Aruaque. A preservação de sua língua e tradições é uma preocupação constante, e esforços têm sido feitos dentro das comunidades para garantir que as novas gerações continuem a falá-la.
<b>Kali'na</b>	Galibi do Oiapoque	Essa língua pertence à família linguística caribe. No Brasil, é falada principalmente pelos mais velhos do povo, devido ao contato com outros povos indígenas da região do Uaçá. Com o tempo, o povo Galibi do Oiapoque perdeu o contato com sua língua. Atualmente, ela passa por um processo de revitalização, com o objetivo de ensiná-la às novas gerações.
<b>Tiriyó</b>	Tiriyó	Essa língua é falada pelos indígenas desse povo, que vivem na região compreendida entre os estados do Pará e Amapá, em direção ao sul do Suriname. Pertence à família linguística caribe. As línguas dessa família constituem um conjunto diverso, sendo um dos troncos linguísticos mais falados na América do Sul.
<b>Wayana</b>	Wayana Aparai	Essa língua pertence à família linguística caribe, assim como o Tiriyó, Aparai, Kaxuyana. É falada pelo povo Wayana, que habita as áreas do norte do Brasil (Amapá e Pará), sul do Suriname e Guiana Francesa. Em virtude das trocas de casamentos, muitos Aparai também falam essa língua.
<b>Wajãpi</b>	Waiãpi	Essa língua é falada pelo povo Waiãpi, que vive especialmente no estado do Amapá, e em parte do sul da Guiana Francesa. Pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani, um dos ramos mais amplamente distribuídos das línguas indígenas sul-americanas.
<b>Zo'é</b>	Zo'é	Essa língua é falada pelos Zo'é, um povo que vive no estado do Pará, no Brasil. Pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani, sendo exclusivamente falada pela comunidade, pois, devido ao isolamento, poucos Zo'é falam português, o que tem ajudado na preservação de sua língua e modos de vida.
<b>Aparai</b>	Aparai Wayana	Essa língua pertence a família linguística Caribe, sendo falada pelos Aparai, e em menor escala também compartilhada pelos Wayana. Ambos vivem principalmente nos estados do Pará e Amapá e partes do Suriname. Os Aparai compartilham uma proximidade cultural e linguística com os Wayana, o que leva a uma convivência linguística entre as duas línguas, embora ambas mantenham suas características específicas.
<b>Kaxuyana</b>	Kaxuyana	Essa língua pertence à família linguística Caribe e é falada pelo povo Kaxuyana, que habita a região norte do Pará. Historicamente, os Kaxuyana viviam na região do alto Rio Trombetas, e em áreas vizinhas das fronteiras da Guiana e Suriname. Entretanto, o povo Kaxuyana passou por grandes deslocamentos devido a várias pressões, inclusive o contato com outros grupos indígenas e não indígenas.

Fonte: Moyses, 2025.

Conhecer as línguas indígenas faladas no Amapá e no norte do Pará é fundamental por diversas razões, pois abrangem aspectos culturais, sociais, educacionais e ambientais, tais como: preservar as culturas e identidades desses povos; revitalizar sua história e a do Brasil; manter os conhecimentos tradicionais e patrimoniais dessas regiões; fortalecer a diversidade linguística, o direito à língua de origem, a inclusão social, além de valorizar e respeitar esses povos indígenas.

Segundo Rodrigues (2018, p. 139), como estratégia de defesa e resistência, a comunidade passou a buscar formas de fortalecimento de sua identidade indígena, principalmente para garantir o direito às suas terras. Uma das ações nesse sentido foi a proposta de ensino escolar de uma língua indígena, com o objetivo de recuperar essa identidade. Essas línguas não são apenas um meio de comunicação, mas também uma expressão do mundo e de suas práticas tradicionais. Por isso, é necessário esforço para revitalizá-las e ensiná-las às novas gerações, garantindo sua continuidade e seu papel essencial na cultura de seus povos.

#### 4.4 Hidrografia e suas relações com cada povo

Os rios desempenham múltiplos papéis para os povos indígenas, especialmente em suas rotinas e em aspectos relacionados à cultura, economia e espiritualidade. Fundamentais para as comunidades indígenas, os rios são muito mais do que fontes de água, representam um eixo central de sua existência, seja como fonte de alimentos (peixes, plantas e frutos aquáticos, crustáceos, moluscos, répteis e outros recursos naturais), para uso medicinal e ritualístico na cura de doenças físicas ou espirituais, ou ainda como meio de transporte, escoamento de produtos e conexão com outras regiões, mantendo vivas a cultura e a tradição.

As terras indígenas do Amapá e do norte do Pará são ricas em rios e igarapés, que são essenciais para a manutenção da vida dessas populações. Na região do Oiapoque, no norte do Amapá, as três terras indígenas (Galibi, Uaçá e Juminá) possuem uma hidrografia abundante, conforme apresentado a seguir:

Figura 76: Hidrografia das Terras Indígenas Galibi, Uaçá e Juminá



Fonte: IEPÉ, 2020.

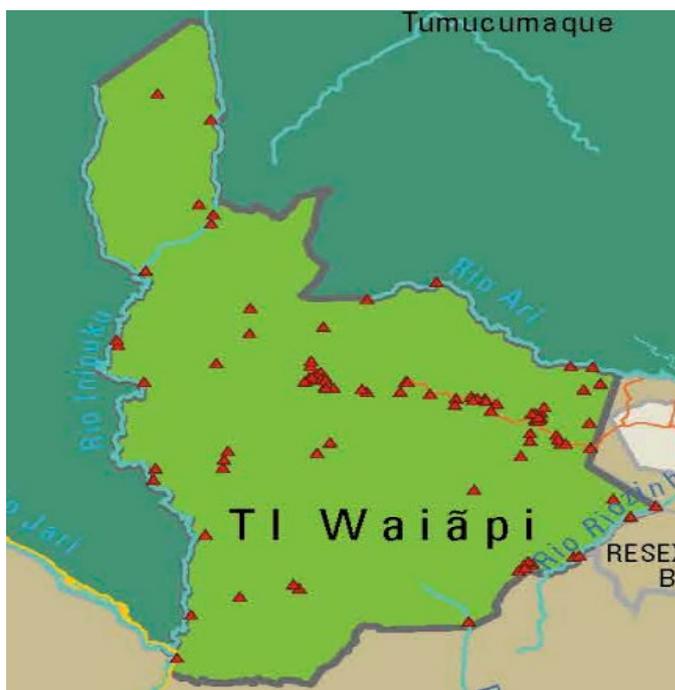
Essa área é ampla em recursos hídricos, com diversos rios que desempenham um papel essencial para as comunidades indígenas da região, tanto para o sustento quanto para o transporte. Os principais rios dessas terras indígenas são:

