

## Populações Nativas nas Américas: sociedade e práticas culturais abordadas nos Livros Didáticos de História

### Native Populations in the Americas: Society and Cultural Practices Addressed in History Textbooks

### Poblaciones nativas de América: sociedad y prácticas culturales abordadas en los libros de texto de historia

Jardênia Fernandes Maia    
Universidade Estadual do Ceará

Elisgardênia de Oliveira Chaves    
Universidade Estadual do Ceará

#### Resumo

O artigo é fruto das atividades avaliativas realizadas na disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos, ministrada pela professora Elisgardênia de Oliveira Chaves, semestre 2025.1, no curso de História da FAFIDAM/UECE. No texto buscamos compreender como as populações e culturas nativas nas Américas são abordadas no livro do 6º Ano, que integra a coletânea “História Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2018, para o Ensino Fundamental II. As análises realizadas dirigem-se, de maneira mais específica, ao capítulo 7, “Povos Indígenas da América”, visto ser o único capítulo a tratar dessas sociedades. Ao selecionarmos este livro, consideramos a ampla utilização do mesmo nas escolas do Baixo Jaguaribe, Ceará, no período em que a coletânea esteve em vigor. Nas análises, problematiza-se se o livro propõe conteúdos, fontes, propostas e metodologias que gere discussões sobre a diversidade cultural dessas populações, possibilitando um ensino-aprendizagem crítico e inclusivo.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Ensino de História. Populações Nativas nas Américas.

#### Abstract

The article is the result of evaluative activities carried out in the subject Workshop of Educational Instruments, taught by Professor Elisgardênia de Oliveira Chaves, during the 2025.1 semester, in the course of History at FAFIDAM/UECE. In the text we sought to understand how native populations and cultures in the Americas are covered in the 6th grade textbook, which is part of the collection “History, Society & Citizenship” by author Alfredo Boulos Júnior published by FTD Publisher in 2018 for Middle School Education. The analyses focus more specifically on chapter 7, “Indigenous Peoples of the America”, given it is the only chapter to address these societies. By choosing this book, we considered the wide use of it in schools in the Baixo Jaguaribe region, Ceará, during the period in which the collection was in force. In the analyses it is problematized about whether the textbook offers content, sources, proposals and methodologies that generates discussions about cultural diversity of these populations, enabling a critical and inclusive teaching-learning process.

**Keywords:** Textbook. Teaching History. Native Populations in the Americas.

#### Resumen

El artículo es el resultado de las actividades evaluativas realizadas en la asignatura Taller de Instrumentos Educativos, impartida por la profesora Elisgardênia de Oliveira Chaves, durante el semestre 2025.1, en el curso de Historia de la FAFIDAM/UECE. En el texto se ha tratado de comprender cómo se tratan las poblaciones y culturas nativas de América en el libro de texto de 6.º grado, que forma parte de la colección «Historia, Sociedad y Ciudadanía», del autor Alfredo Boulos Júnior, publicado por la editorial FTD en 2018 para la enseñanza secundaria. Los análisis se centran más específicamente en el capítulo 7, «Pueblos indígenas de América», ya que es el único capítulo que aborda estas sociedades. Al elegir este libro, hemos tenido en cuenta su amplio uso en las escuelas de la región de Baixo Jaguaribe, Ceará, durante el período en que la colección estuvo en vigor. En los análisis se plantea la cuestión de si el libro de texto ofrece contenidos, fuentes, propuestas y metodologías que generen debates sobre la diversidad cultural de estas poblaciones, permitiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico e inclusivo.

**Palabras clave:** Libro de texto. Enseñanza de la historia. Poblaciones nativas de las Américas.



## 1. INTRODUÇÃO

A Disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos, do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), semestre 2025.1, se fundamentou a partir das relações entre a produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar. A disciplina se propôs discutir possibilidades teórico-metodológicas sobre a produção e utilização de instrumentos didáticos para o Ensino de História. O presente artigo é fruto de uma das atividades avaliativas propostas e desenvolvidas pela professora e alunos na disciplina.<sup>1</sup>

Diante do campo fértil de possibilidades para a atividade em específico em que desenvolvemos nossas reflexões, o recorte se fez sobre livros didáticos de História. A partir de roteiro pré-estabelecido e escolhas de livros, a preocupação foi problematizá-los enquanto documentos, para se perceber as concepções de ensino-aprendizagem em História, com ênfase na abordagem historiográfica, teórica e metodológica sobre as populações e culturas nativas nas Américas. Com essa ênfase, a atividade também teve a preocupação de compreender como os livros didáticos de História do Ensino Fundamental II estão dialogando com as Propostas Curriculares da Educação Básica, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas Escolas de Nível Básico, tratadas, respectivamente, na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008.

O livro escolhido para problematização foi o do 6º Ano, que integra a coletânea “História Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2018. As análises realizadas dirigem-se, com mais ênfase, ao capítulo 7, “Povos Indígenas da América”, pois esse é o único capítulo a tratar dessas populações. A escolha dessa coletânea e livro justifica-se pela sua ampla utilização, enquanto a coletânea esteve em vigor nas escolas do Baixo Jaguaribe, Ceará, como também pelo fato de, em 2018, a Lei que torna obrigatória o ensino de história da cultura indígena completou 10 anos. Para problematizar e compreender uma das principais noções que sedimentam essa investigação, dialogamos com Eduardo França Paiva (2006, p. 14):

conceituar cultura parte de um pressuposto histórico-antropológico que relativiza as experiências históricas dos povos, comparando-os ou não, e que desacredita procedimentos que, de alguma forma, hierarquizem as práticas culturais de diferentes sociedades, partindo de modelos ideais. Diferenciar práticas, crenças, representações, discursos, conhecimentos, formas de viver e maneiras de se organizar, não significa, em absoluto, hierarquizar-las em estruturas previamente estabelecidas, e, a partir daí, julgá-las e apontar as pretensas defasagens e deficiências do passado, assim como indicar o caminho do presente para se alcançar um futuro perfeito, superior, evoluído ou, simplesmente, civilizado.