- a) **Rio Oiapoque:** É o mais importante rio da região, marcando a fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa. Fundamental para a vida das populações indígenas, é considerada uma via fluvial de circulação regional fundamental para os povos, além de fornecer alimentação por meio da pesca;
- b) **Rio Uaçá:** Afluente do rio Oiapoque, é um dos principais cursos d'água da região. Segundo Gallois & Grupioni (2003, p. 64), no vale do rio Uaçá vivem os povos Palikur-Arukwayene, Karipuna e Galibi-Marworno, que utilizam os rios para acessar suas roças, pescar, alcançar áreas de caça, visitar outras aldeias indígenas e chegar às cidades próximas;
- c) **Rio Curipi:** Também afluente do rio Oiapoque. De acordo com Gallois & Grupioni (2003, p. 36), a maior parte da população Karipuna vive às margens desse rio, principalmente em seu baixo e médio curso. Além das quatro aldeias principais — Manga, Espírito Santo, Santa Izabel e Açaisal —, existem outras pequenas localidades residenciais dispersas ao longo do rio Curipi, estreitamente ligadas às aldeias maiores;
- d) **Rio Urukauá (Urukawá):** Afluente do rio Uaçá, onde vive principalmente o povo Palikur-Arukwayene;

- e) **Rio Juminã:** Embora menor que os outros rios mencionados, mencionado por vezes como “igarapé”, é relevante para as comunidades locais, articulando as aldeias às outras regiões.

Outro território indígena com uma hidrografia rica é a Terra Indígena Waiãpi, conforme apresentado a seguir:

Figura 77: Hidrografia da Terra Indígena Waiãpi



Fonte: IEPÉ, 2020.

A Terra Indígena Waiãpi possui uma vasta rede hidrográfica. Os principais rios que cortam essa área são:

- Rio Jari:** um dos mais importantes da região, delimita parte da Terra Indígena Waiãpi. É afluente do rio Amazonas e tem grande relevância para o transporte e a subsistência dos povos que vivem ao longo de suas margens;
- Rio Inipuku:** nasce em áreas de floresta tropical da Terra Indígena Waiãpi e flui em direção ao leste, desaguando em um dos tributários do rio Araguari;
- Rio Ari:** flui dentro da Terra Indígena Waiãpi e deságua em um dos principais afluentes do rio Amaparí. Contribui para o ecossistema local, integrando-se ao sistema hídrico da região;

- d) **Rio Riozinho:** localizado na Terra Indígena Waiãpi, é um importante afluente que desempenha um papel central na vida dos habitantes da região.

Já na Terra Indígena Zo'é, destacam-se os rios Erepecuru, Tararím e Cuminapanema, conforme apresentado a seguir:

Figura 78: Hidrografia da Terra Indígena Zo'é



Fonte: IEPÉ, 2020.

Os rios da região desempenham um papel central na vida cotidiana dos Zo'é, fornecendo água, alimento e servindo como vias de transporte. Os principais rios que cortam a Terra Indígena Zo'é são:

- Rio Cuminapanema:** o principal da região, atravessa a Terra Indígena Zo'é e é fundamental para a subsistência dos indígenas, fornecendo peixes e facilitando o deslocamento entre as aldeias;
- Rio Erepecuru:** passa por áreas próximas à Terra Indígena Zo'é e influencia a bacia hidrográfica da região. Também é utilizado pelas comunidades indígenas para atividades de subsistência;
- Rio Tararím:** nasce nas florestas da Terra Indígena Zo'é, no estado do Pará.

Nas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Este, há muitos rios de importância vital para essas comunidades. Além de servirem como meio de transporte e fonte





A região é atravessada por uma densa rede hidrográfica, com rios fundamentais para a subsistência, o transporte e a cultura dessas comunidades. Os principais rios da Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana são:

- a) **Rio Trombetas:** um dos mais importantes da região, corta parte da Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana. Essencial para a pesca, o transporte e o acesso a recursos naturais, também é um dos principais afluentes do rio Amazonas;
- b) **Rio Mapuera:** afluente do Trombetas, atravessa a área indígena e tem grande importância para as comunidades locais. É uma das principais vias de transporte para as aldeias e é utilizado para pesca e outras atividades de subsistência;
- c) **Rio Turuni:** importante curso d'água que atravessa a Terra Indígena Kaxuyana-Tunayana;
- d) **Rio Cachorro (Kaxuru):** Afluente do médio rio Trombetas, situado no oeste do estado do Pará.

Todos esses rios desempenham um papel essencial na vida das comunidades indígenas, sendo fontes de subsistência, além de servirem como rotas de transporte que conectam as aldeias entre si e ao mundo exterior. Além disso, possuem grande valor cultural e espiritual para essas populações.

## 5. CONHECENDO O JOGO

A Base Nacional Comum Curricular destaca o brincar como um dos eixos e direitos no âmbito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois quando ela se expressa e interage durante o brincar/jogar, ela estará se comunicando de diferentes maneiras, envolvendo o corpo, a emoção e a linguagem. (BNCC, 2019)

Segundo Oliveira (2012, p. 202), “brincar é algo que se aprende em sociedade, o contato com a cultura, por meio do professor e dos recursos que ela apresenta, faz avançar significativamente a qualidade da brincadeira”.

De acordo com Huizinga (2008), os jogos são uma necessidade primordial na natureza humana e estão presentes em todas as sociedades. Servem não apenas como entretenimento, mas também como fonte de conhecimento e aprendizagem, especialmente quando utilizados no contexto escolar. Isso porque, por meio de sua prática, é possível compreender melhor os contextos históricos. Segundo Caillois (2017), os jogos possibilitam que os alunos relacionem os eventos com as práticas sociais e desenvolvam uma percepção mais aprofundada das forças que transformam a sociedade.

Alves, Minho e Diniz (2014) afirmam que as formas tradicionais de ensino estão gradualmente se tornando obsoletas diante dos professores, pois os métodos de ensino ativos vêm ganhando espaço ao proporcionar aos alunos a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, os jogos, utilizados sob a perspectiva sociocultural da aprendizagem, assumem um caráter instrutivo, facilitador e inspirador para os alunos (Huizinga, 2008). No entanto, o educador deve oferecer estratégias didáticas diversificadas para abordar o ensino por meio de atividades lúdicas, de modo que as crianças sintam o desejo de pensar e expandir seus conhecimentos. Nesse sentido, Martins e Bottentuit Junior (2016) ressaltam que o ensino por transposição exige que os fatos históricos sejam explicados e interpretados de maneira inteligível aos estudantes, permitindo que eles os compreendam por meio da mediação docente.

Pontes, Quaresma e Mata Pereira (2015) destacam a importância de ajustar o nível de profundidade dos conteúdos e, especialmente, a forma como são abordados, considerando as características específicas de cada turma. É essencial levar em conta não apenas o nível de ensino, mas também a diversidade dos alunos, tanto em relação às suas capacidades quanto a seus interesses. Caso contrário, a criança pode não se sentir motivada ou não demonstrar predisposição para estudar História.

Dessa forma, o jogo, enquanto recurso didático para o ensino de História, também auxilia em outras disciplinas, sendo um instrumento multidisciplinar. Contempla diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa (com exploração das línguas indígenas), Geografia (analisando a localização), Ciências (investigando a hidrografia, os animais e as plantas da região), Ensino Religioso (compreendendo os rituais e a cosmologia indígena) e Educação Física (por meio de jogos e brincadeiras).

Além disso, o jogo promove o reconhecimento e a valorização da pluralidade das identidades dos povos indígenas do estado do Amapá e do norte do Pará, atendendo à Lei n.º 11.645/2008, que representa uma ferramenta essencial para a descolonização curricular. Dessa forma, rompe com o silenciamento dos povos indígenas e contribui para a construção de uma memória nacional significativa, modificando a forma como os povos originários são retratados.

### 5.1 Características do jogo: explorando seus objetivos e elementos

O jogo **dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará**, apresentado como uma proposta pedagógica, consiste em um tabuleiro baseado em um mapa histórico produzido pelo IEPÉ (2020). O tabuleiro detalha as principais características dos povos indígenas e as terras indígenas do Amapá e do norte do Pará. O jogo é jogado sobre uma superfície plana ou no chão, utilizando um dado, e os jogadores avançam casas de acordo com o número sorteado. Além do fator sorte, o jogo exige conhecimento, cooperação e estratégia.

O **objetivo principal** é percorrer todo o tabuleiro e ser o primeiro jogador a chegar ao final do caminho. Cada jogador representa um povo indígena e avança conforme as regras e desafios estabelecidos ao longo do percurso.

Os **componentes do jogo** incluem um tabuleiro, composto por um mapa no centro, cercado por 72 casas que representam o trajeto a ser percorrido. As casas são de diferentes cores, cada uma com um significado específico:

- **Amarelas:** Representam os dez povos indígenas do Amapá e do norte do Pará.
- **Verdes:** Indicam as oito terras indígenas da região.
- **Azuis:** Correspondem aos 20 principais rios das terras indígenas do Amapá e do norte do Pará.
- **Branças:** Possuem funções especiais no jogo.

As **casas brancas “Responda aí”** determinam que um adversário faça uma pergunta retirada do **Baralho de Cartas** (conjunto de perguntas). Se o jogador responder corretamente,

avança uma casa; caso contrário, retorna uma. As **cartas brancas “Hora da Leitura”** desafiam o jogador a ler um trecho de texto do Mapa Auxiliar. Caso a leitura seja satisfatória, ele avança uma casa; se não, retorna uma casa.

Além dessas, o tabuleiro contém **casas de “azar”**, que representam desafios específicos, como:

- **“Você bagunçou na festa”** (fica preso por uma rodada).
- **“Você foi pego com bebida”** (deve limpar o igarapé).
- **“Você desobedeceu ao cacique”** (precisa capinar a roça).
- **“Seu casco afundou”** (volta algumas casas).

Existem também três **casas em branco**, nas quais o jogador deve retornar até a casa mais próxima onde está representada uma terra indígena.

Por outro lado, há **cartas da “sorte”**, que permitem avanços no jogo:

- **“É dia de pesca”**
- **“Chegou o período de buriti”**
- **“Chegou o período de coleta de açaí”**
- **“Temporada de caça”**
- **“Vamos produzir farinha”**
- **“Hoje tem Turé”** (permite que o jogador escolha outro participante para retornar duas casas).

Dessa forma, o jogo incentiva o aprendizado de maneira lúdica, promovendo a valorização da cultura indígena, o conhecimento histórico e a interação entre os participantes.

A seguir, apresentamos os elementos que compõem o jogo:

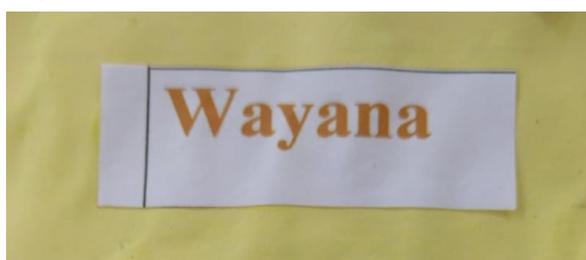
Figura 81: Jogo de tabuleiro desenvolvido junto com os alunos da turma 411



Fonte: Moyses, 2025.

O tabuleiro é composto com o mapa principal com as 72 casas (caminhos), sendo formada pelas seguintes casas (caminhos):

Figura 82: Dez casas (caminhos) na cor amarela



Fonte: Moyses, 2025.

Figura 83: Oito casas (caminhos) na cor verde



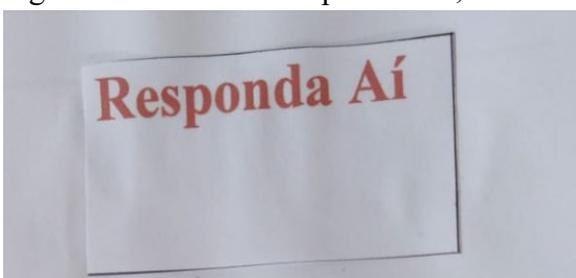
Fonte: Moyses, 2025.

Figura 84: 20 casas (caminhos) na cor azul



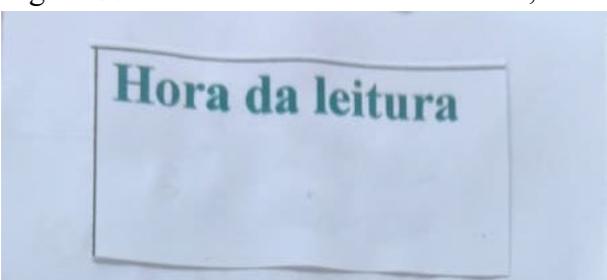
Fonte: Moyses, 2025.