Este conceito nos auxilia a compreender que não existem práticas culturais que possam ser classificadas como melhores, superiores ou como modelos a serem seguidos. O autor nos leva a refletir sobre como podemos analisar diferentes práticas sem hierarquizar-las, a partir da compreensão do próprio processo histórico em que são construídas. É, portanto, a partir dessa perspectiva que compreendemos ser possível o processo de ensino e aprendizagem de forma a desenvolver uma consciência crítica.

Importante ressaltar que, durante muito tempo, o ensino de história foi pensado a partir de vertentes historiográficas que ressaltavam o colonizador como principal sujeito histórico, omitindo

---

<sup>1</sup> Elisgardênia de Oliveira Chaves foi a professora, e Jardênia Fernandes Maia, aluna da Disciplina.

ou minimizando outros sujeitos históricos, como os povos nativos. Nas palavras de Mauro Cesar Coelho (Coelho, 2009, p. 266),

como se pode notar, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB elaborou uma categoria – índio – na qual incorrem certos atributos: submissão – ao europeu, à natureza -, sexualidade, preguiça e uma valentia que não serviu para a afirmação de seus valores e, sim, para o seu desaparecimento.

Tentativas de apagar os povos indígenas como agentes históricos são visíveis, seja quando os livros didáticos destinam pouco espaço para esse seguimento populacional ou mesmo quando abordam os povos indígenas a partir de perceptivas eurocêntricas colonizadoras. É nesse sentido que nos questionamos: os livros didáticos que estão sendo distribuídos nas Escolas públicas de Ensino Básico no Brasil, na contemporaneidade, estão abordando os indígenas a partir do colonizador ou como sujeitos históricos ativos?

Ana Maria Monteiro nos convida a refletir sobre a relação que o livro didático, como expressão do currículo, estabelece com o ensino e aprendizagem dos alunos e influencia no processo de ensino realizado pelos professores. Para a autora, os livros didáticos são:

Expressão de uma transposição didática já iniciada pelos seus autores, esses livros apresentam uma seleção de conteúdos a ensinar e matrizes disciplinares sobre o como ensinar, por meio de modelos explicativos, conceitos, analogias e outros modos de representar esse saber (Monteiro, 2009, p. 285).

Os livros didáticos são “expressão de uma transposição didática já iniciada”, pois, ao serem escritos, passam por processos que modelam o saber acadêmico para o saber escolar. Mauro Cesar Coelho entende o saber escolar como:

O saber produzido e trabalhado com vistas ao desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, no processo de formação básica. Assim ele se distingue do conhecimento acadêmico por não ser seu objetivo produzir ciência e, sim, cognição – tendo aquele conhecimento como base (Coelho, 2009, p. 273).

A produção dos livros didáticos obedece às Diretrizes Curriculares, normas criadas para orientar e definir a educação nas escolas prescrevendo assim, o que os alunos precisam estudar e como os conteúdos devem ser pensados e ensinados. Silva (2013), nos alerta sobre o risco de apenas aceitarmos esses livros como modelos prontos a serem seguidos:

Isso requer do educador um esclarecimento político, pedagógico e ideológico da ação docente e conscientização na apropriação desses artefatos. Caso o processo de reflexão não ocorra, esse material pedagógico acaba se transformando numa forma de controle e racionalização, ocasionando a formatação e engessamento do fazer pedagógico, segundo as regras e valores defendidos pela elite educacional. O processo de escolha dos materiais pedagógicos é algo que deve ser avaliado coletivamente pelos docentes, sem nenhuma pressão mercadológica, ideológica e governamental. Sendo essencial o diálogo entre o tipo de material selecionado e sua relação com o método pedagógico (SILVA, 2013, p. 12).

É nesse sentido que os docentes tem um papel fundamental na seleção desses livros, que devem atender a propostas que auxiliem o professor e o aluno no ensino e aprendizagem. É fundamental estudarmos esses materiais, analisando se as noções de documento, tempo histórico e



sujeitos dialogam com a historiografia, sobretudo a partir de 1980, quando surgem novas abordagens teórico-metodológicas, inúmeros tipos de fontes, que passam a ser utilizadas na produção do conhecimento histórico e novos temas de pesquisas.

Marcos Napolitano (2008, p. 163), nos remete ainda, sobre a forma como os conteúdos são propostos e organizados nos livros didáticos, seguindo uma periodização que atendeu principalmente aos interesses das elites e fortemente marcada pelos moldes europeus, “a famosa periodização quadripartite da História (Antiga-Medieval-Moderna-Contemporânea), construída com base na História europeia”. De ante mão, observamos no decorrer do texto que no livro selecionado para análise, essa divisão quadripartite dos conteúdos, mas, com novas perspectivas de abordar o conhecimento histórico, dialogando com a história social da cultura, apresentando diversos tipos de fontes e uma concepção de tempo não linear, que pensa os recortes temporais a partir de mudanças e permanências.