Figura 85: 12 casas “Responda Aí”, na cor branca com grafia vermelha



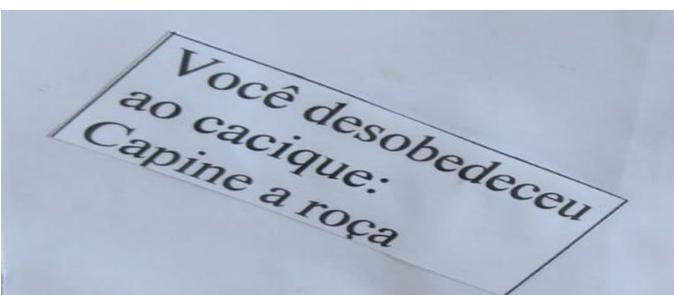
Fonte: Moyses, 2025.

Figura 86: Sete 7 casas “Hora da leitura”, na cor branca com grafia verde



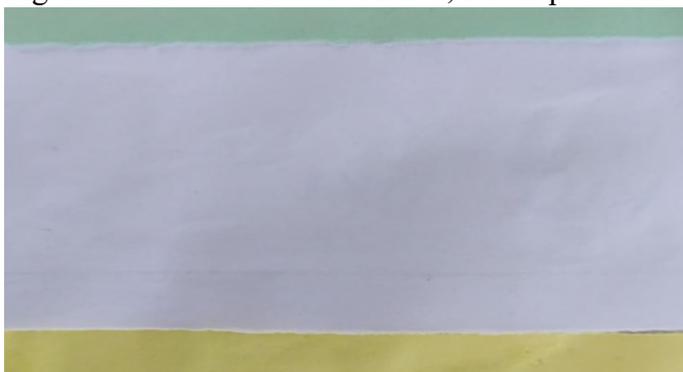
Fonte: Moyses, 2025.

Figura 87: Sete cartas de azar, casas na cor branca com grafia preta



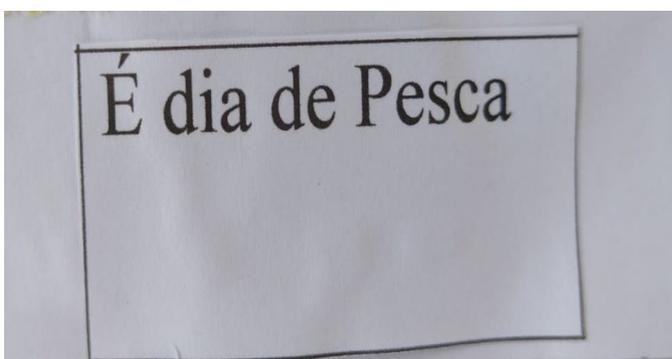
Fonte: Moyses, 2025.

Figura 88: Três 3 casas em branco, fazem parte das casas de azar



Fonte: Moyses, 2025.

Figura 89: Sete cartas de sorte, na cor brancas e com grafia de cor preta



Fonte: Moyses, 2025.

O jogo possui uma casa especial chamada "**INÍCIO/FINAL**", onde todos os jogadores começam e finalizam a partida ao completar uma volta pelo tabuleiro. O tabuleiro é composto por um **mapa indígena** no centro, contendo informações sobre os povos e terras indígenas do Amapá e do norte do Pará. Além do tabuleiro principal, o jogo inclui um **Mapa Auxiliar**, posicionado ao lado, que fornece informações complementares sobre as terras e os povos indígenas da região. Esse mapa serve como fonte de apoio durante a partida. Sempre que um jogador cair na casa "**Hora da Leitura**", ele deverá ler um trecho do **Mapa Auxiliar** utilizando uma lupa de mão. A leitura não pode ser repetida, a menos que todas as sete partes do **Mapa Auxiliar** já tenham sido lidas. Nesse caso, a leitura passa a ser feita no próprio tabuleiro, que é dividido em dez partes informativas.

O **Mapa Auxiliar** contém informações sobre os povos indígenas, incluindo suas principais características, como língua, origem, localização, povos indígenas e rios. Essas informações também estão presentes no mapa localizado no centro do tabuleiro. Vejamos o Mapa Auxiliar.



Figura 91: Texto referência para a “Hora da leitura” no jogo de tabuleiro



Fonte: IEPÉ, 2009.

Figura 92: Dado com seis lados



Fonte: Moyses, 2025.

Figura 93: Lupa para leitura no Mapa Auxiliar



Fonte: Moyses, 2025.

Figura 94: Cartas com Perguntas e Respostas



Fonte: Moyses, 2025.

Figura 95: Peões (um para cada jogador) que representam os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará



Fonte: Moyses, 2025.

O **dado de seis lados**, numerado de 1 a 6, é utilizado para determinar o avanço dos peões no tabuleiro conforme o número sorteado em cada jogada. O jogo também inclui uma **lupa de mão**, que auxilia na leitura das informações tanto no Mapa Auxiliar quanto no mapa localizado no centro do tabuleiro. O **conjunto de cartas** fica empilhado em um monte. Sempre que um jogador cair na casa “Responda Aí”, o adversário deverá pegar uma carta e fazer a pergunta. Se o jogador responder corretamente, avança uma casa; caso erre, retorna uma. Os peões avançam pelo tabuleiro de acordo com o número sorteado no dado.

## 5.2 Regras do Jogo “Mapa Histórico e Cultural dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”

As regras do jogo devem ser seguidas por todos os participantes, garantindo uma experiência justa e divertida. Além de representar desafios, essas restrições contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes, como respeito a limites, cooperação e competição, fundamentais para o crescimento pessoal e social dos jogadores. Vamos a descrição:

### 1. Configuração do Jogo

- a) O jogo pode ser jogado individualmente (cada jogador controla um peão) ou em duplas, trios ou grupos.
- b) O número de participantes pode variar de 2 a 10 peões por partida.
- c) Os jogadores se revezam lançando o dado.
- d) O número sorteado no dado determina quantas casas o jogador deverá avançar no tabuleiro.
- e) Cada casa pode ser ocupada por mais de um jogador ao mesmo tempo.

### 2. Movimentação no Tabuleiro

- a) O jogador move seu peão conforme o número sorteado no dado.
- b) O jogo começa na casa "INÍCIO/FINAL" e o objetivo é completar uma volta completa no tabuleiro.

### 3. Casas Especiais

a) Casas de Penalidade (o jogador perde uma rodada)

Se o jogador cair em uma dessas casas, ficará uma rodada sem jogar:

- “Você bagunçou na festa” – O jogador ficará preso por uma noite.
- “Você foi pego com bebida” – O jogador deverá limpar o igarapé.
- “Você desobedeceu ao cacique” – O jogador deverá capinar a roça.
- “Seu casco afundou” – O jogador perde uma rodada.

b) Casas em branco: se cair nessa casa, o jogador deverá retornar até a terra indígena mais próxima.

c) Casas de Desafio:

“Hora da Leitura”: O jogador deverá ler uma parte do Mapa Auxiliar, enumerado de 1 a 8.

- Se a leitura for satisfatória, avança uma casa.
- Se a leitura não for bem executada, retorna uma casa.
- As leituras devem ser feitas em sequência pelos jogadores.

“Responda Aí”: O jogador deverá responder uma pergunta retirando uma carta do monte “Responda Aí”

- Se responder corretamente, avança uma casa.
- Se errar, retorna uma casa.

d) Casas de Sorte (o jogador avança uma casa). Se o jogador cair em uma das casas abaixo, avança uma casa:

- “É dia de Pesca”
- “Chegou o período de Buriti”
- “Chegou o período de coleta de açai”

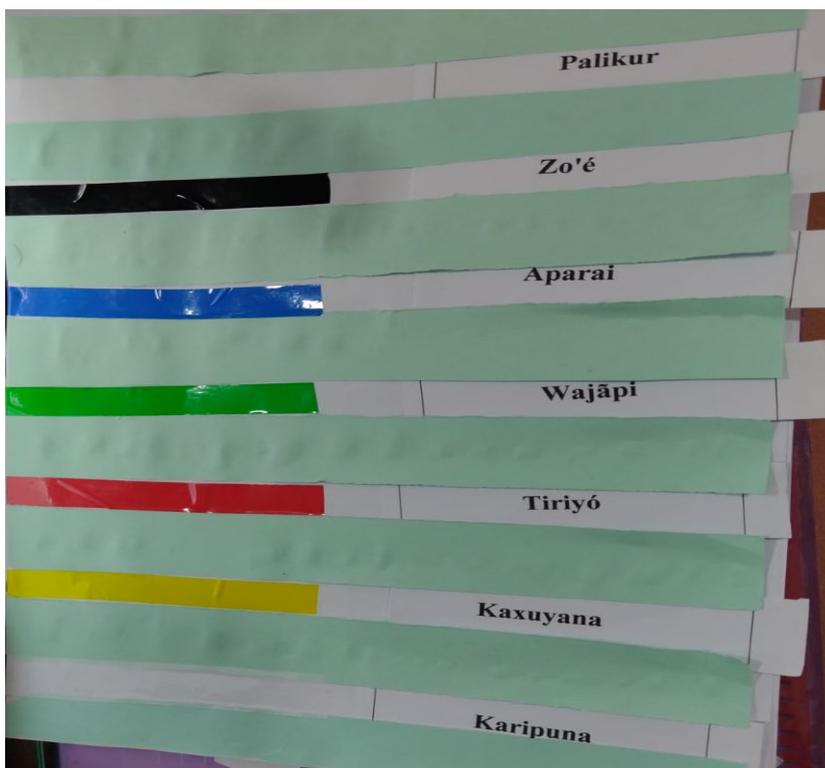
- “Temporada de Caça”
- “Vamos produzir farinha”
- “Hoje tem Turé”: o jogador poderá escolher um adversário para voltar duas casas.

**4. Condição de Vitória:** o primeiro jogador a completar uma volta completa no tabuleiro vence o jogo.

### 5.3 Como jogar

O jogo começa com todos os participantes lançando o dado. O jogador que obtiver o número mais alto (6) será o primeiro a jogar e o primeiro a escolher seu Povo Indígena como peão. Em seguida, os demais jogadores escolhem seus povos e definem a ordem de jogo, seguindo a classificação do maior para o menor número tirado no dado. Se houver empate, os jogadores empatados lançam o dado novamente para determinar sua posição. A ordem de classificação seguirá a nova rodada. Por exemplo, se dois participantes tirarem 6 na primeira rodada, eles disputarão entre si a primeira e a segunda posição em uma nova jogada. O participante que inicialmente tirou 5, e que antes ocuparia a segunda posição, passará para a terceira, e assim sucessivamente.

Figura 96: Cor identificada por peão e povo indígena



Fonte: Moyses, 2025.

Após escolher o povo indígena e a cor do peão com o qual deseja jogar, o participante lançará o dado novamente para avançar no tabuleiro. O jogo deve ser orientado pelo professor. Os jogadores lançam o dado para determinar quantas casas devem mover seus peões. O número 6 é o máximo permitido para avançar em uma rodada. Sempre que um jogador cair na casa “Responda Aí”, ele deverá responder uma pergunta relacionada a informações sobre a história, localização e formação dos povos indígenas, além de diversas outras características das sociedades indígenas do Amapá e do norte do Pará, como: a) Ocupação territorial; b) Demografia; c) Terras indígenas; d) Troncos e línguas indígenas; e) Expressões culturais; f) Organização social e política; e, g) Cosmologia e vida ritual. A pergunta será determinada por uma carta retirada do conjunto “Responda Aí”. Se o jogador acertar a resposta, avança uma casa no tabuleiro.

Este jogo foi aplicado e desenvolvido em uma turma de 4º ano do ensino fundamental no ano de 2024, e teve alguns erros, tentativas acertos até seu produto final.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetiva implementação da Lei n.º 11.645/2008 depende de um esforço conjunto entre educadores, gestores escolares e órgãos públicos, garantindo que as novas gerações tenham acesso a um ensino de História que respeite e valorize a diversidade étnico-cultural do Brasil. Cada um necessita assumir suas responsabilidades, pois sabemos que esta lei é um instrumento legal e fundamental para promover uma educação mais inclusiva e respeitosa com os povos originários do Brasil, mas não garante sua plena aplicação. Por isso, é necessário que os professores conheçam mais a fundo sobre a lei.

Apesar dos professores desempenharem um papel essencial na construção de uma educação mais inclusiva e crítica, ainda falta formação específica e a carência de materiais didáticos adequados dificulta a implementação de um ensino que valorize a história e cultura dos povos originários. Pois a maioria dos docentes entrevistados revelou não ter recebido capacitação adequada para tratar da temática, o que limita suas práticas pedagógicas e, muitas vezes, resulta na reprodução de narrativas simplificadas e pouco aprofundadas. Essa lacuna na formação inicial e continuada dos professores demonstra a necessidade urgente de investimentos em cursos, oficinas e materiais pedagógicos que proporcionem aos educadores um repertório mais amplo e crítico sobre os povos indígenas.