Alfredo Boulos Júnior, é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde defendeu a tese intitulada “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004. Tem experiência como docente na rede pública e privada. Concentrou suas pesquisas em História social e História da educação com ênfase em História das disciplinas escolares e do livro didático. Durante sua trajetória profissional, tem se dedicado a produzir livros didáticos de história para o Ensino Fundamental I, II e médio. No decorrer de sua trajetória acadêmica o autor desenvolveu temas de pesquisas com ênfases nos sujeitos indígenas, africanos e afrodescendentes, nos livros didáticos. Essas pesquisas, contribuem para uma visão mais crítica e decolonial da história, influenciando positivamente na produção dos livros didáticos.

## 2. METODOLOGIA

A proposta da atividade realizada na Disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos, se sedimentou a partir de roteiro pré estabelecido e escolhas de livros didáticos de História, problematizando-os enquanto documentos para se perceber as concepções de ensino-aprendizagem em História, com ênfase na investigação sobre como as populações culturais nativas nas Américas, são abordados nos mesmos. A escolha do material foi realizada por meio de discussões e conhecimentos prévios, a partir de referencial bibliográfico discutido na disciplina. Como dito anteriormente, o livro selecionado foi o do 6º Ano, que integra a coletânea “História Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2018. As análises realizadas, dirigem-se, de maneira mais específica ao capítulo 7, “Povos Indígenas da América”.

Na construção da atividade, foram definidos os critérios de análise e a divisão dos tópicos. A pesquisa foi conduzida de forma crítica e interpretativa, com foco na maneira como o livro apresenta os povos nativos americanos, buscando identificar se o conteúdo reproduz uma historiografia tradicional, factual e excludente ou se contempla abordagens mais recentes, pautadas na valorização da diversidade cultural e na restituição do protagonismo histórico desses povos. Foram considerados, para isso, os conteúdos textuais, iconográficos e as atividades propostas no livro.

O primeiro tópico intitulado “*Como a História é percebida e poderá ser ensinada*” procura compreender como o conteúdo é abordado? A partir de uma narrativa factual, dos grandes “heróis”

ou apresenta uma abordagem crítica que incentiva o pensamento crítico do aluno? No segundo tópico “*Abordagens teórico-metodológicas na construção do conhecimento histórico*” analisamos com que corrente histórica o autor dialoga, que tipos de fontes traz e como propõe o uso desses materiais no ensino de história e como o mesmo compreende esses registros? No terceiro ponto “*Noções de história, tempo e espaço*” buscamos perceber como o autor propõe essas noções no livro didático, como um todo. O quarto e último tópico “**Ênfase, organização dos conteúdos sobre populações e culturas nativa nas Américas**”, analisaremos de forma mais específica e detalhada o capítulo 7, refletindo como o autor pensa os povos nativos, na atualidade ou na colônia. A forma como o conteúdo foi organizado proporciona um ensino aprendizagem crítico ou reforça estereótipos? Como as práticas culturais são percebidas e trabalhadas pelo autor? Quais as limitações e potencialidades para o ensino de História?

No desenvolvimento dessas questões, o objetivo principal é verificar se o material didático contribui para desconstruir estereótipos e promover uma visão mais ampla e inclusiva das sociedades nativas, ou se reforça visões coloniais e discriminatórias. A pesquisa, portanto, se apoia numa abordagem qualitativa e crítica, com base na análise de conteúdo, propostas documentais e metodológica e referenciais da historiografia contemporânea.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. Como a História é percebida e poderá ser ensinada?

Para respondermos a essa questão vamos nos atentar a alguns pontos: organização do conteúdo, tipos de fontes, diversidade de sujeitos históricos e por último, compreender de que forma isso afeta o ensino de História nos dias atuais. No livro em análise o autor não focou em uma história marcada por datas e fatos históricos, “O descobrimento da América”, tão erroneamente propagado, mesmo hoje em dia, não é o foco desse material didático. Boulos, ao contrário, apresenta uma miríade do conhecimento humano, da cultura, de traços que foram ignorados por muito tempo, pelas produções historiográficas e didáticas. Um exemplo é o olhar sobre os povos nativos americanos, que foram tratados em visões estereotipadas e subservientes das fontes europeias, como diz Mauro César Coelho:

A produção ensaísta, levada a cabo pelos intelectuais do último quartel do século XIX e primeiro do século XX, redimensionou a imagem do índio, não obstante tenha enfatizado sua condição subserviente. Resultado em larga medida da adoção de aspectos das teorias raciológicas surgidas no último quartel do Oitocentos, tais formulações sobre o passado colonial estenderam às populações indígenas a condenação direcionada ao mestiço e ao negro. De heróis valorosos —ainda que a serviço dos conquistadores— os índios foram relegados à condição de indolentes, incapazes de realizar tarefas sistemáticas, e responsáveis por uma malfadada herança para a sociedade brasileira: a preguiça. As análises desse período enfatizam o caráter supostamente passivo da índole indígena, retirando definitivamente o índio do panteão dos heróis nacionais (Coelho, 2009, p. 265).

Alfredo Boulos, foge dessa perspectiva reducionista, apresenta em sua organização, novos caminhos que se distanciam dessa perspectiva histórica formulada nos finais do XIX e início do XX. No capítulo 7º, ao abordar os povos nativos da América, apresenta muitos aspectos da cultura dos mesmos e não deixa escapar, como forma de alerta, a pluralidade cultural e as diversidades presentes nos grupos.



Sobre a organização das fontes e suas utilizações, para longe de uma visão propagada nos fins do século XIX, de uma construção da história forjada em documentos escritos e oficiais, o livro didático analisado abrange os usos de documentos diversos para a construção do ensino de História: imagens, links para vídeos, citações de obras historiográficas, mapas, entre outras, possibilitando diversas formas de interpretar e compreender o passado.

Dentro dos encaminhamentos, ou mesmo nos trechos que acompanham as fontes, o autor se utiliza quase sempre de uma nota de atenção, que sugere a importância do papel do professor no diálogo com os alunos. Por exemplo, no contexto da organização social e cultural do Império Asteca, uma nota de atenção traz: “informar que o imperador asteca era considerado um ser semi-divino e concentrava enorme poder e riqueza.” (Boulos, 2018, p.109).

Quando o livro se reporta as diversidades culturais dos povos nativos aqui presentes nas américas, apresenta uma pluralidade de imagens, objetos, itens das diferentes culturas. O aluno é convidado então a analisar “Com que roupa essa pessoa está vestida?”, “Quais as diferenças entre essas pinturas e apetrechos que as pessoas nessas imagens apresentam?” Isso faz com que eles observem, analisem, interpretem a informação, o conteúdo do presente nas fontes e desenvolvam um olhar crítico sobre elas.

Mesmo que a divisão do conteúdo ainda esteja marcada pelo quadripartismo, o livro didático foge de uma visão simplista e unilateral, baseada quase unicamente em uma história factual, narrativas dos fatos, guerras, tratados, ações de “grandes figuras históricas”, baseados em um olhar político da história. Para além disso, o material tenta trazer um olhar vivido sobre as experiências que construíram nosso presente. Viabiliza uma visão mais ampla de como os seres humanos atribuem sentido ao mundo por meio da cultura, das ideias, símbolos, imagens e práticas que moldam essa visão e que constroem uma ponte gigantesca de interligações que atravessam o tempo entre grupos antes invisibilizados: a vida camponesa, a cultura dos povos nativos americanos, a cultura dos povos africanos, chegamos as conexões passado e presente, antes e agora.

Para entendermos as conexões temporais na História é importante problematizarmos a noção de Consciência histórica e sua imbricação na produção do conhecimento histórico. De acordo com Jörn Rüsen (1987, p. 249-265):

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.

Dentro dessa perspectiva, podemos compreender, através das fontes e das problematizações sobre as mesmas, um sentido de construção e conhecimento de processos, isto é, o professor/pesquisados se utiliza uma abordagem metodológica crítica das fontes, para entender como os processos históricos no passado e no presente se formularam e se transformaram.

Na realidade, em todo o livro, não necessariamente no capítulo 07, trazem em síntese, transformações, organizações e interações social/políticas/culturais. No capítulo 07, gostaríamos de destacar um exemplo das conexões e percepção dos processos de continuidade através da lingua-

gem. O material apresenta, embora de forma sucinta algumas palavras, que comumente falamos ao denominarmos animais e plantas e que advêm da linguagem fonética e significado indígena. Observamos que não é somente na linguagem que esses aspectos se manifestam, mas também no campo do costume, da culinária, de quase tudo que nos cerca. Como a história, sobre as populações nativas das Américas, dentro desses pressupostos discutidos acima poderá ser ensinada? No que diz respeito a metodologias sugeridas para trabalhar com a diversidade de fontes propostas, o autor trás formas de análise e incentivos à interpretação, comparação de imagens, materiais complementares, principalmente que caminham no campo dos sentidos, como os links dos vídeos, o que poderá instigar a curiosidade dos alunos.

Acreditamos, no entanto, que as propostas poderiam introduzir formas mais dinâmicas e incluir atividades mais criativas e coletivas para com as fontes propostas. Há incentivo à interpretação, à escrita e à pesquisa? O incentivo à interpretação é quase sempre delineado pelo autor nas áreas propostas ao diálogo e encaminhamento. Um exemplo, em uma das comparações sugeridas para análise de imagens, o autor lança o questionamento: “O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, os cortes de cabelo e os enfeites que usam?” (BOULOS, 2018, p. 120).

Os diálogos e interpretações poderão surgir, contando que haja a interferência do professor, caso contrário, os alunos poderão, tratar as fontes como acabadas em si, mera ilustração. Nas atividades propostas, a aluno deveria ter o exercício da escrita mas incentivado. Perguntas e respostas, em si, não proporciona a contento um exercício de leitura documental. Esse exercício não só contribuiria para o desenvolvimento cognitivo, como também para o desenvolvimento crítico, através de uma perspectiva construtivista, que no ensino de História pode ser concretizar através de problematizações e usos de documentos.

### 3.2. Abordagens teórico-metodológicas na construção do conhecimento histórico;

O livro didático em análise se insere, em muitos aspectos, em uma perspectiva de uma história cultural que viabiliza perceber mentalidades, crenças, mitos, costumes e constituição de uma sociedade que muitas vezes, tanto pela historiografia, tanto pelos materiais didáticos, foi descartada, deturpada, vista como coadjuvantes, passivos no processo histórico da colonização. Alfredo Boulos, traz no capítulo 07 em análise, ainda que de forma ampasã, os povos mesoamericanos, Astecas e Maias, dos andes os Incas, mira no território sul americano, passando pelo no território brasileiro, destaca alguns grupos indígenas, como os pataxós, kamayurá e os yanomamis. Nesse capítulo, encontramos questões singulares de cada grupo relacionados a vida social, estrutura, costumes e algumas permanências engendradas em nossa linguagem e costumes disseminados nos dias atuais.

Os meios que esse material oferece para compreender essa ótica que mais nos chamaram a atenção foram as fontes distribuídas como imagens, textos de apoio, links e por fim, as atividades. Das muitas imagens de distintos grupos étnicos, desde povos do Peru, Estados Unidos e Brasil, a proposta de abordagem metodológica está centrada na compreensão da pluralidade. O texto de apoio que apresenta uma das imagens reforça isso, e propõe um questionamento para o aluno pensar sobre as diferenças presentes nas mesmas ao invés de: “O povo indígena da américa”, temos: “Os povos indígenas da américa”.



O material traz também a noção da diversidade cultural no campo das produções artísticas. O artesanato por exemplo é retratado, porém, de forma bem simplória. Porém, ao nosso ver necessitaria de indicação do que esses materiais representavam para tais grupos, para romper com a noção de homogeneidade, como eram constituídos e de que forma se manifestam no nosso presente. Os textos de apoio ficam muito a desejar sobre a compreensão dessas características. Nas áreas que focam as sociedades Incas, Maias e Astecas, há uma análise de como essas sociedades se estruturavam, o uso dos mapas é utilizado em grande medida para conceber uma noção de espacialidade/localização, mostrando a divisão de certos grupos pelos espaços e a extensão de seu território.

O texto base do capítulo, aborda as cidades-Estados, sua organização, suas características e particularidades, visando mostrar como cada uma dessas sociedades manifestavam sua cultura. Através dos textos de apoio é possível compreender um pouco mais sobre essas manifestações, mesmo assim, o campo das manifestações culturais é curto e não apresenta as indagações e motivações necessárias para que o aluno possa fazer suas interpretações, a exemplo dos materiais relacionados aos artesanatos e as crenças.

Há também alguns links para vídeos que poderiam ser disponibilizados para uma compreensão e análise mais dinâmica, porém, não há nenhum encaminhamento para isso, somente sua aplicação nua e crua. A área destinada aos indígenas aqui do Brasil, é ainda mais ínfima. Há menções da presença e influência de sua cultura no nosso presente, com ênfase no campo da linguagem, mostrando, como disse anteriormente, certos significados, sentidos e nomeações, estão presentes na nossa linguagem contemporânea.

Como sabemos, o conhecimento histórico é constituído principalmente por uma análise crítica das fontes, também por uma manifestação de outras interpretações e perguntas que tiramos das fontes. Cabe ao professor trabalhar e suprir essas ausências ou deficiências presentes no livro didático. Que seja dito e repetidas vezes, não existe livro didático perfeito, pronto e acabado. Claro, o professor é o maestro, mas nenhum maestro consegue fazer seu ofício sem os músicos.

Em suma, o material não problematiza como as relações de poder, os processos de colonização e as lutas atuais desses grupos afetam a permanência e a ressignificação de suas culturas. A perspectiva da História Cultural exige mais do que a exposição de fatos e imagens, requer o reconhecimento dos sujeitos como agentes históricos, a valorização de suas representações e a análise das relações simbólicas de poder. Assim, embora o foco cultural seja pertinente, as práticas metodológicas apresentadas no capítulo não são suficientes para uma construção sólida do conhecimento histórico, pois não instigam o aluno à reflexão crítica, e, por conseguinte, à construção do conhecimento, nem evidenciam as continuidades, resistências e existências desses povos no presente.

### 3.3. Noções de história, tempo e espaço

No livro didático analisado, a História é entendida como uma construção social, que resulta da interação entre diferentes sujeitos históricos e experiências. Analisando a estrutura do sumário, podemos perceber que o autor abandona uma concepção factual dos fatos, das grandes figuras e de grandes acontecimentos. Podemos ver, pois, que dentro de recortes temáticos abordados em

materiais que carregam essa visão positivista da história, linear em seus fatos, poderíamos ver, por exemplo, recortes temáticos abordando figuras das grandes navegações, personagens políticos de um Brasil colonial, foco nas revoltas, pelo olhar dos vencedores. Entretanto, analisando o sumário e os recortes delimitados a cada um, podemos afirmar que essa não foi a perspectiva do autor.

No capítulo 07, especificamente, os sujeitos históricos (os povos nativos) são tratados não como um grupo homogêneo denominados de “índios.” O Autor explica como o conceito de índio é genérico e preconceituoso, além de ser um termo atribuído às sociedades nativas das Américas pelos europeus colonizadores. Boulos aborda os povos indígenas como sujeitos históricos diversos, com culturas, línguas, rituais, crenças próprias (astecas, maias, incas, guaranis, entre outros). O capítulo é formado para reconhecer, a partir do entendimento histórico, a riqueza e a complexidade das nações originárias ao longo do tempo.

Esse tipo de desconstrução da história como a que o Boulos aborda no livro didático, principalmente quando envolve a temática dos povos indígenas, é muito importante para a descristalização do ensino de história indígena e a formação de cidadãos conscientes, pois, em diálogo com Pedro Funari (2011, p. 8):

A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo o menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileira.

Para compreendermos a presença dos nativos na sociedade e na cultura nas Américas é importante identificar como Alfredo Boulos concebe a noção de tempo histórico. Podemos tirar pelo bojo central do livro que, abandonando a visão linear, mesmo que trabalhando em uma percepção quadripartite da história, ou seja, da história antiga, perpassando por Idade Média, Moderna e Contemporânea, o autor do texto estudado busca outras formas de se compreender o tempo. Visto que o tempo, aqui, é abordado por uma ótica plural, no sentido de que as diferentes culturas, em seus diferentes espaços, dentro de singularidades e divergências, que trabalham sob caminhos e processos, se manifestam em formas de se compreender o nosso presente.

Em síntese, o material descarta um tempo linear sequencial, presente, passado e futuro, não organiza os capítulos e seus determinados recortes em datas, séculos ou eventos marcantes, também não valoriza os fatos centrados em uma história política europeia e ocidental. Podemos ver, em sua análise, as sociedades mesopotâmicas, as sociedades africanas e as sociedades nativas americanas em perspectivas de tempos plurais, ritmos de se fazer história em vários passos, observando a cultura presente e voltando no passado, ou o contrário. Entretanto, observamos, de forma óbvia, os limites presentes no próprio material, principalmente no enfoque dos povos nativos americanos.

Para nos situarmos dentro dessa ótica, o capítulo 07 do livro, destinado aos povos nativos americanos, e sob a análise temporal, perceberemos a visão, mais específica, do autor sobre esse recorte. O capítulo enfoca principalmente a diversidade e complexidade das histórias indígenas, e que essas histórias que não se encaixam no modelo de história linear ou no modelo eurocentrista de historiografia tradicional. Ele destaca a coexistência de diferentes povos com seus próprios modos de vida, línguas e culturas, e como essas culturas se transformam ao longo do tempo através



do contato e da mudança social, e não uma cultura do antes e do depois da chegada do colonizador europeu.

A exemplo de periodização, o capítulo aborda o momento da conquista europeia como um marco temporal importante, como a invasão de Tenochtitlán pelos espanhóis em 1521 e a chegada de Colombo à América em 1492. A conquista é um tema central de debate na historiografia dos povos indígenas, e é fundamental problematizar como esse termo é interpretado pelos alunos. Boulos aborda que a história dos povos indígenas não começa com a chegada dos colonizadores. Demonstra que a história indígena vai desde os grandes impérios, como os Incas, Maias e Astecas até as nações indígenas diversas, onde hoje é o Brasil.

Em relação à noção de espaço, o livro didático, como podemos perceber em seu corpo, não traz tal espaço como acabado em si, ou seja, dentro de processos históricos, transformações do homem, mudanças geológicas, como não participativo. Para compreender melhor, citamos, por exemplo, a utilização de uma de suas fontes utilizadas em quase todo o material, os mapas. Podemos perceber, no mapa disponibilizado na página 118 do material, que o espaço pode abrir uma miríade de significados com o passado histórico. Nesse exemplo, analisamos, então, a forte presença dos povos nativos americanos em todo o território brasileiro em 1500, ou seja, em um período pré-colonial. Diante disso, com o auxílio do professor, o tema da invasão portuguesa poderá ser visto com outros olhos, como partindo de um espaço lotado de grupos conhecidos e desconhecidos etnicamente – o assunto de “descobrimento” é tratado.

Os mapas também, em outros capítulos, têm como objetivo mostrar como certas sociedades se relacionavam, mesopotâmicos por via do comércio, sociedades egípcias em suas extensões e muitas outras formas. É, pois, tratar o espaço como um plano de interações e transformações, um espaço que pode transformar, por meio dos sentidos, ou ser transformado, por meio das relações socialmente trabalhadas. A noção do espaço abordado no material didático não é apenas físico e geográfico, mas também cultural, simbólico, político e religioso.

Parafraseando Funari (2011), em alguns lugares da América a presença da cultura e da língua indígena permanecem muito fortes na cultura da população geral, como é o caso do Paraguai, Peru, México e Guatemala, que adotam o bilinguismo como línguas oficiais; por exemplo, além do espanhol, no Paraguai, a segunda língua mais falada é o Tupi-Guarani, o que demonstra como a transculturação no tempo e no espaço segue forte em diversas regiões da América, principalmente da América Latina.

#### Ênfase, organização dos conteúdos sobre populações e culturas nativa nas Américas

A partir dos primeiros contatos com a coletânea “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos, já nos chamou a atenção o fato de que, nos quatro livros que a compõem, apenas no livro do 6º Ano, especificamente no capítulo 7, “Povos Indígenas da América”, encontramos um espaço reservado a essa população. Cabe a nós refletirmos se, no Ensino Fundamental II, um único capítulo é capaz de abordar a diversidade e pluralidade dos povos nativos. O modo como a coletânea e um capítulo de livro está organizado proporcionam um conhecimento aprofundado ou generalizado das sociedades e culturas nas Américas?

O que se verifica, na análise, é que por mais que o autor se proponha a pensar os povos nativos a partir da diversidade, acaba reduzindo-os a categorias de grupos fixos, como os Maias, Incas, Astecas e Guaranis. Essa simplificação dos povos e de suas práticas culturais acentua-se conforme analisamos os “subtemas”, que compreendem os Impérios anteriormente mencionados. A partir dessa estrutura, o autor analisa, de forma geral, como em cada sociedade esses povos foram se organizando no tempo e no espaço, indicando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais dessas populações, trabalhando de forma mais recorrente com este último aspecto, principalmente através de imagens e fotografias.

Neste sentido, as práticas culturais são compreendidas como elementos comuns e homogêneos dentro de cada agrupamento. Por exemplo, ao tratar o esporte, o autor afirma que o jogo preferido dos Astecas era o tlachtli, descrevendo de forma como se todos os grupos étnicos pertencentes a esse império compartilhassem dessa prática cultural. Ao não apresentar minimamente essa pluralidade étnica dos povos, o autor consequentemente generaliza essas culturas. Podemos supor que a ausência dessas reflexões esteja relacionada ao espaço destinado aos povos nativos, visto que são muitas informações a serem discutidas em um único capítulo.

As fontes iconográficas mostradas no livro apresentam contribuições importantes para pensar essas práticas culturais, sobretudo porque o autor reúne registros atuais, demonstrando que essas culturas resistiram à colonização e que estão presentes na contemporaneidade. Contudo, observamos também que as práticas culturais são discutidas de forma ilustrativa, sem o devido aprofundamento, pois, ao apresentar as formas de artesanatos, as danças, as divindades, o autor não aborda como os nativos desenvolvem, praticam, cultuam e qual a importância dessas práticas culturais para esses povos. Esse diálogo é extremamente necessário para que o aluno possa compreender essas práticas culturais como elemento central e definidor para a existência desses sujeitos. Principalmente quando trabalhamos com sujeitos que historicamente foram classificados como povos sem vontade própria, submissos aos europeus e populações que, segundo a historiografia do século XIX, teriam sido exterminadas. Até mesmo o historiador Capistrano de Abreu, que se propôs a abordar os povos nativos a partir de outras perspectivas, incidiu no erro de que em um futuro breve essas populações deixariam de existir, não pelas questões raciais, mas pelo processo de aculturação. De acordo com Rebeca Gontijo:

Como muitos estudiosos de seu tempo, Capistrano acreditava que os índios estavam prestes a desaparecer, chegando a afirmar, por exemplo: “em todo caso, viro as costas à História; não faltarão Tácitos e Suetônios: os pobres índios sumir-se-ão do mundo; quero apenas que não vão sem acompanhamento ao túmulo”. Mas, ao contrário da ideia prevalecente ao longo do século XIX, esse desaparecimento não ocorreria em função da decadência ou da degeneração dos índios devidas a fatores raciais ou naturais. Esse desaparecimento é relacionado pelo autor ao contato dos indígenas (visto como nocivo) com o elemento branco, representado pelas figuras do seringueiro, no Brasil, e do caucheiro, no Peru. Por vezes, o contato com o próprio estudioso poderia contribuir para “desvirtuar” índios que, de outra forma, manteriam sua “pureza” inerente. Capistrano chegou a lamentar que um de seus informantes, entediado por extenuantes entrevistas, preferia ausentar-se, fugindo para a cidade. Diante disso, afirmou: “o índio não resistiu a um ano de contato com os civilizados e está ficando ruim. Estou agora procurando meio de reexportá-lo” (GONTIJO, 2010, p. 26).

Essas noções difundidas de que os povos nativos desapareceriam, seja pela miscigenação ou pelo processo de aculturação, em que as práticas culturais indígenas não resistiriam ao contato



com outras culturas, deixando de existir, não ocorreu apenas no Brasil, pelo contrário, envolveu grande parte do continente americano e europeu. Tais ideias ainda perpassam o imaginário social nos dias atuais, principalmente de que os povos nativos de hoje não podem ser considerados indígenas, propondo que esses povos seriam “falsos indígenas”.

Por isso reconhecemos a importância desses registros fotográficos propostos pelo autor, pois possibilitam que os alunos possam refletir historicamente, formando uma consciência crítica de que essas representações culturais, como práticas realizadas na atualidade, resistem e sobrevivem como expressões de seus antepassados. Porém, reforçamos ser necessário maior aprofundamento dos mesmos, assim como é importante destacar que é necessário trabalhar fontes que abordem culturas nativas a partir de suas próprias perspectivas, a partir de uma visão local, como os relatos e crônicas dos povos Quéchuas<sup>2</sup>, que preservam a memória de suas práticas culturais.

Ainda refletindo sobre como o conteúdo propõe pensar essas práticas culturais para o ensino e aprendizagem, gostaríamos de chamar atenção para uma postura tomada pelo autor, que reflete um pensamento que hierarquiza e coloca determinadas culturas como superiores ou melhores. Ao abordar os povos incas, o autor tece a seguinte afirmação: “O povo inca não desenvolveu a escrita, mas possuía um interessante sistema de registro: o kipu” (BOULOS, 2018, p. 117). O autor a partir dessa afirmação e do modo como vem descrevendo o Kipu, deixa, mesmo que de forma implícita, a noção de que a escrita é um marcador de desenvolvimento social, modelo a ser seguido e que, portanto, o Kipu é uma prática interessante, mas é pensado como um sistema inferior ao de outras populações.

Essa concepção interfere de forma negativa no ensino e aprendizagem dos alunos, pois, como formar cidadãos que reconheçam as diversidades culturais, como práticas legítimas e próprias, se ainda encontramos ideias que defendem que determinadas culturas são superiores e “servem” de modelos a serem “seguidos”? Essa noção contradiz muito do que o próprio autor busca desconstruir ao longo do capítulo, visto que propõe pensar de forma crítica acerca da diversidade de povos e culturas, refletindo a partir de outras perspectivas que não reforcem a visão dos povos indígenas colonizados, dialogando, portanto, com a historiografia contemporânea que compreende as populações nativas como agentes históricos e não como submissos ao colonizador.

Para além dessas limitações, o autor estabelece algumas conexões importantes com outros conteúdos, como, por exemplo, ao tratar dos templos em forma de pirâmides, construídos pelos Maias, relacionando-os com as pirâmides do Egito, destacando as semelhanças arquitetônicas, mas reconhecendo e enfatizando as diversidades culturais desses povos. Refletindo como diferentes sociedades podem ter elementos em comum, mas são diferentes em outros aspectos. Esses diálogos são fundamentais para o ensino e aprendizagem, pois compreendem que os conteúdos, por mais diversos que sejam, não são isolados e fazem parte de processos historicamente construídos, contribuindo para a compreensão dos alunos.

No final do capítulo, Boulos propõe algumas atividades interessantes que incentivam o pensamento crítico dos estudantes. A primeira questão transparece uma abordagem construtivista do conhecimento, em que os alunos precisam analisar as fotografias apresentadas e descrever se a

---

<sup>2</sup> Esses relatos e crônicas podem ser encontrados no texto: *Memória Quéchuas da conquista*. (PORTILLA, 1987, p. 87)

partir desses registros pode-se afirmar que os nativos eram diferentes entre si e por quê. Incentivando, assim, para além do conhecimento sobre a diversidade dos povos nativos, a análise e descrição dessas fontes, propondo que o aluno desenvolva a capacidade de observação, de relacionar o conhecimento construído com as percepções da análise.

De forma geral, o livro propõe conteúdos pautados no processo histórico dessas populações, a partir dos próprios sujeitos, como indivíduos ativos, permite conhecer um pouco dessas sociedades a partir de suas práticas culturais, mesmo que de forma superficial, mas reconhecendo pelo menos as diversidades culturais geográficas dos grupos indígenas que se localizam na América Central, Norte e Sul.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par das análises do livro do 6º Ano, que integra a coletânea “História Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2018, especificamente no capítulo 7, “Povos Indígenas da América”, percebemos que o autor dialoga com as novas produções historiográficas, buscando romper em certos aspectos com a historiografia do século XIX, que negou as práticas culturais dos povos nativos e os denominavam como bárbaros e incivilizados. O autor propõe reflexões críticas a partir de abordagens construtivistas em que o aluno é visto como protagonista do processo ensino-aprendizagem e não como “caixinhas vazias”, esperando apenas a transmissão do conteúdo.

Mesmo diante de algumas limitações, como a falta de aprofundamento em alguns tópicos, principalmente com relação à diversidade dos povos nativos, visto ser a ideia principal que o autor busca transparecer no capítulo 7, ressaltamos que o aluno teve acesso a uma abordagem crítica, refletindo acerca da organização desses povos, de como essas sociedades eram complexas, contrapondo a historiografia do século XIX, de que eram seres incivilizados, bárbaros.

Destacamos que, mesmo diante de alguns desafios que foram sendo mencionados ao longo de nossa análise, os professores tiveram em mãos um bom material de apoio para ser trabalhado em sala: um livro atualizado que em muitos aspectos dialoga com a produção historiográfica contemporânea, e dispõe de diversas fontes iconográficas, possibilitando, a professores e alunos, problematizar e construir conhecimento.

Por fim, apesar de a coletânea ter sido publicada 10 anos após a criação da Lei nº 11.645/2008, percebe-se que, dos quatro livros que a compõem, apenas no livro do 6º Ano, especificamente no capítulo 7, “Povos Indígenas da América”, encontramos um espaço reservado a essa população, fato que nos leva à conclusão de que os desafios de um ensino que promova a contento a compreensão da cultura indígena nas Escolas de Nível Básico, através do Tema Transversal Pluralidade Cultural, amparada por materiais didáticos como este, ainda é um grande desafio.

#### 5. REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.



COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. *In*: FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. São Paulo: Contexto, 2011.

GONTIJO, Rebeca. Capistrano de Abreu, viajante. **Revista Brasileira de História** (Impresso), v. 30, p. 15-36, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos**: narrativas e leituras no ensino de história. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PAIVA, Eduardo França. Histórias Comparadas, Histórias Conectadas: Escravidão e Mestiçagem no Mundo Ibérico. *In*: PAIVA, Eduardo França; IVO, Isnara Pereira. **Escravidão, Mestiçagem e Histórias Comparadas**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH – UFMG; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008. p. 14.

PORTILLA, Miguel León. Os testemunhos Quéchuas da conquista. *In*: PORTILLA, Miguel León. **A conquista da América Latina Vista pelos índios**: relatos astecas, maias e incas. Petrópolis: Vozes, 1987.

RUSEN, Jorn. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Brasília: Editora UnB, 2001.

SILVA, Elvis Roberto Lima da. **Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais**. Natal – Rio Grande do Norte. Simpósio Nacional de História. 2013.

### Como citar – ABNT

MAIA, Jardênia Fernandes; CHAVES, Elisgardênia de Oliveira. Populações Nativas nas Américas: sociedade e práticas culturais abordadas nos Livros Didáticos de História. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025027, Dezembro, 2025. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75132>

### Como citar – APA

Maia, J. F., & Chaves, E. de O. (2025). Populações Nativas nas Américas: sociedade e práticas culturais abordadas nos Livros Didáticos de História. *Revista Poiesis Pedagógica*, 23, e2025027. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75132>

---

### Apêndice – Informações sobre o artigo

---

#### Histórico editorial

Submetido: 25 de agosto de 2025.

Aprovado: 11 de novembro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.

---

#### Conflito de interesse

Nada a declarar.

---

**Declaração de disponibilidade de dados**

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

**Contribuição dos autores**

**Resumo/Abstract/Resumen:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Introdução ou Considerações iniciais:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Referencial teórico:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Metodologia:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Análise de dados:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Discussão dos resultados:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Conclusão ou Considerações finais:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Referências:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Revisão do manuscrito:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves; **Aprovação da versão final publicada:** Jardênia Fernandes Maia, Elisgardênia de Oliveira Chaves.

**Direitos Autorais**

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista *Póiesis Pedagógica* os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista *Póiesis Pedagógica* têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

**Open Access**

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la—ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

**Licença de uso**

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

**Verificação de Similaridade**

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.

**Processo de avaliação**

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

**Editora**

Cláudia Tavares do Amaral

**Fomento**

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

**Publisher**

Este artigo foi publicado na **Revista *Póiesis Pedagógica*** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão – UFCAT**. A Revista *Póiesis Pedagógica* publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista *Póiesis Pedagógica* obteve **Qualis B1**.