O ensino da história e cultura indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à aplicação da referida Lei. A pesquisa revelou que, apesar da obrigatoriedade legal, a abordagem dessa temática em sala de aula ocorre de forma superficial, limitada a momentos específicos, como o “Dia dos Povos Indígenas”, e muitas vezes, permeada por uma visão eurocêntrica. A falta de formação docente permite que isto ocorra, pois sem capacitação específica, os professores acabam reproduzindo visões eurocêntricas e simplificadas, o que reforça a exclusão simbólica dos povos indígenas do currículo escolar. Porém isto não impede que os docentes busquem, por iniciativa própria, alternativas para superar suas limitações e promover ensino realista, responsável, contextualizado e dinâmico sobre a população indígena.

No que diz respeito ao livro didático, que é o principal recurso utilizado para o ensino dos discentes, observou-se que ainda há uma lacuna significativa na representação contemporânea dos povos indígenas. Esses pontos revelam a distância entre o discurso legal e

a prática pedagógica cotidiana, exigindo ações concretas e estruturadas na produção do livro como recursos pedagógicos.

Além disso, a análise dos livros didáticos do PNLD 2023 demonstrou que, embora a temática indígena esteja presente, ainda há uma reprodução de estereótipos e um tratamento reduzido da realidade contemporânea desses povos, o que permite e reforça uma visão folclórica dos indígenas, impedindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais complexa e crítica sobre sua história, direitos e contribuições para a sociedade brasileira.

A pesquisa propôs a criação de um recurso didático com a finalidade de enriquecer os conhecimentos e informações a respeito dos povos indígenas da região do Amapá e norte do Pará, através de um jogo de tabuleiro sobre a História e Cultural dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. A proposta do “jogo dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará” é uma resposta criativa e eficaz aos desafios mencionados. A ludicidade é uma estratégia poderosa no ensino-aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, pois estimula o interesse e a participação dos alunos; favorece a construção de conhecimentos significativos; e rompe com métodos tradicionais e centrados exclusivamente em livros didáticos. Além disso, ao focar em povos indígenas específicos do Amapá e norte do Pará, a iniciativa valoriza as realidades regionais, o que é coerente com os princípios da educação intercultural.

Desta forma, esse jogo de tabuleiro busca estimular o aprendizado de forma lúdica e interativa da mesma forma que auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, com vistas a aproximar os alunos da riqueza cultural e histórica dos povos indígenas desta região, promovendo uma abordagem que exceda os conteúdos formais dos livros didáticos. Além de assumir uma abordagem educacional antirracista e descolonizadora como condição necessária para transformar o ensino da história indígena. Essa abordagem rompe com a visão tradicional e hegemônica da história nacional, pautada na narrativa do “descobrimento” e da “integração”, e propõe uma releitura que reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos ativos.

Espera-se que enquanto uma ferramenta pedagógica, esse jogo possa servir como um modelo para outras iniciativas educacionais que busquem descolonizar o ensino da história indígena e ampliar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

O jogo em questão permite conhecer melhor a história e cultura da população indígenas através do ensino, o que é crucial para a preservação de sua identidade e modo de vida dessas populações, formulando princípios e valorização aos alunos.

Este estudo reforça que a transformação do ensino de história e cultura indígenas passa pela formação docente, pela revisão dos materiais didáticos e pela adoção de metodologias

inovadoras e participativas. A valorização da história e culturas indígenas na escola não apenas contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, mas também fortalece a identidade e o protagonismo dos povos indígenas no Brasil.

Somente com um compromisso contínuo com a educação antirracista e descolonizadora será possível romper com as narrativas hegemônicas e construir um ensino mais representativo e plural da diversidade cultural brasileira.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, G.B.. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil** (Edição Especial: Etnoastronomia), v. 14, p. 46-55, 2006.
- AFONSO, G.B; NADAL, T. M. **Astronomia Indígena**. In: Educação Escolar Indígena, Série Cadernos Temáticos. Curitiba, SEED/PR, 2006.
- AFONSO, G. B.. Galileu e a Natureza dos Tupinambá. **Scientific American Brasil**, n.84, p. 60-65, 2009.
- ALMEIDA, Maria R. C. de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, vol. 37, n. 75, 2017, p. 17-38.
- ALMEIDA, Maria R. C. de. **História e Antropologia**. In: Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 2012. p. 151– 168.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; OLIVEIRA, João Pacheco de. Prefácio. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Erechim, RS, UFFS, 2016. PP. 07-14.
- ALMEIDA, Maria R. C. de. **Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena**. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALMEIDA, Maria R. C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALVES, Lynn R. G.; MINHO, Marcelle R. da S.; DINIZ, Marcelo V. C.. **Gamificação: diálogos com a educação**. In: FADEL, Luciane Maria et al. (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97
- ALVES, S. R.. O currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, v. 10, p. 127-140, 2013.
- AMÉRICO, M. C.. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, v. 8, n. 14, p. 515-534, 2014.

- AMÉRICO, M. C.. **Áreas de Ressaca e dinâmica urbana em Macapá/AP**. VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física, Rio Claro, 2010.
- BACK, R.; BEATO-CANATO, A. P. M.; AMORIM, M.A. Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 1018-1051, 2021.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, Gersem dos S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional UFRJ, 2006.
- BANIWA, Gersem, HOFFMANN, Maria B.. **Introdução**. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.
- BANIWA, Gersem. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2. Pelotas, 2012.
- BAPTISTA, Geilsa C. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Revista Interações**. Brasil, v. 10, n. 31, 2014.
- BARBOSA Henrienne. Línguas Indígenas: riqueza da nação brasileira. **Senatus**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 54-59, abr. 2004.
- BERGAMASCHI, Maria A., GOMES, Luana B.. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, UFRGS, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BERGAMASHI, Maria A.. **Povos indígenas e ensino de história: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: Barroso, Véra L. M.; PEREIRA, Nilton M.; Bergamaschi, Maria A.; GEDOZ, Sirlei T.; PADRÓS, Enrique S. (Orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.
- BERTAGNA, Camila. **A Lei 11645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola - Estudo de caso: a ação das Equipes Multidisciplinares em escolas do NRE de Maringá**. Simpósio Nacional de História, XXVIII, Florianópolis. Lugares dos historiadores: Velhos e novos desafios, Florianópolis: XXVIII Anpuh, p. 1-9, 2015;.
- BITTENCOURT, Circe Maria Auxiliadora. **Ensino de história: fundamentos métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. <http://www.moderna.com.br/buriti/história>. Acessado em 02/08/2013.
- BITTENCOURT, Circe M. F.. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro:

Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe M. F.. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.133 n°25//26, p. 103-221, 1993.

BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. **Metodologia científica contemporânea**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BONADIO, F.. O passado e o possível. **Revista Conectado**, v.2, 10, 13. Set. 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. **Decreto n. 3.551, de 04 de agosto de 2.000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF, 4 ago. 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez.2017a.

BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara da vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, 2015.

- CAROLYN, Edwards. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CASIMIR, Micheal J. 1992. The dimensionsofterritoriality: Anintroduction. **Mobility andterritoriality.** M. J. Casimirand A. Rao, eds., 1-26. New York: Berg.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de HistóriaTextbook: production, possibilities and challenges for the History teaching. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016
- COELHO, Mauro C.; ROCHA, Helenice A. B.. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento.** Florianópolis, v. 10, n. 25, p.464-488, jul.set/2018.
- COQUEIRO, Edna A.; SILVA, Eleuza T. da; LOPES, Tania A.; SANTOS, Kenneth D. do; ROCHA FILHO, Luiz C. .P. a. **Equipe multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnicos- raciais e para o ensino e história da cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual de educação básica do Paraná.** XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 23 à 26/09/13.
- CORREA XAKRIABÁ, Célia N.. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2018.
- CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes.** São Paulo: Cedes, n. 52, pp. 11-24, 2000.
- COSTA, Rafaela P.. A História do ensino de história no Brasil da última década. **História & Ensino,** Londrina, v.21, n.2, p.91 - 107, 2016.
- CUNHA, Manuela C. da (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras – FAPESP, 1992.
- DA SILVA, Giovani José da. **Ensino de História indígena.** In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). Ensino (d)e História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21-46.
- DANNER, L. F.; DORRICO, J.; DANNER, F. **Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias.** In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (Orgs.) Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 315-358. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literaturaind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

- DE SOUZA, Luana. **Cartografia das controvérsias: entre ação direta e luta institucional na produção de uma ocupação informal em palafitas na cidade de Macapá (AP)**. vl.1. Belo Horizonte, 2019.
- DE SOUZA, Luana. **Ocupação Informal em áreas úmidas em Macapá-AP: Modo de vida nas ressacas das pedrinhas**. Coimbra: VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física, 2010.
- FAUSTINO, Rosangela C.. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.
- FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. **Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. **Buriti Mais: Ciências Humanas – 3º ano: Manual do Professor**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. **Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. **Buriti Mais: Ciências Humanas – 4º ano: Manual do Professor**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. **Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- FERNANDES, A. C.; DELLORE, C. B.. **Buriti Mais: Ciências Humanas – 5º ano: Manual do Professor**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- FERREIRA, J. S. W.; UEMURA, M. (2009). **Ações Integradas de Urbanização de Assentamentos Precários**. Brasília/São Paulo: Ministério das Cidades/Aliança de Cidades. Disponível em: <http://www.capacidades.gov.br/media/doc/biblioteca/SNH003.pdf>
- FERREIRA, Marieta de M.. O ensino de História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21–49, dez, 2016.
- FONSECA, Selva G.. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FOTOGRAFIAS. Retiradas Internet.  
<https://formasdemorar.escoladacidade.edu.br/2020/12/01/ocupacoes-informais-em-areas-de-ressaca-em-macapa-ap/>; <https://formasdemorar.escoladacidade.edu.br/2020/12/01/ocupacoes-informais-em-areas-de-ressaca-em-macapa-ap/>
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÔN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GABRIEL, Carmen T.. **Currículo de História**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de(org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.
- GABRIEL, Carmen T.; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.
- GALLOIS, D. T. & GRUPIONI, D. F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** IEPÉ, 2003.
- GALLOIS, Dominique. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza. O desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo: ISA, 2004.
- GATTI Jr., D.. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.
- GIL, Antonio C.. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOMES, Nilma L. G.. **Educação, identidade negra e formação de professores: reflexões sobre a Lei 10.639/03**.
- GOMES, Nilma L. G.. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, UFMG, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GRAÚNA, G. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012.
- GRUPIONI, Luis D. B.. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos**. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.
- <https://formasdemorar.escoladacidade.edu.br/2020/12/01/ocupacoes-informais-em-areas-de-ressaca-em-macapa-ap/>
- <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/07/11/ocupacao-de-ressacas-em-macapa-iniciou-com-migrantes-do-interior-e-das-ilhas-do-marajo-diz-estudo.ghtml>;
- HUIZINGA, J.. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. 7 ed. São Paulo. Perspectiva, 2012.

- HUIZINGA, J.. **Homo ludens**: o jogo como elemento na cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas – resultados do universo. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: Características gerais dos indígenas – resultados do universo. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Macapá, 2010.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Macapá, 2014.
- IEPÉ. **Mapa das terras e povos indígenas do Amapá e norte do Pará**. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Ministério do Meio Ambiente – MMA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Instituto de Terras do Pará – ITERPA, Comissão pro – Índio de São Paulo, Rede Amazônica de Informação Socioambiental Georeferenciada – RAISG e Fundação Nacional dos Povos Indígenas. São Paulo: Iepé, 2020.
- IEPÉ. **Mapa ilustrativo das terras indígenas e unidades de conservação no Amapá e norte do Pará**. Dados da Fundação Nacional do Índio, Governo do Estado do Amapá, Instituto de Pesquisa Científica e Tecnológicas do Estado do Amapá, Conservação Internacional, Instituto Socioambiental e Parque Amazônico da Guiana. São Paulo: Iepé, 2009.
- KRAMER, S.. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica. 2006. p. 13-24.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Idéias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LITTLE, Paul E. 2018. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade”. **Anuário Antropológico**, 28 (1):251-90. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>.
- LITTLE, Paul E.. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**. Por uma antropologia da territorialidade. Brasília: UNB, 1992.
- LOURENCO, Abílio; ALMEIDA, Maria O.. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010.
- MADEIRA, Bruno. Bionecropolítica nas áreas de ressaca em Macapá/AP. Macapá: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais** da UNIFAP, 2019.

- MANOEL, Ivan A.. O ensino de História do Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto-SP, v.01, n.1, p. 44 – 75, 2011.
- MARCONI, Maria de A.; LAKATOS, Eva M.. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, Dayse M.; BOTTENTUIT JUNIOR, João B.. A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre Medievalismo. **HOLOS**, Natal, v. 7, n. 32, p. 299-321, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.
- MEIRELES, Marinelma C.. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, v.8, n. 15, p. 7-30. 2017.
- MENEZES, Ana L. T. de; BERGAMASCHI, Maria A.. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009
- MONTEIRO, Diego F. C.. **Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- MONTEIRO, Eliana de B.. **A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. UNICAMP. Campina. 2001.
- MONTEIRO, John M.. **Armas e armadilhas**. In: NOVAES, Adauto. (Org.) *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 237-249.
- MONTEIRO, John M.. **O desafio da história indígena no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1.º e 2.º grau*. Brasília: MEC/Unesco, 1995. p. 221-236.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- MUNDURUKU, D.. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.
- MUNDURUKU, Daniel. **A palavra do grande Chefe**. São Paulo: Global, 2007.
- MUNDURUKU, Daniel. **Caravana literária promove a cultura dos povos indígenas em Manaus**. 2011.

- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória.** São Paulo: Studio Nobel, 2001.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória.** Ilustrações Rogério Borges. 2a ed. São Paulo, Studio Nobel, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **O movimento indígena.** Entrevista concedida a Edson “Krenak” Dorneles de Andrade. Rio de Janeiro, 2017.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.133 n. 25//26, p. 143-162, 1993.
- NAKASHIMA, Edson Y.. **Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública em São Paulo.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- NERI, Sara H. A.. **A utilização das ferramentas de Geoprocessamento para identificação de comunidades expostas a Hepatite A nas áreas de Ressacas dos Municípios de Macapá e Santana/AP.** Dissertação (Mestrado em Ciências em Engenharia Civil) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.
- NERI, Sara H. A.. **Parecer técnico GEA/SEMA.** Ressacas de Macapá e Santana. Macapá, 2004.
- NÉRICE, Imideo G.. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: IBRASA, 1993.
- NEVES, Eduardo G.. **Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil.** 1995.
- OLIVEIRA, Bernardo J. de. **Filosofia e História da Ciência no Cone Sul.** Seleção de trabalhos do 5º encontro. Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul (AFHIC), 2008.
- OLIVEIRA, Dennison de. Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica, projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 98-105, jan./abr.2017.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos A. da R.. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação;LACED/Museu Nacional, 2006.
- OLIVEIRA, M. C.. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho.** Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011.
- PAIVA, Adriano T.. **História indígena na sala de aula.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

- PEIXOTO, Luisa A.. **Explorando as páginas da “arte negra” o livro como ferramenta de colonização e descolonização.** Dissertação (Mestrado) centro federal de educação e tecnologia celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2020.
- PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana M. (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PEREIRA, Ana C. B.. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.10, n. 244, p.88 – 114, abr/jun. 2018.
- PEREZ, C. L. V.. **O prazer de descobrir e conhecer.** IN: GARCIA, Regina L. (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio.* São Paulo: Cortez, 1992.
- PONTE, J. P. da; QUARESMA, M.; MATA PEREIRA, J.. É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, Lisboa, V. 133, n.26, p.26-32, 2015.
- PORTILHO, Ivone. **Políticas de desenvolvimento urbano em espaços segregados: uma análise do PDSA na cidade de Macapá/AP.** Belém, 2006.
- QUEIROZ, T. D.. **Dicionário prático de pedagogia.** São Paulo: Editora Rideel, 2008.
- RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda M.; BUSNELLO, Saul J.. **Manual prático de metodologia da pesquisa:** artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- Rocha, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.* Rio de Janeiro, FGV, 2017.
- ROCHA, Helenice. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez. 2013
- RODRIGUES, Eunice M. da R.. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. **Revista Porto das Letras**, v. 4, n. 1, p. 133-154, 2018.
- RODRIGUES, I. C.; NOVAK, Éder da S.; BERTAGNA, C.; SANO, A.. **Povos indígenas no Brasil:** História, Etnologia e política educacional. 2014. (Outro).
- RODRIGUES, M. S., **O Lúdico na Educação de Jovens e Adultos.** In: *Seminário educação de jovens e adultos*, 2009, Campinas, SP, Brasil.
- RODRIGUES, Renata C.; BARBALHO, Alexandre A.. A obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer:** debate entre o público e o privado, v. 6, n. 17, 2016.
- RÜSEN, Jörn. *E o ensino de história.* Curitiba: Editora da UFPR, 2010. (Organização de Maria Auxiliadora Smith, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins).

- SALDANHA, João D. de M.; CABRAL, Mariana P.. A longa história indígena na costa norte do Amapá. **Anuário Antropológico**, Brasília, UnB, 2014, v. 39, n. 2: 99-114.
- SANTOS, Élia A. do C.. **O lúdico no processo Ensino – aprendizagem**. (Dissertação de mestrado) Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Assunción, 1999.
- SILVA, Aracy L. da S.; GRUPIONI, Luís D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171-196;
- SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008**. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Org.). **Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015, p.161-180.
- SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena na sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v.8, p. 45-62, Out. 2002.
- SILVA, Edson; Da SILVA, Maria da P. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife : Ed. UFPE, 2020.
- SILVA, Francisco J. B. da; SANTOS, Jean M. C.T.; FERNANDES, Márcia F.. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019.
- SILVA, Marcelle. **Arquitetura Palafítica na Amazônia: Adequação bioclimática, sustentabilidade e preservação ambiental para habitação de interesse social**. Portugal: Congresso Internacional da Habitação no Espaço Lusófono, 2017.
- SILVA, Marco A.; MORAIS, Suelena M. de. Atitude historiadora na leitura dos não-lugares. **E-hum**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, jul./dez. 2017.
- SILVA, Marcos. Tudo Que Você Consegue Ser - Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.
- SILVA, Marcos e FONSECA, SELVA, Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus Editora, 2007.
- SILVA, Maria da P. da. A temática indígena no currículo escolar a luz da lei 11.645/2008. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.
- SILVA, Sergio B.. **Contato interétnico e dinâmica sociocultural: os casos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008
- SOUZA, F. F.; WITTMANN, L. T. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Educação para as relações étnico- raciais. v. 4. Tubarão, SC: UFF, 2016.

- SOUZA, Rosemeire de O.; RODRIGUES, Sonia da S. R. (Orgs.) **Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- TAKIYAMA, Luís. et al. **Relatório Técnico final do Zoneamento Ecológico Econômico Urbano das Áreas de Ressacas de Macapá e Santana, Estado do Amapá**. Macapá: 2012.
- THAHIRA, Rosane Cristina. Projeto Buriti: história. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.
- TOLEDO, Maria A. L. T.. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, v.3, p. 733-758. jul-dez.de 2010.
- VERGARA, Sylvia C.. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G.. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.
- WITTMANN, LuisaT.; SOUZA, Fábio F. de (Org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.
- ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. 17. **COLE**, 2009. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf).