



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES AMAZÔNICA

WENDEANDRO AIRES ALVES

Orientador: Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho

**O “MUNDO” INDÍGENA NAS PÁGINAS DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, APÓS A CRIAÇÃO DO NOVO ENSINO
MÉDIO NO TOCANTINS (2017 - 2022)**

Porto Nacional/TO
2025

Wendeandro Aires Alves

O “mundo” indígena nas páginas da História: Uma análise do Livro Didático de História, após a criação do Novo Ensino Médio no Tocantins (2017 - 2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em História das Populações Amazônica da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em História das Populações Amazônica.

Orientador: Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A.474

Alves, Wendeandro Aires.

O “mundo” indígena nas páginas da História: Uma análise do Livro Didático de História, após a criação do Novo Ensino Médio no Tocantins (2017 - 2022): Dissertação (Mestrado Acadêmico). / Wendeandro Aires Alves. – Porto Nacional, TO, 2025.

156 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em História das Populações Amazônicas (PPGHSPAM), 2025.

Orientador: George Leonardo Seabra Coelho

1. BNCC. 2. Ensino. 3. História. 4. Indígena. I. Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Wendeandro Aires Alves

O “mundo” indígena nas páginas da História: Uma análise do Livro Didático de História, após a criação do Novo Ensino Médio no Tocantins (2017 - 2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em História das Populações Amazônica da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre (a) em História das Populações Amazônica, e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 27/03/2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, UFT

Prof. Dr. Marcelo dos Santos Rodrigues, UFT

Prof. Dr. Ângelo Adriano Faria de Assis, UFV

RESUMO

Esta dissertação analisa criticamente a abordagem da História Indígena nos livros didáticos de História da 1ª série do Ensino Médio, em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Ana de Souza Paiva, no município de Ipueiras/TO. A pesquisa discute os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio na construção curricular, destacando tensões e limites na incorporação da temática indígena. Fundamenta-se em referenciais teóricos decoloniais, problematizando as permanências do colonialismo e da colonialidade no ensino de História. A análise do livro didático Conexões evidencia avanços pontuais, mas também revela lacunas, simplificações e uma abordagem ainda eurocêntrica da História Indígena. O estudo destaca a diversidade dos povos indígenas no Tocantins, enfatizando aspectos culturais, linguísticos, territoriais e de resistência. Conclui-se que, apesar de avanços normativos e curriculares, a presença da História Indígena nos livros didáticos e nos documentos institucionais permanece insuficiente, demandando práticas pedagógicas críticas, interdisciplinares e comprometidas com a valorização dos saberes indígenas.

Palavras-chave: História Indígena. Livro Didático. BNCC. Educação Decolonial. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation critically analyzes the approach to Indigenous History in history textbooks used in the 1st year of Brazilian High School, in dialogue with the Political-Pedagogical Project (PPP) of Ana de Souza Paiva State School, located in Ipueiras, Tocantins. The research discusses the impacts of the National Common Curricular Base (BNCC) and the New High School reform on curriculum design, highlighting the tensions and limitations regarding the inclusion of Indigenous themes. Based on decolonial theoretical frameworks, the study problematizes the persistence of colonialism and coloniality in the teaching of History. The analysis of the textbook *Conexões* reveals some advances but also exposes gaps, simplifications, and a predominantly Eurocentric perspective on Indigenous History. The research underscores the diversity of Indigenous peoples in Tocantins, focusing on cultural, linguistic, territorial, and resistance dimensions. The study concludes that, despite normative and curricular advances, the presence of Indigenous History in textbooks and institutional documents remains insufficient, requiring critical, interdisciplinary pedagogical practices committed to the valorization of Indigenous knowledge.

Keywords: Indigenous History. Textbook. BNCC. Decolonial Education. High School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CAPÍTULO I – BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: ONDE FICA O ENSINO DE HISTÓRIA?	24
2.1 O Novo Ensino Médio e seus problemas	24
2.2 Levantamento bibliográfico sobre a BNCC	36
2.3 Ensino de História e Educação Histórica	39
2.4 Considerações finais deste capítulo	48
3 CAPÍTULO II – UMA ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, NA PERSPECTIVA COLONIALISTA E DA COLONIALIDADE QUE PERMEIAM A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	49
3.1 Relação entre colonialidade e colonialismo	50
3.2 Experimentações entre o conceito de decolonialidade e ensino de história indígena	56
3.3 Considerações finais deste capítulo	62
4 CAPÍTULO III - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E AS BASES CURRICULARES	64
4.1 BNCC e Ensino de História indígena	64
4.2 Análise dos livros didáticos	74
4.3 Comparativo entre o livro didático Conexões e outras obras didáticas contemporâneas.	75
4.4 Povos Indígenas do Tocantins: Diversidade, Território e Resistência	77
4.5 Principais Povos Indígenas do Tocantins	77
4.6 Território, Língua e Preservação Cultural	78
5 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA 1ª SÉRIE DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL ANA DE SOUZA PAIVA, EM IPUEIRAS/TO	80
5.1 Análise do Livro Didático Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Ética e Cidadania.	81
5.2 Análise do Livro Didático Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Ciência, Cultura e Sociedade	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	156
ANEXO A - PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: O “MUNDO” INDÍGENA NAS PÁGINAS DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA APÓS A CRIAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TOCANTINS (2017 - 2022)	160

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da realidade educacional brasileira exige a análise concreta das escolas enquanto espaços de formação, sociabilidade e transformação social. É nesse contexto que se insere a Escola Estadual Ana de Souza Paiva, situada na zona urbana do município de Ipueiras, no estado do Tocantins. Com uma trajetória marcada por resistência, evolução e compromisso com a educação pública de qualidade, essa unidade escolar representa um importante polo de formação cidadã em uma comunidade caracterizada por desafios socioeconômicos significativos.

Criada oficialmente pela Lei nº 3.847, de 29 de dezembro de 2021, a escola recebeu o nome de Ana de Souza Paiva em homenagem à sua primeira professora e gestora, figura de grande relevância histórica para a educação local. No entanto, sua trajetória remonta à década de 1930, quando, sob o nome de Escola Municipal Félix Camoa II, iniciou suas atividades de maneira precária, funcionando em casas de professores, galpões improvisados e até em igrejas, sempre pautada pelo compromisso da comunidade com a educação.

A história da escola é marcada por constantes transformações físicas, estruturais e administrativas, refletindo o crescimento da população ipueirense e as demandas educacionais do território. Desde suas origens informais, ainda no início do século XX, até sua consolidação como instituição de ensino da rede estadual, a escola tem sido palco de profundas transformações, acompanhando o crescimento da cidade e a emancipação política do município.

Com uma estrutura física composta por três pavilhões, seis salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva e outros espaços pedagógicos, a escola atende atualmente cerca de 90 estudantes do Novo Ensino Médio (1ª à 3ª série), incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua comunidade escolar é composta, majoritariamente, por famílias de baixa renda, com limitado acesso a oportunidades de formação e inserção profissional. Nesse sentido, a escola não apenas cumpre sua função legal de garantir o acesso à educação, mas também se consolida como espaço de promoção da cidadania, da equidade e do desenvolvimento humano.

A presente dissertação tem como uma de suas finalidades apresentar e analisar, a partir da realidade dessa unidade escolar, as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as potencialidades que emergem da articulação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP), e sobretudo o livro didático para a formação dos estudantes. Com isso, busca-se evidenciar

como, mesmo em contextos adversos, é possível construir uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

A Escola Estadual Ana de Souza Paiva, localizada na zona urbana do município de Ipueiras, no Estado do Tocantins, um município com uma população estimada em pouco mais de dois mil habitantes, apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,620 (Censo IBGE, 2010), realidade que se reflete no contexto escolar, marcadamente caracterizado por estudantes oriundos de famílias de baixa renda, muitos deles residentes em assentamentos, chácaras, fazendas ou bairros periféricos, com acesso limitado a atividades culturais, esportivas e de lazer.

Ao longo de seus 46 anos de história, a escola se consolidou como referência na formação de cidadãos que hoje ocupam espaços nas universidades e no mercado de trabalho, demonstrando que, mesmo diante de adversidades, é possível construir uma educação pública de qualidade e com compromisso social. A Escola Estadual Ana de Souza Paiva representa, assim, um exemplo de resistência, pertencimento e transformação comunitária, sendo peça-chave na compreensão do contexto educacional do município de Ipueiras e, por conseguinte, objeto relevante de investigação acadêmica.

Quando a localidade ainda era um povoado pertencente ao município de Porto Nacional, a escola passou por um longo processo de transformação histórica, estrutural e pedagógica até se consolidar como uma instituição de referência no contexto educacional local. Ao longo dos seus mais de noventa anos de existência, a escola foi marcada por mudanças significativas, desde seu funcionamento inicial em espaços improvisados — como a residência do professor Facundes e a Igreja Santo Antônio — até a construção e ampliação de sua estrutura física atual, que conta com pavilhões, salas de aula, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, quadra poliesportiva e outros ambientes adequados ao desenvolvimento das atividades escolares.

Legalmente reconhecida e institucionalizada ao longo das décadas, a unidade escolar passou a integrar a rede estadual de ensino em 1996 e, em 2021, foi oficialmente renomeada como Escola Estadual Ana de Souza Paiva, em homenagem à sua primeira professora e gestora, símbolo do compromisso educacional da comunidade ipueirense. Ao longo de sua história, a escola consolidou-se como espaço de formação cidadã e desenvolvimento intelectual, contando atualmente com um corpo docente habilitado e estrutura física capaz de atender às demandas da comunidade escolar.

Este histórico institucional se faz relevante não apenas como contextualização, mas como base para compreender os desafios, potencialidades e práticas pedagógicas que se articulam no interior desta escola, especialmente no que diz respeito ao ensino de História e à representação das populações indígenas no currículo escolar. É a partir desse espaço concreto de atuação docente que se propõe a presente investigação.

Como professor do ensino regular por mais de 23 anos, tenho lecionado nesta Escola Estadual Ana de Souza Paiva, paralelamente, exercendo também por mais de uma década, a função de docente na rede pública municipal de ensino no município de Ipueiras/TO. Durante todo esse tempo como professor, observei como o conhecimento sobre História Indígena é construído através do livro didático de História em sala de aula. Tais experiências me permitiram observar que esse conhecimento está interligado com vários aspectos da sociedade como, por exemplo, a diversidade cultural e étnica, história, meio ambiente, economia e política. Ressalto que a conexão da temática indígena com outras áreas do conhecimento como, por exemplo, o conhecimento histórico abre a oportunidade para que os alunos do Ensino Médio contextualizem melhor as questões indígenas. Nesse sentido, é essencial interligar as questões indígenas a diversas áreas do conhecimento para tornar a aprendizagem mais significativa e relevante.

No contexto do Ensino Médio, a conexão entre os diversos campos científicos se torna ainda mais significativa, pois possibilita aos alunos uma visão ampla e contextualizada das questões indígenas, permitindo que compreendam a importância dos povos originários na formação do Brasil e seu papel nas dinâmicas atuais da sociedade. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também incentiva o respeito à diversidade e promove a construção de uma consciência crítica e contextualizada.

A visão crítica e contextualizada das questões indígenas não deve ser enfraquecida pela flexibilização curricular. Ao contrário, é essencial que esse tema permaneça central na formação dos alunos, conectando-se com disciplinas como Geografia, Sociologia e questões ambientais. Esse é um momento propício para valorizar o caráter formativo desse tema, de rever o papel da História Indígena no currículo, valorizando seu caráter formativo e promovendo uma integração ainda maior com outros campos do conhecimento.

A flexibilização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio, embora traga benefícios em termos de autonomia e escolha, também abre questionamentos sobre o lugar de temas fundamentais, como a História Indígena, dentro dessa nova estrutura educacional. Um dos principais desafios é garantir que, em meio à flexibilização e à oferta de itinerários

formativos, a profundidade e a relevância da História Indígena não sejam negligenciadas. O risco é que, ao optar por áreas mais técnicas ou externas a interesses específicos, os alunos possam perder a oportunidade de explorar temas essenciais para a compreensão da diversidade cultural e histórica do Brasil. Portanto, o debate sobre o Novo Ensino Médio deve focar não apenas na flexibilidade, mas também, é preciso que educadores, gestores e legisladores estejam atentos à necessidade de uma abordagem que contemple a diversidade cultural do Brasil, valorizando a História Indígena como parte central na formação dos estudantes, independentemente das escolhas de itinerário formativo.

Para garantir que temas fundamentais como a História Indígena não sejam marginalizados, é essencial que os livros didáticos e demais materiais pedagógicos sejam atualizados e ofereçam abordagens que conectem a História Indígena a questões contemporâneas, como sustentabilidade, direitos humanos e a preservação das culturas tradicionais. Essa conexão é crucial para que os estudantes compreendam a relevância dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira.

Neste contexto, a pesquisa propõe uma análise crítica de seis livros didáticos da coleção Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A coleção, elaborada por Gilberto Cotrim, Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich, teve sua primeira edição publicada pela Editora Moderna em 2020, em São Paulo e recomendada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2021¹).

Os livros dessa coleção abordam tópicos essenciais para a formação integral dos estudantes, incluindo temas como Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho. Esses livros são amplamente utilizados por alunos do Ensino Médio e professores de história na Escola Estadual Ana de Souza Paiva, localizada em Ipueiras/TO.

A característica interdisciplinar da coleção é um dos aspectos que motivou sua escolha para esta pesquisa. Diferentemente de outros materiais, essa coleção não fixa conteúdos específicos para cada série, permitindo que o professor organize o ensino de

¹Segundo o Ministério da Educação (MEC), o material didático repassado às escolas tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico do professor por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Após a avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que são: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (BRASIL, 2012).

acordo com as habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada ano do Ensino Médio. Isso oferece flexibilidade pedagógica e potencial para adaptar os conteúdos às necessidades dos estudantes, possibilitando um ensino mais dinâmico e conectado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos desafios contemporâneos.

Esse material será alvo de uma análise crítica para verificar como os conteúdos relacionados às populações indígenas são incluídos, considerando a necessidade de uma visão histórica plural e crítica. A pesquisa avalia como os temas indígenas são integrados de forma interdisciplinar, conectando-os a questões atuais e promovendo uma abordagem decolonial. O objetivo é verificar se esses temas estão alinhados com as diretrizes curriculares e valorizar a diversidade cultural

Nesse sentido, conforme traçado por Silva (2023, p. 31), é fundamental evitar práticas racistas, como a representação genérica dos indígenas em datas comemorativas, como o “Dia do Índio”, quando se utiliza “fantasias de índio”. Essa abordagem superficial e estereotipada não apenas perpetua imagens reducionistas dos povos indígenas, mas também vai contra as orientações das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, que recomendam a integração desses dados com conteúdos específicos aos Direitos Humanos de maneira interdisciplinar e transversal (Ministério da Educação, 2012, p. 14). Dessa forma, a pesquisa também pretende verificar se o material didático em questão contribui para romper com esses estereótipos e se está alinhado com uma proposta educacional que promove o respeito e a valorização das culturas indígenas de forma crítica e contextualizada.

Estes apontamentos ressaltam que certas práticas educacionais derivadas de experiências colonizadoras, as quais reforçam estereótipos dos povos originários, contrariam as diretrizes dos Direitos Humanos. Seguindo esse raciocínio, recomenda-se que o ensino de História na Educação Básica proponha outras práticas. Não apenas uma comemoração por si só, mas uma oportunidade de ensinar e promover valores fundamentais que construam o respeito ao outro.

O escritor indígena Krenak (2022), contesta a ideia imposta pela lógica ocidental de que o único caminho possível para o futuro é aquele pautado pelo progresso e pela modernidade. Para ele, os povos indígenas conhecem outras possibilidades de existência que não se baseiam no consumo e na destruição, mas sim em formas sustentáveis de viver em equilíbrio com o mundo.

Buscando uma compreensão mais ampla das questões indígenas através do ensino interdisciplinar. É essencial que os alunos não enxerguem essas questões de forma isolada,

mas sim em relação a diversas disciplinas, o que pode fornecer uma compreensão mais rica e completa dessas questões. Nossa preocupação é que os alunos tenham a oportunidade de compreender o papel fundamental das populações indígenas desde os tempos pré-coloniais até os dias atuais. Neste sentido, entendo que o ensino das tradições e contribuições dos povos indígenas ao longo da História do Brasil tem a possibilidade de proporcionar a interdisciplinaridade com outros objetos de conhecimento, permitindo o debate do sentido de ciência e de sua relação com o senso comum.

A presença dos povos indígenas no Tocantins e no Brasil vai muito além da imagem cristalizada no passado. Como afirma Ailton Krenak, “nós não somos vestígios de um povo antigo, mas a própria continuidade da vida neste território” (KRENAK, 2019). A História do Brasil, escrita majoritariamente sob a ótica do colonizador, por muito tempo silenciou ou estereotipou os povos indígenas como obstáculos ao progresso, figuras do passado ou vítimas passivas. No entanto, os próprios indígenas têm reivindicado o direito de narrar suas histórias a partir de suas cosmologias, lutas e memórias.

Autores como Daniel Munduruku denunciam que os livros didáticos ainda reproduzem imagens distorcidas dos povos originários, como se todos vivessem nus na floresta ou tivessem deixado de existir com a chegada dos portugueses (MUNDURUKU, 2009). Essa narrativa desumaniza os indígenas e os afasta da condição de sujeitos históricos. Já Davi Kopenawa, ao narrar sua trajetória como líder Yanomami, revela como a espiritualidade, o território e o pensamento indígena são elementos vivos e fundamentais na compreensão do mundo (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

Portanto, a valorização das vozes indígenas — em sala de aula, nos livros e na pesquisa — não é apenas um gesto de inclusão, mas um passo fundamental para reconstruir a História do Brasil a partir de múltiplos olhares, reconhecendo os povos indígenas como protagonistas ativos de seu tempo, de sua cultura e de suas lutas.

Considero esse debate relevante e tem a capacidade de despertar as sensibilidades dos alunos, pois possibilita promover uma Consciência Histórica que reconheça o papel das populações indígenas na formação do Brasil. Permite, ainda, que os alunos tenham uma compreensão mais ampla da História de seu país. Isso os ajuda a apreciar as complexidades e nuances da história brasileira, indo além dos aspectos tradicionalmente ensinados nos livros didáticos.

A consciência histórica, de acordo com Cerri (2001), é uma característica que os seres humanos optam por desenvolver ou não; no entanto, ela está profundamente ligada à

nossa existência como espécie, influenciando a maneira como vivemos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Essa consciência histórica emerge do diálogo constante que mantemos com a natureza, com outros indivíduos e conosco mesmos, na busca por entender quem somos e qual é o nosso lugar no mundo.

Ainda de acordo Cerri (2001), o que varia são as maneiras como cada pessoa ou grupo apreende essa consciência histórica, as diferentes perspectivas que atribuem sentido à determinada experiência temporal. Conforme Cerri (2001, *apud* RÜSEN, 2001), a consciência histórica é um fenômeno vital, profundamente conectado com a prática cotidiana, e pode ser definida como o resultado das operações mentais que fazemos para interpretar nossa experiência do tempo, permitindo-nos orientar nossas vidas de forma intencional ao longo do tempo. Em outras palavras, a consciência histórica consiste na forma como interpretamos nosso passado e presente para tomar decisões e definir objetivos para o futuro.

No que concerne ao Ensino de História, Schmidt & Garcia (2005) vão na mesma direção apontada acima. As autoras entendem que a consciência histórica como um elemento fundamental, pois ela é essencial para orientar a compreensão da realidade presente, pois permite aos sujeitos entenderem o passado e suas conexões com o presente e o futuro. Além disso, a consciência histórica envolve uma compreensão da temporalidade e da mudança ao longo do tempo, contribuindo para a formação de identidades individuais e coletivas.

A consciência histórica, segundo Schmidt & Garcia (2005), dialogam com práticas pedagógicas que incentivam os alunos e professores a analisarem e interpretem documentos históricos, em muitas das vezes, reproduzidos em livros didáticos. Destaca-se a importância de uma abordagem que permita aos alunos e professores questionarem narrativas históricas tradicionais e construam uma compreensão mais complexa e contextualizada do passado. Em suma, enfatiza-se que a consciência histórica é fundamental para uma educação histórica significativa, que promova a compreensão do passado e sua relevância para o presente, particularmente a presença dos povos originários na sociedade brasileira.

De acordo com Schmidt & Garcia (2005), entendo que a consciência histórica faz parte da nossa essência como seres humanos, surgindo do nosso constante processo de interação social, influenciando nossa compreensão da identidade e direcionando nossas ações ao longo do tempo. A consciência histórica nos permite refletir sobre o passado,

entender o presente e planejar o futuro. Essa compreensão é essencial para formar nossa identidade e interpretar nossa posição no mundo.

Nossa pesquisa contribui diretamente para o desenvolvimento dessa consciência histórica, especialmente no que se refere ao ensino das populações indígenas. Ao analisar criticamente como o material didático aborda a História Indígena e suas interações com outros aspectos sociais, culturais e políticos, espero revelar o quanto essa abordagem influencia a formação da consciência histórica dos alunos. A pesquisa permitirá identificar se os materiais utilizados oferecem uma visão crítica e plural, fundamental para que os estudantes possam refletir sobre o papel dos povos indígenas na construção da identidade nacional e nas questões contemporâneas. Dessa forma, contribuirá para que o ensino da história no Ensino Médio esteja alinhado com uma proposta educacional que valorize a diversidade e promova a cidadania consciente, o que é crucial para o fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças culturais.

Com o intuito de refletir criticamente sobre a criação do Novo Ensino Médio e a legislação que o regulamenta, procuramos analisar os objetivos e propósitos por trás da reforma do Ensino Médio. Isso inclui entender por que a mudança foi considerada necessária e quais são os resultados desejados em termos de aprendizagem dos estudantes?

Ao analisar a Lei 13.415/2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio no Brasil, vemos que ela buscou tornar o currículo mais flexível, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses². Segundo o documento, a proposta central da reforma é oferecer uma formação mais personalizada e relevante, com o objetivo de promover a autonomia dos alunos. Segundo essa perspectiva, ao escolherem seus próprios itinerários, os estudantes desenvolverão pensamento crítico e habilidades para tomar decisões que tenham em sintonia com seus objetivos pessoais e profissionais. No entanto, a eficácia dessa reforma, bem como seus impactos a longo prazo, continua sendo amplamente discutida e criticada no campo da educação brasileira.

Conforme Silva (2023, p. 33), a reforma do Ensino Médio, ao reduzir a carga horária de História, unificar essa disciplina com outras áreas das Humanidades e tornando-a opcional nas Ciências Humanas, contribuiu para o desconhecimento e apagamento da História Indígena, perpetuando, assim, representações racistas no Brasil. Em diálogo com Silva (2023), observa-se que a persistência de estereótipos e preconceitos em relação aos

² Nossa pesquisa será adaptada para abranger as legislações em processo de revisão do novo Ensino Médio. Nosso objetivo é analisar criticamente as propostas de alterações, compreendendo os objetivos subjacentes e os possíveis impactos na aprendizagem dos alunos.

indígenas, tanto nos materiais didáticos quanto no currículo de História, prejudica a compreensão de sua história e cultura. Além disso, marginaliza essas populações e compromete o reconhecimento da diversidade cultural. Além disso, a manifestação de preconceitos por parte dos professores nas salas de aula influencia a formação de atitudes dos alunos em relação aos povos indígenas, perpetuando visões distorcidas e preconceituosas sobre esses povos.

Portanto, é essencial promover uma educação mais respeitosa e inclusiva, revisando materiais didáticos, capacitando os professores e incorporando perspectivas indígenas nos processos educativos. Isso desafia estereótipos e preconceitos, reconhecendo a importância dos indígenas na formação da sociedade brasileira.

De acordo com Silva (2023), defender a luta contra representações negativas e preconceitos em relação aos indígenas é crucial para promover uma sociedade justa e inclusiva no Brasil, baseada na diversidade cultural e na igualdade de direitos. Neste sentido, a educação é crucial para transmitir informações corretas sobre a história e cultura indígena, ajudando a desconstruir estereótipos e promover uma sociedade mais consciente e crítica.

O escritor indígena Krenak (2022) critica os estereótipos que reduzem os indígenas a elementos exóticos ou decorativos da natureza. Ele ressalta que os povos originários têm voz, pensamento crítico, poder de decisão e capacidade criativa. Essa crítica expõe o quanto as representações tradicionais — como as que aparecem frequentemente nos livros didáticos — desconsideram a complexidade, a intelectualidade e a autonomia dos povos indígenas.

Além disso, o cumprimento das leis e diretrizes existentes, como a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial para garantir o respeito e a inclusão dos povos indígenas.

O objetivo central desta dissertação é analisar o conteúdo sobre as populações indígenas no livro didático utilizado na 1ª série do Ensino Médio da Escola Ana de Souza Paiva, em Ipueiras-TO. A pesquisa considera as Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCT) e as legislações nacional, estadual e municipal, incluindo a BNCC, além de explorar a perspectiva do pensamento decolonial no ensino da História Indígena no Ensino Médio.

Ao verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Ana de Souza Paiva, observamos que o mesmo segue diretrizes educacionais importantes, embora apresente lacunas significativas no que se refere ao ensino da História Indígena. Apesar de destacar a valorização da diversidade cultural, um princípio fundamental da BNCC, o documento não menciona especificamente o ensino da História Indígena nem propõe

projetos ou estratégias para atender à Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Projetos como o “Café Literário” e atividades externas para a Consciência Negra demonstram potencial para incluir questões indígenas, mas ainda carecem de uma abordagem mais estruturada e intencional.

Apesar de o PPP afirmar estar alinhado à BNCC, que recomenda o estudo da história indígena no Ensino Fundamental e Médio, ele não apresenta estratégias concretas para garantir a implementação eficaz temática dessa no currículo. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCTO), que enfatizam a valorização do contexto regional e a promoção da diversidade cultural, poderiam ser melhor incorporadas no PPP para fortalecer a abordagem sobre os povos indígenas do estado. No entanto, o documento não explicita como essas diretrizes são aplicadas na prática.

A proposta do Novo Ensino Médio incentiva a interdisciplinaridade, mas o PPP não detalha ações para integrar a História Indígena nas trilhas formativas, como a de “Diversidade Cultural e Direitos Humanos”. A ausência de projetos específicos sobre o indígena temático reduz as oportunidades para que os estudantes reconheçam e valorizem essa cultura, limitando seu protagonismo nesse processo.

Para aprimorar o PPP no que diz respeito ao ensino da História Indígena, recomenda-se a inclusão explícita de disciplinas, projetos e atividades que contemplem a história, cultura e contribuições dos povos indígenas, especialmente os do Tocantins. Além disso, é fundamental oferecer formação continuada aos professores, com foco em metodologias e conteúdos específicos para uma abordagem crítica e contextualizada. Mapear os conteúdos sobre História Indígena na BNCC e integrá-los de forma prática ao currículo contribuiria para uma abordagem mais eficaz.

Também é essencial que o PPP inclua ações que fortaleçam a valorização dos povos indígenas regionais e estabeleçam uma conexão mais clara com as diretrizes estaduais. A criação de trilhas formativas ou disciplinas eletivas externas para temas como “História e Cultura Indígena” promoveria maior interdisciplinaridade e autonomia dos estudantes. Parcerias com universidades, ONGs e comunidades locais poderiam enriquecer os projetos pedagógicos, garantindo uma abordagem mais ampla e significativa da História Indígena.

Além disso, a realização de feiras culturais, seminários e exposições sobre os povos indígenas envolveria a comunidade escolar e local, ampliando a conscientização sobre a importância da cultura indígena. Apesar do compromisso assumido pelo PPP com a inclusão e a diversidade, sua abordagem ainda é insuficiente no que se refere à História Indígena.

De acordo, Conceição e Coelho (2023), a historiografia brasileira – até o século XX – marginalizou a história de indígenas, quilombolas e camponeses, focando em uma visão ocidental e branca. A partir da década de 1980, impulsionada pelos movimentos sociais, houve uma reorientação teórica que impactou a pesquisa histórica e o Ensino de História, abrindo espaço para novas abordagens. Conforme os autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena estabelecem, no artigo terceiro, que a Educação Indígena tem como objetivos principais: recuperar as memórias históricas dos povos originários, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar suas línguas e conhecimentos científicos (Brasil/CNE/CEB, 2012, p. 35-36).

Conceição e Coelho (2023) defende que, ao levar em conta as especificidades das modalidades educacionais externas para os povos do campo, das águas, das florestas e também para as comunidades indígenas e quilombolas, torna-se essencial reavaliar a formação inicial dos professores e reformular o currículo escolar de História, de modo a integrar a diversidade que constitui a identidade nacional.

De acordo com os autores, para promover a construção de um conhecimento histórico fundamentado no diálogo com as populações indígenas, é essencial reconhecer a urgência de revisitar e transformar nossos métodos, assim como a própria base do pensamento historiográfico. Isso exige uma inter-relação entre epistemologias e saberes, reconhecendo interculturalmente as diversas formas de ver e sentir o mundo, além das múltiplas relações entre espaço e tempo. O objetivo é compreender o passado para agir no presente com mais segurança, gerando transformação social por meio de ações coletivas que combatam o egoísmo, os discursos de ódio, preconceitos e o racismo.

O escritor indígena Krenak (2022), rompe com a noção de tempo linear, típica do pensamento ocidental. Ele afirma que os indígenas não se relacionam com o tempo como uma linha reta que vai do passado ao futuro, mas sim como uma convivência constante com seus ancestrais, desafiando a visão dominante que os retrata como povos do passado, sem presença ou relevância no presente.

Conceição e Coelho (2023) destaca que a formulação de questões sobre o Ensino de História não gera respostas definitivas, mas sim um conjunto de questionamentos que orientam a atuação de pesquisadores e professores. Apesar de duas décadas das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 que promovem a educação étnico-racial, poucos avanços foram feitos na efetivação de uma educação antirracista, sendo as pedagogias decoloniais essenciais para um ensino que considere as realidades contextuais e promova a diversidade.

São muitas as dificuldades metodológicas de ensino da História Indígena, por exemplo, sobre a ocupação das Américas, que é pensada através dos modelos de unidade nacional, país e região. Segundo Funari (2009, p. 9), “é necessário trabalhar as unidades nacionais e a ideia de continente americano como uma construção. É a partir de uma série de conceitos que ainda não muito consolidados que será possível trabalhar a história indígena e a ocupação das Américas”. Conforme Duarte (2005), o estudo da História Indígena – tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental – corre o risco de ser distorcido em razão de tentar resumir conteúdos tão amplos. Como é o caso de trabalhar com imagens e gravuras sem contextualizá-las devidamente, não sendo feita nenhuma observação a respeito do significado, da forma como foi feita e da contextualização com o todo.

Com essas preocupações, defendemos que o professor de História deve buscar metodologias que melhor permitam cumprir com a difícil tarefa de fazer os alunos refletirem. Dessa forma, evitaremos problemas metodológicos no ensino e uma abordagem centrada exclusivamente na historiografia clássica europeia. Em outras palavras, é fundamental considerar as novas demandas da Educação, adotar abordagens pedagógicas inovadoras e afastar-se da visão eurocêntrica da História.

Em uma análise preliminar, observamos que o processo de ensino aprendizagem referente aos conteúdos sobre a História Indígena apresentados nos livros didáticos, observa-se que os povos originários são excluídos e quando são inseridos aparecem de forma bastante superficial. Por isso, buscamos uma educação dialógica, inclusiva e decolonial, desafiando estruturas de poder e narrativas que perpetuam o colonialismo. Estimulamos a crítica à imposição de valores ocidentais sobre outras culturas, defendendo o reconhecimento da diversidade e autonomia das culturas não ocidentais.

Como Objetivo Geral dessa Dissertação de Mestrado, elencamos a seguinte questão: realizar uma análise crítica das formas como a coleção Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas (2020) escrita por Gilberto Cotrim, Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich. Nossos objetivos específicos são: Identificar se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Ana de Souza Paiva, em Ipueiras, aborda a História das Populações Indígenas e se está alinhado com as Diretrizes Curriculares do Tocantins para o Ensino Médio; Investigar como as legislações Nacional, Estadual e Municipal tratam da obrigatoriedade e da inserção da temática História das Populações Indígenas nos currículos escolares, relacionando-se com a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Explorar as possibilidades de integrar o pensamento decolonial no ensino de História Indígena no Ensino Médio.

Para subsidiar nossa análise utilizaremos, também, leis, decretos e pareceres. Faremos também uma revisão teórica sobre o conceito de Ensino de História, populações indígenas e decolonialidade. Estes conceitos nos fornece uma estrutura teórica e metodológica necessária para entender o contexto histórico em que as populações indígenas existem. Isso ajuda a situar suas histórias, culturas e desafios em um contexto mais amplo. Uma revisão teórica desses conceitos permite uma abordagem crítica ao estudo da História Indígena, assim como, questionar narrativas tradicionais.

Adotaremos a análise documental discursiva como metodologia. Primeiramente, investigaremos o contexto histórico e social, as condições de produção dos documentos e as possíveis incertezas que podem influenciar o resultado final do autor. A análise documental discursiva oferece uma contextualização abrangente, permite a interpretação de múltiplos sentidos e apresenta vantagens, como ser uma fonte rica, estável e de baixo custo.

Para Moraes e Galiazzi (2006), a Análise Textual Discursiva é uma abordagem que combina elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso na pesquisa qualitativa. Ela começa pela divisão de um texto em unidades de significado e gera unidades adicionais a partir da interação com o texto, teoria e interpretações do pesquisador. Esse processo é iterativo, movendo-se do nível empírico para o abstrato à medida que o pesquisador interpreta o texto e constrói argumentos. Em suma, essa abordagem envolve a divisão e categorização das unidades de significado em um texto para uma compreensão mais profunda do autor, culminando na criação de textos explicativos.

Para Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva tem se destacado em pesquisas que buscam abordagens intermediárias entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, com foco na compreensão final. Isso envolve desmontar os textos, estabelecer conexões e revelar novas compreensões, que são compartilhadas ao longo da pesquisa. Por meio da análise textual qualitativa, o metatexto não apenas apresenta categorias, mas também comunica a mensagem essencial que o pesquisador deseja transmitir sobre o fenômeno em estudo. Em suma, todos os textos devem conter uma mensagem significativa, expressa de maneira clara e rigorosa no metatexto resultante da análise.

Para Pedruzzi (2015), a Análise Textual Discursiva é uma abordagem rigorosa e minuciosa que implica na minuciosa desmontagem dos textos, na identificação de conexões entre suas unidades e na busca por novas compreensões. Esse processo é auto-organizado,

requerendo que o pesquisador se envolva profundamente nas informações do texto analisado para que novas perspectivas possam surgir. O aprendizado dessa metodologia culmina na criação de metatextos que exploram as categorias finais da pesquisa, exercitando assim a habilidade de escrita do pesquisador. Além disso, a Análise Textual Discursiva promove a formação do pesquisador, estimulando a discussão e a compreensão.

A Análise Textual Discursiva ajudará a revelar as construções discursivas no conjunto legal que defende o ensino de História Indígena nos livros didáticos, destacando interesses, valores e possíveis visões. A Análise Textual Discursiva será aplicada às leis, decretos e pareceres relevantes, permitindo a análise das normas e diretrizes sob a mesma perspectiva crítica. Essa abordagem facilitará a identificação de como as legislações moldam e são moldadas pelos discursos sobre a História das Populações Indígenas e sua integração nos currículos. Além disso, examinaremos como os livros se relacionam com outras fontes de conhecimento, influenciando as percepções dos alunos. Assim, a Análise Textual Discursiva fornece uma compreensão mais profunda dos elementos discursivos e pedagógicos presentes nos materiais.

O primeiro capítulo desta dissertação aborda a reformulação da educação brasileira que criou o Novo Ensino Médio, a qual se dará por meio do levantamento bibliográfico. Para tanto, utilizaremos trabalhos já realizados por autores que escreveram sobre o tema tentando compreender esta trajetória e os possíveis conflitos gerados em torno dela, bem como proceder com a análise de documentos oficiais que regem sobre o tema. Analisaremos as discussões geradas em torno do Ensino de História Indígena dentro desta nova estrutura de currículo do Ensino Médio. Neste direcionamento, apresento como o conteúdo de História Indígena foi reordenado nos currículos escolares, para tanto analisaremos medidas direcionadas por Leis, Decretos, normativas e outros meios legais no período compreendido entre o ano de 2017 a 2022. Ainda traremos para nosso texto os desdobramentos do novo ensino médio após a eleição do Presidente Lula em 2022.

No segundo capítulo, passaremos para a análise do currículo de história indígena na nova BNCC, ocorre uma investigação de como é apresentada a história indígena neste novo currículo e também como é proposto trabalhar os componentes nos livros didáticos disponibilizados para os alunos. Abordaremos, também, alguns apontamentos sobre o PNLD/2022. Para tanto, faremos algumas leituras sobre o papel do livro didático para o ensino de História, as novas abordagens do ensino de História e as aproximações entre o ensino de História e o pensamento decolonial. Vamos analisar a relação entre colonialidade

e colonialismo com base em Aníbal Quijano (2010) e como essa dinâmica de poder foi usada para justificar o controle europeu sobre territórios e recursos naturais. Também exploraremos como essa dinâmica afeta as populações em países colonizados, usando o conceito de linha abissal epistemológica de Santos e Menezes (2010).

Esse conceito nos ajuda a entender que a forma como vemos e interpretamos o passado é influenciada pela nossa própria experiência histórica e pela diferença cultural do mundo cristão ocidental moderno. Vamos utilizar, também, Aimé Césaire (1978) para abordar o discurso sobre colonização e civilização, destacando que não trouxe benefícios reais às pessoas colonizadas, sendo baseada na exploração e na desumanização.

No terceiro capítulo, foi realizada uma análise do livro didático *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Ciência, Cultura e Sociedade*, conforme delineados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Abordando temas como Tempo e Espaço, Territórios, Sociedade e Cultura, foi possível observar como o livro apresenta avanços ao incluir narrativas indígenas, mas ainda se limita a uma abordagem superficial de suas contribuições culturais e tecnológicas, mantendo uma perspectiva eurocêntrica que ofusca resistências e cosmovisões indígenas. Realizamos também um comparativo entre o livro didático *Conexões* e outras obras didáticas contemporâneas e, por fim, uma breve descrição dos Povos Indígenas do Tocantins.

No capítulo IV, analisamos o livro didático utilizado na 1ª série do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Ana de Souza Paiva, em Ipueiras/TO, com o objetivo de compreender como os conteúdos de História Indígena são apresentados para a formação crítica dos estudantes. A investigação foca na abordagem dos livros *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Ética e Cidadania* e *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Cultura e Sociedade*, verificando se promovem uma perspectiva plural e inclusiva, especialmente no que se refere à valorização da diversidade cultural e dos saberes indígenas. A partir dessa análise, buscamos identificar avanços, limitações e possíveis contribuições para uma educação mais contextualizada e decolonial.

Enfim, defendemos que é essencial promover a descolonização do currículo educacional para corrigir injustiças históricas e valorizar a diversidade cultural. Isso implica reconhecer a presença real e significativa dos povos indígenas na história do Brasil, longe de uma abordagem meramente alegórica. Para alcançar essa transformação, é necessário revisar e ajustar os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e os materiais didáticos, garantindo que a história indígena seja abordada com precisão, respeito e profundidade. A

inclusão genuína das perspectivas indígenas no currículo não apenas enriquece a compreensão histórica dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É fundamental que o currículo reflita a diversidade e a complexidade das experiências indígenas, promovendo um ensino que valorize e respeite essas culturas e suas contribuições para a formação da identidade nacional. A verdadeira descolonização do currículo é, portanto, um passo essencial para a construção de uma educação que respeite e celebre a riqueza cultural do país, promovendo uma cidadania mais consciente e engajada com as questões sociais e históricas.

2 CAPÍTULO I – BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: ONDE FICA O ENSINO DE HISTÓRIA?

Este primeiro capítulo aborda críticas e reflexões sobre o Novo Ensino Médio e a Base BNCC. É crucial para o meu trabalho, pois oferece uma crítica abrangente ao Novo Ensino Médio e à Base BNCC, abordando questões fundamentais que afetam o Ensino de História. A ênfase nas influências de interesses editoriais e de mercado nos livros didáticos ressalta a necessidade de uma educação que valorize não apenas o saber acadêmico, mas também os valores culturais e os desafios contemporâneos. Isso é relevante, pois nos convida a refletir sobre a qualidade da educação e as condições de trabalho dos docentes, temas que impactam diretamente a formação de nossos alunos.

Esse capítulo menciona a influência de interesses editoriais e de mercado nos livros didáticos, ressaltando a importância de considerar diversas dimensões no ensino de história, como saber acadêmico, valores culturais e desafios contemporâneos. Também suscita inquietações, especialmente no que tange à qualidade da educação e à precarização do trabalho docente.

Enfim texto do primeiro capítulo destaca a complexidade do ensino de história, que enfrenta desafios relacionados às demandas por informação rápida, a aceleração das mudanças e a necessidade de equilibrar conteúdos complexos com a realidade dos alunos. Propõe-se a consideração da história indígena como parte essencial da formação da identidade dos alunos, destacando a importância de compreender a jornada e as experiências que moldaram a sociedade brasileira.

2.1 O Novo Ensino Médio e seus problemas

A discussão sobre a necessidade de uma base curricular comum para o Ensino Médio começou antes de 2016, ano em que a Medida Provisória 746/16 foi publicada e, posteriormente, convertida na Lei 13.415/17. Cássio e Goulart (2022) destacam que a reforma do Ensino Médio, aprovada pela MP n. 746/2016, desconsiderou discussões sobre o Projeto de Lei n. 4.680/2013. A campanha governamental enfatizou os benefícios da reforma, responsabilizando escolas e professores pela suposta falta de interesse dos jovens e descrevendo o sistema como ultrapassado.

De acordo com Silva (2018), ao fazer a leitura da Lei 13.415/17 é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. Para ilustrar as mudanças e retrocessos ocorridos até a publicação da lei final, a autora traz um quadro em que mostra os caminhos percorridos. Segundo a autora, a institucionalização no Novo Ensino Médio iniciou-se em 1996 com a criação da LDB Lei 9.934, a qual determinou que se tivesse uma base nacional comum para todas as etapas da Educação Básica, com as finalidades e a organização curricular do Ensino Médio. Esse ponto de partida culminou com a publicação da BNCC em 2018, em que apresenta um currículo organizado por competências.

Conforme Silva (2018), o Ensino Médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. A crítica principal da autora gira em torno da definição de competência apresentada na BNCC, pela qual apresenta a ideia de competição e competitividade. Com as justificativas de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11). Afirma a autora,

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania (SILVA, 2018, p.11).

Para além de uma crítica sobre as competências, a autora apresenta críticas dos retrocessos da política educacional brasileira em torno da criação de leis para reger o Ensino Médio. Conforme Silva (2018), sob a aparência de novo, a atual reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos. De acordo a autora, verificam-se algumas alterações: a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em até 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do Ensino Médio é acrescida a expressão e suas tecnologias (passa a compor o Art. 35 da LDB), retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao Ensino Médio a carga horária mínima de 3.000 horas (SILVA, 2018).

Outra crítica relevante apresentada pela autora gira em torno da exclusão de obrigatoriedade de disciplinas com Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Ainda que

esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, abre precedentes para que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, pois institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional (SILVA, 2018, p. 3).

Em 2016 e 2017, a Medida Provisória 746/16 foi transformada na Lei 13.415/17, desencadeando um cenário político em que membros do governo urgiam pela aprovação das propostas para o Novo Ensino Médio. Durante esse período, ocorreram audiências públicas controversas, manifestações críticas e ocupações de escolas e universidades. (SILVA, 2018). A autora lembra que:

Ao iniciar o governo de Michel Temer esses documentos haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão. O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos (SILVA, 2018, p. 5).

A autora destaca que o contexto político relacionado à reforma do Ensino Médio, mencionado no texto, teve início em 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano estabeleceu claramente os direitos e objetivos de aprendizagem. No entanto, a autora argumenta que, apesar dessa base estabelecida pelo PNE, houve um profundo desrespeito à condição dos professores durante o processo da reforma do Ensino Médio. Os professores foram percebidos como incapazes de realizar análises críticas, sendo subestimados em sua capacidade intelectual e, conseqüentemente, suas vozes foram desconsideradas no processo decisório relacionado à reforma educacional.

Diante as transformações no cenário educacional, imposta através da Medida Provisória 746/16, surgiram protestos tanto de especialistas e acadêmicos que se manifestaram por meio de documentos e manifestos, quanto de estudantes do Ensino Médio, que ocuparam mais de mil escolas em protesto contra as alterações propostas. Essas manifestações tornaram-se palco de debates em todo o país, envolvendo tanto aqueles favoráveis às iniciativas governamentais quanto os que se opunham às mudanças. Em resposta às polêmicas geradas, o governo lançou campanhas publicitárias buscando esclarecer dúvidas e destacar os aspectos positivos das recentes mudanças no Ensino Médio, efetivadas pela aprovação da Lei nº 13.415/2017 (CORRÊA & GARCIA, 2018).

Apesar do apoio de alguns setores às mudanças no formato do Ensino Médio, movimentos contrários à referida Medida Provisória ganharam destaque. O Movimento em

Defesa do Ensino Médio – em particular – expressou seu descontentamento, enfatizando a ilegitimidade do uso da Medida Provisória como um meio antidemocrático de implementar mudanças na educação.

Segundo Corrêa e Garcia (2018), o movimento destacou que o debate sobre o Ensino Médio já envolve diversos atores importantes e defendeu que era essencial ampliar essa discussão com a sociedade para melhor atender às necessidades dos estudantes.

Além disso, enfatizou a importância de considerar as vozes de gestores, professores, pesquisadores e entidades do setor para garantir que a reforma do Ensino Médio refletisse os interesses de todos os envolvidos no processo educacional (CORRÊA & GARCIA, 2018).

Para Corrêa & Garcia (2018), o Ensino Médio permanece desafiador no que diz respeito a assegurar o acesso, a permanência e a qualidade para todos os jovens, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade no período considerado mais adequado. As iniciativas para o Ensino Médio, mesmo buscando seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), enfrentaram desafios para alterar a estrutura do EM no Brasil. As autoras expressam preocupações sobre a estruturação do novo formato do Ensino Médio, os métodos de implementação das mudanças e a falta de consideração das opiniões de especialistas e entidades dedicadas à melhoria da educação nesse estágio. A crítica não implica aceitar a situação atual da educação brasileira, mas destaca a necessidade de um projeto que supere a histórica segregação e promova uma educação de qualidade para a maioria, historicamente excluída.

A proposta pedagógica do Ensino Médio segundo Ramos (2003) deve contextualizar o aprendizado no mundo do trabalho e na cidadania, considerando os processos produtivos e a relação entre teoria e prática. O trabalho é abordado como princípio educativo em três sentidos interligados, destacando sua importância na determinação do modo de educar e na preparação para a participação direta na produção social. A concepção de politécnica ou educação tecnológica emerge, segundo o autor, como uma via para definir o papel específico do ensino médio, destacando a relação entre o conhecimento e o processo de trabalho (RAMOS, 2003).

Conforme Ramos (2003), a legislação – especialmente os artigos 35 e 36 da LDB/96 – reconhece o trabalho como princípio educativo na educação Básica. No entanto, a análise revela uma abordagem do trabalho sob a perspectiva do capital, enfatizando a adaptação às condições contemporâneas de produção. A cidadania é apresentada, segundo o autor, como algo conquistado com base nos projetos individuais, refletindo a instabilidade social

contemporânea. A visão da cidadania, quando analisada pelos sujeitos, deve se ampliar para incluir os direitos como valor universal nas práticas sociais solidárias (RAMOS, 2003).

Para Ramos (2003) a organização curricular do Ensino Médio fundamenta-se em dois princípios: a interdisciplinaridade³ abordada mais como prática pedagógica do que epistemológica, e a contextualização⁴. Contudo, o autor considera que há o risco de generalização ou simplificação excessiva, e é crucial enfrentar concepções prévias dos alunos, evitando a pseudocompreensão. Segundo o autor, o currículo foi organizado em áreas de conhecimento, reconhecendo a diversidade e a comunicação entre os saberes, mas ressalta-se a importância de não perder a especificidade de cada campo do saber (RAMOS, 2003).

Gonçalves (2017) nos informa que a promulgação da Lei n. 13.415 que criou o Novo Ensino Médio, gerou resistência significativa nas escolas, universidades e instituições educacionais, refletindo preocupações sobre a falta de consideração das condições das escolas públicas e a ausência de abordagem sobre questões essenciais como, por exemplo, a infraestrutura precária e a realidade socioeconômica dos estudantes.

Gonçalves (2017) destaca que, segundo o Ministério da Educação à época, a reforma do Ensino Médio foi justificada pela necessidade de aprimorar o desempenho dos estudantes em avaliações externas e atender metas do Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A exposição de motivos indicava a intenção de oferecer cursos de qualificação e ensino técnico profissional, alinhando-se a recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A influência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras foi evidenciada. No entanto, críticos apontaram que a proposta não abordava questões cruciais, como a falta de investimento em escolas públicas e as condições econômicas desfavoráveis para muitos jovens. Ainda, segundo Gonçalves (2017), outro ponto de destaque na justificativa ministerial foi a afirmação de que apenas 58% dos jovens estavam na escola na idade correta. De acordo o autor, apesar de ter se tornado obrigatório somente em 2013 – com a promulgação da Lei n. 12.796 – o Ensino Médio, conforme estabelecido pela alteração na Lei nº 9.394/1996 – lei que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – compõe a etapa final e crucial da educação básica obrigatória e gratuita no Brasil. Segundo o Art. 4º da referida legislação, a Educação

³ A interdisciplinaridade visa relacionar disciplinas em atividades ou projetos, centrando-se em competências gerais em vez de conteúdos específicos.

⁴ A contextualização busca ampliar interações entre disciplinas e áreas, associando aprendizagem à vida cotidiana e conhecimentos prévios dos alunos. A contextualização exige comprometimento com a realidade social, envolvendo investigação coletiva para compreender a cotidianidade contraditória.

Básica é organizada de maneira sequencial, abrangendo a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (GONÇALVES, 2017).

Conforme Gonçalves (2017), no “novo” Ensino Médio proposto pelo Governo Federal, apenas Português e Matemática seriam disciplinas obrigatórias nos três anos. A segunda parte do currículo desse "novo" modelo, que se fundamenta na BNCC e nas decisões dos sistemas de ensino, restringiu as disciplinas compulsórias exclusivamente a Português e Matemática. Essa abordagem no segundo segmento curricular, guiada pela BNCC e pelas escolhas dos Sistemas de Ensino, suscita preocupações quanto à possível negação do direito a uma Educação Básica comum para todos os estudantes.

Segundo Gonçalves (2017), a proposta de reforma do Ensino Médio incluiu a implementação do ensino em período integral, com a Lei 13.415/2016 estabelecendo um aumento gradual da carga horária mínima anual. Amaral (2017) observa que a Lei Nº 13.415 introduziu mudanças substanciais no Ensino Médio brasileiro, elevando a carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas, o que representa um acréscimo de 75%.

Como professor da rede pública há mais de 23 anos, lecionando em duas Escolas, sendo 40 horas semanais na Escola Estadual Ana de Souza Paiva, e 20 horas semanais na Escola Municipal Firmina Pereira dos Santos Pinto, considero positiva a ampliação da carga horária mínima anual, pois proporciona maior imersão nos conteúdos curriculares e uma formação mais completa para os alunos, preparando-os melhor para os desafios acadêmicos e o ingresso no Ensino Superior. Essa mudança pode proporcionar uma formação mais robusta, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e do mercado de trabalho, além de promover um aprendizado mais significativo e engajado. Por outro lado, percebo que essa alteração na carga horária, embora represente um esforço para aprimorar o Ensino Médio, pode acarretar desafios logísticos e estruturais para as instituições de ensino públicas. Em uma escola localizada em uma cidade pequena do interior, onde a infraestrutura é inadequada e as condições de aprendizagem são limitadas, o aumento substancial de horas exige uma reorganização ainda mais complexa. Sem laboratórios de informática e de ciências, e com a falta de tecnologias adequadas, os alunos podem ter dificuldade em acessar um aprendizado prático e significativo.

No caso específico das duas escolas mencionadas acima, surgem alguns desafios estruturais importantes que limitam o aproveitamento pleno dessa mudança, como a ausência de refeitórios, o que dificulta a oferta de refeições adequadas aos alunos, especialmente para aqueles que precisam passar o dia inteiro na escola. Faltam, também,

áreas de lazer e espaços de convivência, que limitam as possibilidades de atividades extracurriculares e recreativas, que são essenciais para o desenvolvimento social e para momentos de descanso dos alunos em uma carga horária ocupada. As bibliotecas são pouco equipadas, sem acervo atualizado e sem espaços de estudo adequados. Isso prejudica o acesso dos alunos a materiais de apoio e à pesquisa autônoma, que são elementos importantes para o aprofundamento do conhecimento. A ausência de laboratórios dificulta a prática de aulas interativas e experimentais, que são fundamentais para disciplinas como Química, Física e Biologia. O aprendizado prático é um componente crucial para a fixação dos conteúdos e para despertar o interesse dos alunos pela ciência. Já a falta de equipamentos, como computadores e projetores, que impedem o uso de recursos digitais que poderiam enriquecer as aulas, especialmente em um contexto onde o ensino híbrido e o uso de plataformas digitais estão cada vez mais presentes.

Embora a ampliação da carga horária possa ter um impacto positivo na formação dos alunos, é necessário que nas duas escolas mencionadas haja um planejamento de cuidados e investimentos específicos em infraestrutura para que possam oferecer um ambiente de aprendizagem adequado e inclusivo.

Além disso, a falta de perspectivas de trabalho e renda na região torna o cenário ainda mais desafiador, pois muitos estudantes enfrentam a realidade de não conseguirem visualizar um futuro promissor após a conclusão do Ensino Médio. Isso pode levar a um desinteresse pelos estudos, fazendo com que a ampliação da carga horária não tenha o impacto desejado. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais considerem essas condições específicas, promovendo não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento de habilidades que possam proporcionar oportunidades reais de emprego e renda para os alunos na sua própria comunidade.

De acordo com Gonçalves (2017), a ênfase na formação técnica e profissional no âmbito da reforma do Ensino Médio suscitou dúvidas sobre a capacidade das escolas públicas estaduais em oferecer essa modalidade, o que levou a possíveis parcerias com o setor privado. Essa abordagem, segundo a autora, foi criticada como uma manifestação da lógica produtivista e mercadológica, desencadeando debates intensos sobre a reforma, que englobou alterações na estrutura curricular, modalidade de oferta e financiamento. As críticas, conforme a autora, variaram desde a falta de consideração das condições das escolas públicas até a alegada ênfase na preparação para exames padronizados, refletindo as divergências quanto aos caminhos da educação no país.

Conforme Cássio & Goulart (2022), o Novo Ensino Médio é apontado como um fator que contribui para a manutenção das desigualdades educacionais, impactando negativamente aqueles que já enfrentam condições precárias de escolarização. As consequências danosas da reforma, segundo os autores, abrangem desde a exclusão de estudantes economicamente desfavorecidos da Educação Básica até a redução da profundidade na formação escolar e o fortalecimento da privatização do ensino, especialmente com a ampliação do ensino a distância. Para os autores os efeitos negativos incluem a exclusão de alunos de baixa renda, a superficialização da formação e o aumento da privatização.

Gonçalves (2017) ressalta a contínua influência do sistema de produção nas políticas sociais e educacionais, especialmente dentro do contexto do capitalismo em constante reconfiguração para garantir sua perpetuação. Para a autora, na atual conjuntura neoliberal, os serviços públicos e as políticas sociais são reinterpretados como oportunidades de negócios, uma dinâmica que se reflete na esfera educacional por meio da Reforma do Ensino Médio. Conforme Gonçalves (2017), o respaldo empresarial ao golpe político⁵ – notadamente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) – elevou esses setores a protagonistas na formulação de políticas, exercendo impacto direto na implementação da reforma. A autora considera, ainda, que a ênfase renovada na formação técnica e profissional sugere um retorno à perspectiva pragmática da educação, contrapondo-se aos esforços recentes de integração entre aspectos propedêuticos e profissionais, superando abordagens tecnicistas dos anos 1970.

Embora reconheça a necessidade de repensar essa etapa da educação, Gonçalves (2017) entende que a Reforma do Ensino Médio é criticada por sua abordagem que favorece parcerias público-privadas e atende a uma lógica neoliberal. Segundo a autora, a ausência de um projeto educacional abrangente que enfrente questões cruciais representa um desafio significativo na busca por uma formação de qualidade para os estudantes do Ensino Médio. A autora alega que a falta de envolvimento de universidades, pesquisadores e professores na elaboração ressaltam uma abordagem mais voltada para interesses empresariais e menos pedagógicos.

⁵ O golpe político mencionado refere-se ao impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, que muitos analistas e críticos interpretam como um golpe parlamentar, apesar de ter seguido o rito formal da Constituição. O processo foi impulsionado por alegações de "pedaladas fiscais", mas vários setores, inclusive organizações empresariais como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), apoiaram o impeachment, sob o argumento de crise econômica e governamental. O apoio empresarial foi visto por alguns como parte de uma estratégia para promover reformas que favorecessem interesses do setor privado, incluindo a reforma educacional e trabalhista, que surgiram após a troca de governo.

Amaral (2017) observa que a Lei Nº 13.415 alterou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), incluindo o financiamento da formação técnica e profissional no artigo 36 da LDB Nº 9.394/1996. Além disso, destaca que a Política de Fomento do Ministério da Educação prevê a transferência de recursos para os estados e o Distrito Federal, a serem distribuídos ao longo de dez anos para cada escola. No entanto, os valores a serem transferidos ainda não foram definidos e dependem da disponibilidade orçamentária, a ser determinada pelo Ministro da Educação. Segundo o autor a incerteza quanto à capacidade financeira do Ministério da Educação para essa iniciativa torna-se mais relevante diante do Novo Regime Fiscal (NRF) e das metas ambiciosas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que busca destinar 10% do PIB à educação brasileira até 2024⁶ (AMARAL, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, conforme discutido por Amaral (2017), tem como metas não apenas o aumento dos recursos financeiros destinados à educação e a expansão do número de matrículas, mas também a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Contudo, diversos obstáculos comprometem essa qualidade na Educação Básica, incluindo baixos salários, infraestrutura precária, qualificação insuficiente dos professores e desigualdades socioeconômicas entre os estudantes.

Diante desse contexto, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme discutida por Amaral (2017), tem como objetivo canalizar recursos do Ministério da Educação (MEC) para os estados e o Distrito Federal ao longo de uma década por escola. No entanto, segundo o autor, a incerteza em relação à capacidade financeira do MEC, especialmente após a implementação da Emenda Constitucional Nº 95 (EC 95), levanta questionamentos sobre a possibilidade de a União priorizar o MEC e aumentar consideravelmente os investimentos na área educacional.

Cássio & Goulart (2022) destaca três elementos comuns na implementação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais. Primeiramente, há uma restrição da participação das comunidades escolares na definição dos conteúdos do novo Ensino Médio, contradizendo as promessas de protagonismo e livre escolha. Em segundo lugar, destaca-se a presença

⁶ Segundo a análise de Amaral (2017), a relação entre os recursos financeiros investidos na educação e o desempenho dos estudantes, medido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), revela uma tendência não linear. Países que aplicam valores mais elevados apresentam, em geral, pontuações superiores no Pisa. A análise de dados de 2015 demonstra que o Brasil, com investimentos considerados baixos, obteve uma pontuação inferior na avaliação, ressaltando a importância do financiamento adequado para melhorar a qualidade educacional.

significativa de atores privados, como fundações e institutos empresariais, em diversas etapas da implementação, levantando questões sobre a fronteira entre o público e o privado na educação. Por fim, observa-se um efeito indutor de desigualdades, onde escolas que atendem a estudantes mais pobres enfrentam um esvaziamento curricular mais profundo, enquanto as escolas privadas, frequentadas por classes médias e elites, mantêm o status quo em termos de conteúdo escolar.

A reforma do Ensino Médio, conforme argumentado por Cássio & Goulart (2022), é considerada intrinsecamente irreformável, uma vez que seus efeitos prejudiciais são estruturais e não podem ser corrigidos por revisões pontuais. Os autores, destacam que a implementação do Novo Ensino Médio resulta em impactos amplos, incluindo fragmentação curricular, exclusão de jovens da Educação Básica, aumento da carga de trabalho para os professores, correção da qualidade da formação escolar e propensão à privatização da educação. Eles argumentaram que a falta de investimentos substanciais compromete as promessas de reforma, resultando em escolas-piloto que beneficiam apenas os alunos mais privilegiados. Para os autores o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, não abordam as necessidades fundamentais do ensino médio no contexto brasileiro (CÁSSIO & GOULART, 2022). Os autores enfatizam, também, a urgência de revogar a Lei 13.415/2017, que implementou o novo Ensino Médio (NEM), e apelam para um debate público transparente sobre os impactos negativos da reforma (CÁSSIO & GOULART, 2022).

Conforme notícia veiculada pelo Senado Federal, a discussão sobre o Novo Ensino Médio, que teve início em 2017, está em pauta para uma possível revisão (Agência Senado, 2024). O Congresso já iniciou debates sobre as mudanças, com destaque para o Projeto de Lei 5.230/2023, apresentado pelo Executivo. Além disso, a Subcomissão Temporária para Debater e Avaliar o Ensino Médio no Brasil (Ceensino) também propôs ajustes na legislação.

Atualmente em vigor a Lei 14.945, sancionada em 2024, promove uma reforma no Novo Ensino Médio (NEM), originalmente instituída pela Lei 13.415/2017. Proveniente do Projeto de Lei 5230/2023, essa reforma busca alinhar o currículo às realidades das escolas e suas limitações, além de responder às críticas recebidas desde a implantação. Uma das principais mudanças inclui o aumento da carga horária da formação geral básica de 1.800 para 2.400 horas, mantendo a carga horária total do Ensino Médio em 3.000 horas nos três anos. Para completar essa carga, os alunos escolherão uma área de aprendizagem entre

quatro itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas.

A partir de 2025, a reforma do Ensino Médio será descontinuada para novos alunos que iniciam essa etapa, enquanto os alunos já matriculados seguirão em um período de transição. O texto também estabelece que os estados deverão garantir que as escolas ofereçam pelo menos dois itinerários formativos diferentes. Além disso, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva vetou dois pontos: um deles foi a inclusão do conteúdo flexível dos itinerários formativos no ENEM a partir de 2027, que havia sido reincorporado pela Câmara após ser retirado pelo Senado. O veto foi justificado devido a preocupações sobre o impacto da inclusão na equidade das provas e no acesso ao ensino superior, considerando que isso poderia aumentar as desigualdades.

O Ensino Médio será majoritariamente presencial, mas poderá, em casos especiais, ser mediado por tecnologia. Além disso, a lei permite que profissionais de notório saber para lecionar conteúdo de educação profissional técnica, mesmo que sua experiência seja proveniente de empresas privadas.

O novo texto também prevê que os estados mantenham ao menos uma escola de Ensino Médio regular no período noturno em cada município, desde que haja demanda comprovada. Além disso, o Ministério da Educação apoiará os estados na formação continuada de professores, oferecendo orientações didáticas e metodológicas adaptadas ao novo

As diretrizes para a construção dos itinerários formativos serão elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação dos sistemas estaduais de ensino, e deverão levar em consideração as especificidades locais, além da educação indígena e quilombola.

A lei também prevê que o ensino médio para comunidades indígenas poderá ser ministrado em suas línguas maternas. Esse dispositivo foi introduzido pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio no Brasil. Essa reforma incluiu mudanças estruturais, como a criação dos itinerários formativos, mas também reforçou a obrigatoriedade de conteúdos considerados fundamentais. O §3º reflete um equilíbrio entre a padronização do currículo e o reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas de grupos indígenas, promovendo um ensino mais inclusivo.

O Art. 35-A, §3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o ensino das disciplinas de língua portuguesa e matemática são obrigatórios

durante os três anos do ensino médio. Essa determinação tem como objetivo garantir uma base comum de conhecimentos essenciais para todos os estudantes nessa etapa de ensino. Além disso, a legislação reconhece a importância da diversidade cultural, assegurando às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas no contexto educacional.

A reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017 foi amplamente debatida e continua sendo tema de discussões sobre equidade e qualidade no Ensino Médio. O foco em português e matemática reflete a necessidade de fortalecer competências básicas, mas sua implementação deve considerar as realidades regionais e culturais do país.

Em regime excepcional, a nova legislação permite que as aprendizagens e habilidades adquiridas fora do ambiente escolar sejam consideradas para fins de cumprimento dos requisitos curriculares. Os estudantes do Ensino Médio de escolas do campo terão direito a bolsas integrais no Prouni e a inclusão nas cotas de 50% nas Universidades Federais, além de outros benefícios, como o programa de poupança escolar “Pé de Meia”, destinado a auxiliar financeiramente o aluno após a conclusão do ensino médio.

Por fim, a nova lei enfatiza a promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem, assim como a valorização do trabalho e sua integração com os saberes acadêmicos (Agência Senado, 2024).

De acordo Senado Federal, críticos apontam que a implementação do NEM poderia aumentar desigualdades entre alunos de escolas públicas e privadas, direcionando os primeiros para itinerários profissionais de baixa complexidade (Agência Senado, 2024). A discussão envolve cerca de 8 milhões de estudantes e busca garantir uma educação de qualidade e inclusiva. A proposta do governo recompõe as horas anuais de disciplinas obrigatórias e revisa os itinerários formativos, visando uma formação geral básica e a integração de estudos em áreas do conhecimento relevantes para cada contexto local. A relatora da subcomissão no Senado, Professora Dorinha Seabra, propõe ajustes na carga horária e na infraestrutura, destacando a importância de considerar a realidade dos alunos e municípios. As discussões ressaltam a necessidade de colocar os jovens como protagonistas na construção de um ensino médio que promova a emancipação e a igualdade de oportunidades.

2.2 Levantamento bibliográfico sobre a BNCC

Süssekind (2019) fazendo um diálogo com as teorias de Boaventura de Sousa Santos, a autora sugere que a BNCC é uma proposta presunçosa, preguiçosa e mal-intencionada que, devido à sua falta de conhecimento, resulta em desigualdades, exclusões e negações, reduzindo o valor do conhecimento, prejudicando a independência dos professores, desumanizando o trabalho de ensino e também negando a identidade única do aluno. Nessa direção, a autora aponta que:

O modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de consideração outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. Assim, dominado pela preguiça de confiança o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal e se tornou hegemônico tem uma razão indolente De modo displicente e arrogante arvora-se de tal superioridade que se reconhece única, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único (SÜSSEKIND, 2019, p. 93).

Süssekind (2019) defende que a razão indolente é uma força poderosa, mas impotente, e que, na forma de monocultura, leva a invisibilidades e inexistências, sendo uma ameaça à diversidade de conhecimentos. Esse modo de produção de conhecimento é monocultor, opressivo e limitador, ignorando outras formas de conhecimento que poderiam ser tecidas. É um sistema abissal, eurocêntrico, colonial, escravocrata e heteropatriarcal.

Argumenta Süssekind (2019) que a arrogância é inerente à razão indolente, assim como sua impotência, sua capacidade de antecipar eventos futuros e sua tendência a reduzir outras formas de conhecimento a meras partes de um todo. A autora sugere que a razão indolente é arrogante e impotente, e também metonímica, segundo porque

ao tomar a parte pelo todo, ela contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla desse. Assim sendo, quando exercida sobre as práticas sociais, ela cria a noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade, como se fôssemos uma humanidade homogeneizada e, portanto, tivéssemos características simétricas e lineares (SÜSSEKIND, 2019, p. 93).

Conforme Süssekind (2019), na discussão sobre o papel da Ciência nos currículos escolares e na pesquisa educacional, é importante considerar como podemos fortalecer ou não os movimentos de colonização e as ideias de currículo que se limitam a uma lista de conteúdos e procedimentos sem história e subjetividade. Isso fica evidente quando se pensa na escola como um modelo fixo, nas subordinadas entre os conteúdos da BNCC e no conjunto de direitos e deveres do “Novo” Ensino Médio, que muitas vezes não valorizam a

capacidade dos alunos de serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem e os tratam como mero objetos.

É importante lembrar que, conforme Sússekind (2019), o currículo é uma base que indica caminhos, resultados, trajetórias, conhecimentos esperados, habilidades e limitações, mas que também deve considerar a história e subjetividade dos estudantes. Neste sentido, a autora cita Santos para afirmar que:

desdobra-se o argumento no questionamento das políticas de currículo que se caracterizam como reformistas e conectam currículos e materiais didáticos unificados aos resultados dos testes externos padronizados e à formação para o mercado entendendo que desenham linhas abissais.” Sendo assim, “sob a promessa de iguais oportunidades de aprender (BNCC/2016/2017), realizam controle e cassam a autonomia do trabalho docente, descaracterizando a diferença em busca de mesmidade e contribuindo para a crescente desigualdade dos sistemas educacionais. Tratam o ser humano como objeto de direitos e não sujeitos do direito de aprender (SANTOS, 2013, *apud* Sússekind, 2019).

Sússekind (2019) defende, inclusive, que os currículos são espaços e tempos de criação e tecelagem de que abrangem temas como cosmopolitismo, historicidade, subjetividade, alegoria e silêncio, argumenta que a proposta de unificação dos currículos como forma de garantir o direito à aprendizagem, conforme estabelecido no PNE/2014 por meio da BNCC, representa uma negação desse direito, já que busca controlar os processos de conhecer e o conhecimento produzido. Essa postura é abissal e arrogante, além de ser malévola por defender que essa unificação produzirá justiça e igualdade.

Neste sentido, a autora cita Oliveira (2012, p. 11), observando que propor um currículo que seja apenas um papel ou uma lista prescritiva de significados é solicitar aos professores que negociem com seus alunos a criação de conhecimentos a partir de uma exigência arbitrária, exigida em testes externos. O currículo atual baseado na BNCC é um currículo que busca impor previsibilidade, prescrição e controle de significados, sem qualquer conexão com os currículos pensados e comunicados por diversos sujeitos nas escolas. Portanto, é necessário buscar um currículo que vá além da mera prescrição de significados, que possibilite a criação de conhecimentos em contextos mais amplos e relevantes para os estudantes.

Oliveira (2012), argumenta que currículos prescritos, mas não vividos, apagam outras narrativas e silenciaram vozes diversas, o que ameaça a diversidade como um valor social. No entanto, essa imposição não elimina a diferença, pois os estudantes ocupam as escolas e reivindicam sua participação na construção do currículo. Na perspectiva crítica de

Oliveira (2012), as políticas educacionais, como a BNCC e a reforma do Ensino Médio, estão focadas em testes padronizados, materiais didáticos uniformes e na formação de professores com um caráter gerencial-tecnicista, resultando em currículos voltados para o mercado. Para que haja uma construção democrática do currículo, entendemos que é necessário considerá-lo como uma tessitura de experiências, uma recriação permanente dos conhecimentos próprios, que têm suas histórias, das pessoas e da própria sociedade.

Conforme Oliveira (2012), no cotidiano sempre diverso, a escola tem a capacidade de criar redes de saberes e subjetividades. Essas redes convocam os indivíduos para experiências sociais. Nesse sentido, currículos que são elaborados em conjunto com professores e alunos podem se transformar em espaços e tempos de emancipação social, promovendo a democracia e a justiça cognitiva tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo. Para Sússekind (2019, p. 101) a reforma fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, “a LDB/9394-96 em diversos artigos, como o Art. 3º e o Artº. 15, que garante liberdade aos professores, autonomia pedagógica às escolas e compromisso com a formação na, com e para a diversidade”.

Conforme Sússekind (2019) as reformas da BNCC e Ensino Médio são malévolas, pois oferecem soluções para problemas que elas mesmas criam. O modo de produção indolente e abissal não existe isoladamente à arrogância e, mais, ambos se aliam para produzir ignorâncias, invisibilidades e inexistências com eficácia. As experiências em sala de aula, conforme observa Sússekind (2017), muitas vezes não são reconhecidas nos currículos, especialmente em políticas que adotam abordagens excludentes e hierarquizadas.

Isso porque elas valorizam ou reconhecem ou tornam existentes apenas os conhecimentos prescritos de fora das escolas, nos testes, nos livros didáticos e na BNCC/BNCC-EM por especialistas que não estão nos chãos das escolas, conforme as associações científicas vêm criticando (SÚSSEKIND, 2019, p. 101).

Conforme a autora, na esfera legal e prática, é crucial lidar com o conflito entre as demandas e as condições que foram geradas pelas políticas curriculares das reformas BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais e Novo Ensino Médio. Em uma sociedade democrática, conforme estabelecido na LDB, as necessidades locais devem ter prioridade em relação às suas condições. As comunidades escolares têm direitos, e um desses direitos é o de superar as condições desfavoráveis locais. Portanto, quando as condições são desfavoráveis, elas se transformam em demandas, e não o contrário. Dessa forma, o processo de reforma curricular não deve começar pelas condições, mas pelas exigências locais.

A autora finaliza dizendo que as políticas curriculares atuais desumanizam o trabalho docente e os conhecimentos, prejudicando a autonomia e a identidade dos estudantes como indivíduos únicos. Ao admirarmos a diversidade humana, podemos compreender que a busca por padronização dos resultados de aprendizagem gera resultados ruins, desvaloriza a educação democrática e estigmatiza os professores. Currículos e testes expressivos testemunham o trabalho docente a uma mera reprodução de conteúdo, envolvendo os produtos do ensino em mercadorias com propriedades comerciais.

2.3 Ensino de História e Educação Histórica

De acordo com Circe Bittencourt, o livro didático convencional estaria sujeito a interesses editoriais e de mercado. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, p. 301). Sobre isso, Abud (2012) reforça,

A educação é uma prática exigida, por todas as sociedades, como forma de perpetuar e aprimorar o conhecimento, bem como para atender as exigências individuais no sentido de tornar-nos aptos a nossa atuação no meio sociopolítico. Os desafios do trabalho do professor em sala de aula são proporcionais aos anseios da própria sociedade. E o ensino de História sempre foi pautado pelas demandas sociopolíticas, os currículos e programas constituem os instrumentos mais poderosos de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessam os grupos dominantes (ABUD, 2012, p. 28).

O objeto de estudo da história, passou por várias reformas que, via de regra, atendia aos interesses das elites. Assim sempre se privilegiava a história europeia positivista, cuja principal preocupação era a identidade nacional, os heróis e as imagens “civilizadoras”, pois as elites acreditavam ser o exemplo a ser seguido pelo Brasil se quisesse “progredir” como os europeus. Segundo Abud (2012, p. 171):

Para as autoridades ligadas ao ensino de história desse período: [...] a história do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram às novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã. Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico, como o elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistado.

Schmidt e Cainelli (2004) observa, que durante os anos do regime militar a lei n. 5.692/71 substituiu o conteúdo específico de história por estudos sociais, diminuindo o peso

das ciências humanas no currículo. Essa política foi em função do desenvolvimento capitalista no Brasil, levando à criação do que foi chamada de educação tecnicista (SCHIMIDT, CAINELLI, 2004). O incremento considerável da população nas grandes cidades e, conseqüentemente, no sistema educacional, gerou uma inflexão, provocando demandas pela universalização do ensino. A partir desse momento o ensino não era mais somente para as elites. Bittencourt (2012, p. 14) entende que:

Esse volume de alunos com diversas experiências, oriundos de vários lugares e com diferentes culturas e vivências “colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo.

Na década de 1980 com a retomada do ensino de história de forma autônoma, abrem-se debates sobre questões como: o ensino crítico, centrado em discussões sobre temática relacionada com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como produtor da história, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heróis personagens do livro didáticos (SCHIMIDT, CAINELLI, 2004 p. 12/ 13).

O ensino de história, aberto a discussões, tenta dar respostas a questões que demandavam da redemocratização do país. Surgem os PCN, com o objetivo de traçar um parâmetro mínimo para todo o país, sem prejuízo para a regionalização. Tendo também, como proposta, os eixos temáticos em substituição à história linear. Propõem, ainda, novas metodologias de ensino, como por exemplo, trabalhar com cultura local, História Local, análise de fontes, imagens, música e etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), analisa criticamente a formação e transformação da disciplina de História no Brasil, destacando como essa história foi moldada por um projeto nacional excludente e com forte visão eurocêntrica, marginalizando as culturas indígenas. Desde a independência, a História brasileira se construiu de forma nacionalista, exaltando a herança europeia e apresentando os indígenas como “bons selvagens” – sem protagonismo histórico – e desconsiderando as violências sofridas no processo colonial.

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o conceito de igualdade racial permanente e a valorização da miscigenação foram utilizados para mascarar as desigualdades e ocultar as relações de opressão existentes. Assim, a História Indígena foi tratada como algo do passado, sem o devido reconhecimento das identidades e da

importância dos povos indígenas na sociedade contemporânea. Mesmo com as mudanças pedagógicas realizadas ao longo do século XX, a marginalização dessa história persiste, mantendo um ensino que privilegia uma cronologia linear e falha em integrar a continuidade e a relevância das culturas indígenas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apontam a necessidade de uma transformação nos currículos para incluir os povos indígenas como agentes históricos contínuos, desafiando estereótipos e valorizando suas visões de mundo e modos de vida. Embora não utilizem diretamente o termo “decolonial”, o documento sugere práticas que integrem diferentes saberes e reconheçam a relevância das lutas e resistências indígenas na formação da identidade nacional. Para isso, é necessário ampliar o currículo escolar de forma inclusiva, garantindo que a História Indígena seja abordada de maneira crítica e abrangente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), destacam a importância de uma abordagem inclusiva no ensino de História, que reconheça os povos indígenas como protagonistas essenciais na formação do Brasil. O documento propõe que a pedagogia adotada seja sensível e interativa, com práticas específicas para combater estereótipos e promover uma visão crítica e plural da história, valorizando a diversidade cultural e histórica do país.

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os objetivos e conteúdos para o ensino de História, necessita de uma abordagem mais inclusiva e crítica sobre as populações indígenas. Embora o texto ofereça uma visão ampla e progressiva, ele apresenta omissões significativas em relação à História Indígena. As principais críticas são:

- Omissões na Identificação das Relações Sociais: O objetivo de identificar relações sociais não menciona explicitamente os povos indígenas, o que invisibiliza suas formas de organização social e suas resistências à colonização.
- Falta de Abordagem das Temporalidades Indígenas: A proposta de situar acontecimentos históricos em tempos múltiplos ignora as concepções cíclicas de tempo dos povos indígenas, que contrastam com a visão linear eurocêntrica.
- Desconsideração das Culturas Indígenas: O objetivo de conhecer e respeitar diferentes modos de vida não especifica os povos indígenas, negligenciando suas práticas culturais únicas.

- Valorização Limitada do Patrimônio Indígena: Embora valorize o patrimônio sociocultural, a proposta não enfatiza a preservação do patrimônio indígena, incluindo línguas, práticas e conhecimentos tradicionais.
- O texto não inclui a História Indígena como tema transversal, limitando-se ao período colonial, o que distorce a diversidade histórica dos povos indígenas.
- A temporalidade e as narrativas indígenas, que são cíclicas e conectadas à natureza, não são integradas ao currículo, o que impede uma visão mais plural da história.
- A utilização de fontes indígenas, como relatos orais, é negligenciada, mantendo a visão eurocêntrica predominante.
- Avanços e Limitações:
- Avanços incluem a incorporação dos povos indígenas como sujeitos históricos, abordando sua resistência e transformações ao longo do tempo. No entanto, a perspectiva continua marcada por um viés eurocêntrico, sem detalhar a diversidade indígena e sem abordar a realidade contemporânea das comunidades indígenas.
- A proposta carece de uma abordagem decolonial, desconsiderando as cosmologias e epistemologias indígenas.
- Propostas para uma Abordagem Mais Inclusiva:
- Incluir fontes indígenas e estudos de casos específicos para refletir a pluralidade de experiências.
- Aplicar uma historiografia decolonial que valorize os saberes indígenas e as questões contemporâneas, como os direitos territoriais e a resistência cultural.
- Em resumo, o texto reconhece os povos indígenas como parte importante da história, mas ainda precisa avançar para uma abordagem mais inclusiva, que valorize suas especificidades e contribuições, e abandone a visão eurocêntrica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) revelam avanços e limitações em relação à História Indígena. Entre os avanços, destaca-se a valorização da diversidade de fontes históricas, incluindo fontes indígenas, e a abordagem diagnóstica e processual da avaliação, que permite acompanhar o progresso dos alunos ao longo do ensino. No entanto, o texto apresenta várias lacunas, como a falta de especificidade para a

História Indígena, a ausência de uma perspectiva intercultural, e a ênfase nas fontes escritas em detrimento das tradições orais indígenas.

O currículo proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), adota uma visão eurocêntrica, tratando as lutas indígenas como episódios isolados e desconsiderando a continuidade de suas reivindicações, como as lutas contemporâneas por direitos territoriais. Não há uma abordagem que conecte o passado e o presente das populações indígenas, nem uma análise crítica da invisibilidade histórica dessas comunidades. A falta de referência à produção cultural indígena contemporânea e a limitação do conceito de cidadania também são pontos críticos.

A proposta de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988), não inclui critérios específicos para a História Indígena, nem valoriza adequadamente as epistemologias indígenas. Para uma abordagem mais inclusiva e crítica, é necessário integrar as histórias, saberes e perspectivas indígenas, adotando uma visão decolonial que reconheça os povos indígenas como agentes históricos ativos, não apenas como vítimas ou objetos da história.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988) propõem uma revisão do currículo de História, destacando a importância de incluir a resistência indígena, a cidadania e o reconhecimento de direitos. Além disso, sugerem que a produção cultural contemporânea indígena seja analisada, utilizando fontes orais e documentais criadas pelos próprios povos indígenas. A proposta visa promover uma educação mais inclusiva e crítica, reconhecendo o protagonismo dos povos indígenas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ainda utiliza uma abordagem tradicional, que romantiza a cultura indígena e ignora questões como o genocídio e as lutas contemporâneas dos povos indígenas. Para uma abordagem decolonial, é necessário incluir a crítica ao colonialismo e valorizar as lutas atuais, como o direito à terra.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), utiliza uma abordagem tradicional, que romantiza a cultura indígena e ignora questões como o genocídio e as lutas contemporâneas dos povos indígenas.

Para uma abordagem decolonial, é importante incluir autores que critiquem o colonialismo e valorizem as lutas contemporâneas dos povos indígenas. Alguns referenciais de bibliografia decolonial que podem ser utilizados para aprofundar essa perspectiva são: Aníbal Quijano (2000). Este autor discute a colonialidade do poder e as estruturas de dominação que persistem mesmo após o fim do colonialismo formal. Sua teoria é central

para entender a continuidade das relações coloniais em tempos contemporâneos. Boaventura de Sousa Santos (2006) analisa sobre a marginalização de saberes locais e indígenas pela epistemologia eurocêntrica, e defende a valorização das epistemologias do sul global como parte de um movimento decolonial. Estes dois autores oferecem uma base teórica sólida para repensar o currículo de História Indígena de forma a incorporar as lutas contemporâneas e a crítica ao colonialismo, com um foco na autonomia dos povos indígenas e na valorização dos saberes e práticas locais.

Com relação ao papel do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), sugere que os educadores devem questionar as representações e complementar os livros com fontes alternativas, valorizando as resistências e as questões atuais enfrentadas pelos povos indígenas. No quarto capítulo desta dissertação, abordarei como o livro didático pode ser um instrumento crítico nesse processo, explorando a forma como ele apresenta (ou omite) essas temáticas, com base nas orientações dos Parâmetros e na necessidade de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988), questiona a utilização de fontes históricas tradicionais, que frequentemente excluem as perspectivas indígenas e perpetuam uma visão eurocêntrica. Criticam a utilização predominante de fontes históricas tradicionais, que frequentemente ignoram as perspectivas indígenas e mantêm uma visão eurocêntrica. A crítica também se estende à maneira como a História Indígena é abordada, muitas vezes sem levar em conta suas lutas contemporâneas.

Em relação ao tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), destaca a necessidade de considerar a visão indígena de tempo, que é cíclica e está vinculada aos ritmos da natureza, em contraste com a concepção linear ocidental. A abordagem pedagógica deveria integrar essas diferentes concepções temporais e respeitar a forma como os povos indígenas organizam sua história e memória.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), analisa a construção e transformação da disciplina de História no Brasil, destacando como esta foi moldada por um projeto nacional excludente e com forte visão eurocêntrica. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), é urgente a necessidade de repensar o ensino de História Indígena no Brasil, adotando uma abordagem mais inclusiva que reconheça os povos indígenas como protagonistas históricos ativos, e não como figuras do passado. Para isso, é necessário:

- Integrar narrativas indígenas contemporâneas.

- Valorizar as epistemologias indígenas.
- Adotar uma pedagogia crítica e plural que respeite as diversidades culturais e históricas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o ensino de História Indígena deve ser repensado para incluir uma abordagem mais inclusiva, que valorize as narrativas e perspectivas indígenas, desconstruindo visões estereotipadas e promovendo o respeito pela diversidade cultural e histórica.

Hoje, superar todas as demandas é um desafio, na medida em que, a sociedade sempre apresenta novas questões. É o caso da “informação relâmpago”, da mídia, que concorre, com as pouco dinâmicas, aulas tradicionais. Além disso, esta sociedade é extremamente consumista, preocupada com o presente e sua inserção nas mudanças tecnológicas. Assim, a escola continua sendo o reflexo da sociedade liderada pela elite.

O mundo consumista e tecnológico é responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva, mas, simplesmente, um passado ultrapassado. De acordo com Bittencourt (2012, p.14):

Trata-se de gerações que vivem o *presente* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectiva em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar em mercadorias.

Apesar de toda tecnologia, o ser humano desde as suas primeiras aparições, guarda permanências que, a despeito das mudanças, ainda são essenciais para sua vida em sociedade. Neste sentido, Carvalho (1998, p. 454)

explica que, nada do que é humano será agora alheio ao historiador. Daí a multiplicação de estudos sobre a cultura, os sentimentos, as ideias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano. E também sobre instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organizações políticas e profissionais, a igreja, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação, as festas e rituais, os movimentos populares.

As ferramentas tecnológicas, que transformam as aulas em espetáculos de mídia e os novos caminhos da historiografia, no qual o ser humano comum é valorizado, podem ser uma ponte para os atuais desafios. Entretanto, não podemos desconsiderar que as manifestações culturais, embora mudem com o tempo, são inerentes aos seres humanos.

Quanto às dificuldades atuais das profissões de professor e historiador, Hobsbawm (1995, p.13)

observa que, a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

De acordo Bittencourt (2012) as demandas por informação e os ritmos acelerados, fazendo tudo se transformar rapidamente no passado, potencializa as dificuldades para todos os conteúdos do ensino de História, uma vez que, as instituições escolares refletem as demandas da sociedade, e nessas últimas décadas, foi por inclusão social, econômica e democrática, segunda esta autora “a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade”.

O ensino de História vai além de uma simples transposição do conhecimento acadêmico para o ambiente escolar. De acordo com Bittencourt (2012), ele envolve um processo intermediário que considera diversas dimensões, como o saber acadêmico, os valores culturais, o senso comum e os desafios contemporâneos, além de levar em conta as características específicas de cada comunidade escolar.

Essas constatações nos fazem pensar como extrair de conteúdos tão complexos e totalmente desconectados com a realidade do aluno, conceitos de cidadania, inclusão social e patrimônio cultural? Uma saída pode ser considerar a história indígena como um patrimônio cultural. O autor Oriá (2012, p. 134) enfatiza que o patrimônio histórico-cultural vai além de um mero acervo de obras ou recordações de um passado distante. Ele nos convida a refletir sobre a importância desse patrimônio na construção de nossa identidade histórico-cultural. Isso ressoa com a ideia de que a valorização de bens culturais nos permite compreender quem somos e qual é nosso lugar na sociedade. Mesmo que não nos identifiquemos diretamente com certos aspectos desses bens, sua preservação é crucial, pois eles servem como referências para as futuras gerações.

A busca pelos valores humanos, seus bens materiais e sua relação com a natureza, embora possam estar em temporalidades distantes, são dimensões que não podemos ignorar. As mudanças e permanências podem ser um problema, mas auxiliam na explicação das dimensões humanas e da sua evolução. A condição humana, mais do que a escolha de

tecnologias ou modos de vida específicos, é o que realmente define nossa experiência. Podemos entender o patrimônio como a soma dessas experiências humanas, abrangendo suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, invenções fundamentais como o fogo e as transformações do Neolítico são tão significativas quanto a Revolução Industrial. Cada uma dessas etapas representa marcos importantes na trajetória da humanidade, contribuindo para a construção do nosso legado cultural e histórico. Essa visão nos ajuda a perceber que o patrimônio não se restringe apenas a objetos ou tradições visíveis, mas também inclui as inovações e descobertas que moldaram a civilização ao longo do tempo.

Ao descrever a história indígena do Brasil “não se pode fugir das definições correntes, mas, ao mesmo tempo, não se deve aceitá-las de forma acrítica” (FUNARI, 2009, p. 16). O uso conceitual de história das populações indígena das Américas, assim, como o de arqueologia pré-histórica e histórica na academia não chega a ser um problema. Entretanto, apesar do título, esse conteúdo não é explorado adequadamente. Assim nas palavras do professor Alencar,

quase nada se sabe sobre a vida humana até chegada dos europeus. Isto é muito ruim, pois passamos a analisar tudo com noções criadas pelos colonizadores, que sempre se consideraram superiores aos nativos. O próprio termo índio, por exemplo, é uma criação dos espanhóis, fruto de um engano dos que se imaginavam nas Índias (ALENCAR, 1996, p. 5).

A História tem conseguido, ao longo de sua existência, diversificar suas fontes para a “montagem” do passado, hoje os historiadores procuram usufruir das fontes escritas, visuais, orais e da memória da coletividade, preocupando-se sempre com a legitimidade, com a veracidade dos dados pesquisados garantindo tornar a História mais próxima da realidade. Assim, o professor de História – teoricamente – deverá estar apto a ser um pesquisador capacitando seus alunos a desenvolverem uma compreensão mais crítica a respeito da sociedade e povos. Trabalhar com mais ênfase neste assunto possibilitará que o educador sensibilize os alunos para os problemas da comunidade na qual se integram, vivem e interagem.

Podemos considerar a História Indígena como um conteúdo essencial na formação da identidade dos alunos. Conhecer a difícil jornada por que passamos faz entender como essas experiências nos tornaram humanos. Ao refletir sobre essa proximidade com o meio ambiente, os alunos podem desenvolver um senso de responsabilidade ecológica e um compromisso com a sustentabilidade. Essa consciência crítica é crucial em um momento em

que enfrentamos desafios ambientais globais, como as mudanças climáticas e a degradação ambiental.

2.4 Considerações finais deste capítulo

Como vimos neste capítulo, a reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/17 e Medida Provisória 746/16, tem gerado críticas significativas, principalmente por sua ênfase no alinhamento da educação às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. A flexibilização curricular proposta exclui disciplinas fundamentais como Arte, Filosofia e Sociologia, além de aumentar a carga horária sem garantir a infraestrutura necessária nas escolas públicas, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais. Além disso, a presença crescente do setor privado nas escolas e o foco em itinerários formativos voltados para o mercado de trabalho podem beneficiar mais as escolas privadas e agravar a exclusão social dos alunos das escolas públicas.

Apesar de alguns avanços, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) ainda apresentam limitações no ensino de História Indígena, como a falta de uma abordagem intercultural e a predominância de uma visão eurocêntrica. A ênfase nas fontes históricas tradicionais e a marginalização das epistemologias indígenas e das lutas contemporâneas dos povos indígenas evidenciam a necessidade de um currículo mais inclusivo. A reforma curricular e a BNCC devem incorporar as perspectivas indígenas, adotando uma pedagogia que respeite a diversidade cultural, integre as narrativas indígenas contemporâneas e valorize o tempo e a natureza, promovendo uma educação crítica, inclusiva e contextualizada, essencial para a construção de uma identidade cidadã mais responsável, especialmente frente aos desafios ambientais globais.

3 CAPÍTULO II – UMA ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, NA PERSPECTIVA COLONIALISTA E DA COLONIALIDADE QUE PERMEIAM A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Ao longo da história ocidental após o século XVI podemos observar a persistência das relações de poder e opressões resultantes da colonialidade. Conforme Quijano (2009) essas experiências históricas foram caracterizadas pela divisão entre dominantes/superiores (associados aos europeus) e dominados/inferiores (associados aos não europeus). Essa categorização criou relações de poder desiguais e perpetuou desigualdades e discriminação em todo o mundo, pois justificou o controle europeu sobre territórios e recursos naturais de países cujas populações eram consideradas inferiores.

Em vista disso, a colonialidade está intrinsecamente ligada ao eurocentrismo e ao colonialismo. Essas relações de poder – racial e étnica – resultaram na condição periférica e na marginalização de populações não europeias, dificultando sua capacidade de superar essa condição diante das relações de poder europeias.

Assim, entendemos que a problemática central da colonialidade é a persistência das desigualdades, opressões e discriminações decorrentes do processo de dominação colonial, que afetam especialmente as populações não europeias, no caso das Américas as populações indígenas, reforçando a sua condição periférica e dificultando a superação das estruturas de poder eurocêntricas.

Para compreender essa problemática, as reflexões do sociólogo peruano Anibal Quijano (2009) também são muito importantes para compreender a colonialidade do poder no mundo capitalista. Este autor demonstra como a população global foi dividida com base em identidades raciais, resultando em relações de poder e opressão que perpetuaram desigualdades e discriminação (QUIJANO, 2009). A interligação entre colonialidade/colonialismo e eurocentrismo/colonialismo justificou o controle europeu sobre territórios e recursos naturais. Por outro lado, as populações afetadas enfrentaram dificuldades em superar sua condição periférica frente às relações de poder europeias.

Vamos recorrer, também, a Aimé Césaire (1997) para explicar o discurso sobre a colonização e a civilização e destacar a distância entre esses dois conceitos. Césaire (1997) argumenta que a colonização não trouxe benefícios reais para as pessoas colonizadas, mas foi um empreendimento baseado na exploração e na supressão de sua humanidade. Ressalta que, apesar das inúmeras expedições coloniais, sistemas de governo e políticas estabelecidas, essas ações não foram capazes de gerar qualquer valor humano significativo.

Para contribuir para nossa análise, também lançaremos mão do conceito de linha

abissal epistemológica apresentado por Santos e Menezes (2009). Esse conceito nos ajudará a entender que a forma como vemos e interpretamos o passado é influenciada pela nossa própria experiência histórica e pela diferença cultural do mundo cristão ocidental moderno, ou seja, que a nossa visão e interpretação do passado são moldadas pela nossa experiência histórica e pela perspectiva cultural específica do mundo ocidental cristão moderno. Em outras palavras, nossas noções de conhecimento e compreensão da história são influenciadas pelas nossas próprias vivências e pela forma como a cultura dominante ocidental moldou nosso pensamento e perspectiva.

A análise acerca do conceito de linha abissal epistemológica, no remete diretamente ao que Santos (2009, p. 23) afirma “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. A tese do autor é que essa realidade permanece tão atual nos dias de hoje quanto era durante o período colonial. A exclusão radical presente nas colônias durante o período colonial continua a existir nas práticas e no pensamento ocidental atual. A criação e negação do “outro” são partes essenciais dos princípios e das práticas hegemônicas em vigor. De acordo com o autor, o

pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas (SANTOS, 2009, p.31).

Com base nesses pensamentos preliminares, o objetivo deste capítulo não é encontrar uma resposta única ou definitiva sobre a melhor maneira de utilizar os termos colonialismo/colonialidade e/ou decolonialismo no ensino de história indígena no ensino médio. Em vez disso, buscamos fornecer diferentes abordagens e possibilidades metodológicas, a fim de inspirar uma interpretação mais significativa sobre novas possibilidades para o ensino da história indígena. O foco é abrir espaço para novas perspectivas e estimular reflexões teóricas que ampliem as formas como a história indígena pode ser ensinada, permitindo um diálogo mais rico e inclusivo sobre o assunto.

3.1 Relação entre colonialidade e colonialismo

A Escola dos Annales, de acordo com Burke (1992) desafiou a historiografia tradicional que se concentrava apenas nos acontecimentos políticos e propôs uma abordagem que se baseava na História problema. Essa abordagem ampliou as modalidades de fontes e interpretações, levando em conta a subjetividade do historiador e considerando todas as atividades humanas relevantes para a História. Para Huyssen (2000):

Um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais [...] Discursos de memória a partir dos anos 1970: restauração historicizante de centros históricos, cidades-museus e paisagens inteiras, heranças nacionais, a moda retro, a comercialização da nostalgia, a obsessiva automusealização pelo vídeo, a literatura memorialística e confessional, os romances históricos com as difíceis negociações entre fato e ficção, a difusão de práticas memorialísticas nas artes visuais (foto), os documentários da televisão (HUYSSSEN, 2000, p. 9).

Huyssen (2000) identifica no final do século XX fenômenos associados às atuais práticas de memória, as quais propõe uma transição dos “futuros presentes” em direção a certos “passados presentes”. Essa transição se dá através de uma valorização cada vez maior do passado, da memória e da história, como uma forma de lidar com as transformações aceleradas da sociedade contemporânea e suas consequências. A partir dessa perspectiva, as práticas de memória se tornam uma forma de resgatar e reafirmar identidades individuais e coletivas, bem como de estabelecer um diálogo crítico com o passado, questionando as versões oficiais e hegemônicas da história e dando voz a experiências e memórias marginalizadas. Em outras palavras, as práticas de memória são uma maneira de lidar com a mudança constante e o deslocamento da contemporaneidade, buscando resgatar o sentido de continuidade e pertencimento através do passado presente. Conforme o autor salienta:

para onde quer que se olhe a obsessão contemporânea pela memória nos debates públicos se choca com um intenso pânico público frente ao esquecimento [...] as contrastantes e cada vez mais fragmentadas memórias políticas de grupos sociais e étnicos específicos permitem perguntar se ainda é possível nos dias de hoje a existência de forma de memória consensual coletiva e, em caso negativo, se e de que forma a coesão social e cultural pode ser garantida sem ela (HUYSSSEN, 2000, p. 19).

Ainda, segundo o autor:

As memórias do século XX nos confrontam, não como a vida melhor, mas com uma história única de genocídio e destruição e massa, a qual, priori, barra qualquer tentativa de glorificar o passado. Depois das experiências da primeira guerra Mundial, da grande depressão, do stalinismo, do nazismo e do genocídio em escala sem precedentes, depois das tentativas de descolonização e das histórias de atrocidades e repressão, a nossa consciência foi afetada de tal modo que a visão da modernidade ocidental e suas promessas escureceu consideravelmente dentro do próprio ocidente (HUYSSSEN, 2000, p. 31).

Conforme Huyssen (2000, p. 16), nem sempre é fácil traçar uma linha de separação entre um passado mítico e um passado real. Tanto o real quanto o mítico podem influenciar a percepção da realidade. A memória se tornou uma obsessão cultural, mas também enfrenta críticas por sua falta de lembrança e consciência histórica. Isso levanta questões sobre a influência dos elementos míticos e a precisão histórica na forma como entendemos e

lembramos do passado. Há um paradoxo na cultura contemporânea da memória, que é acusada de amnésia e apatia. Para o autor:

Algo deve estar na causa que privilegia o passado e que nos faz responder tão favoravelmente aos mercados de memória: este algo é uma lenta e palpável transformação da temporalidade nas nossas vidas, provocada pela complexa interseção de mudanças tecnológica, mídia de massa e novos padrões de consumo, trabalho e mobilidade global. [...] A cultura da memória preenche uma função importante nas transformações atuais da experiência temporal, no rastro do impacto da nova mídia na percepção e na sensibilidade humanas (HUYSSSEN, 2000, p. 25-26).

Huyssen (2000, p. 18) questiona: o aumento explosivo de memória pode ser inevitavelmente acompanhado de um aumento explosivo de esquecimento? E se as relações entre memória e esquecimento estiverem realmente sendo transformadas, sob pressões nas quais as novas tecnologias da informação, as políticas midiáticas e o consumo desenfreado estiverem começando a cobrar o seu preço? Em resposta à esses questionamentos, o autor considera que:

Muitas das memórias comercializadas que consumimos são “memórias imaginadas”[...] É o medo do esquecimento que dispara o desejo de lembrar ou é, talvez, o contrário? É possível que o excesso de memória nessa cultura saturada de mídia crie tal sobrecarga que o próprio sistema de memórias fique em perigo constante de implosão, disparando, portanto, o medo do esquecimento? [...] Quanto mais nos pedem para lembrar, no rastro da explosão da informação e da comercialização da memória, mais nos sentimos no perigo do esquecimento e mais forte é a necessidade de esquecer (HUYSSSEN, 2000, p. 18-20).

À vista de tudo que foi abordado até aqui, compreendemos que a colonialidade desempenha um papel fundamental no poder capitalista global, utilizando a classificação racial/étnica da população mundial, assim como promove o esquecimento das experiências dos grupos dominados. Originada e difundida a partir das Américas, essa estrutura afetou todos os aspectos da sociedade, tanto objetivamente quanto subjetivamente. Distinta do colonialismo, a colonialidade não implica necessariamente relações de poder racistas, mas é mais profunda e duradoura.

A colonialidade, conforme Quijano (2009, p. 73) “origina-se e mundializa-se a partir da América”, portanto, é um componente fundamental do modelo global do poder capitalista, o qual se baseia na classificação racial/étnica da população mundial e, acima de tudo, está presente em todas as áreas e dimensões da sociedade, tanto objetivas quanto subjetivas. Para o autor:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente,

mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2009, p. 73).

Segundo Quijano (2009), a partir do século XVIII, o eurocentrismo propagou a ideia mitológica de que a Europa é o centro do poder capitalista e responsável por colonizar o resto do planeta. Essa narrativa foi construída a partir da modernidade e da racionalidade europeia e influenciou o cotidiano. A partir dessa ideia, consolidou-se outro dos princípios fundamentais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: a concepção de humanidade que classificava a população mundial em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Essa concepção naturalizava a experiência das pessoas dentro desse padrão de poder, fazendo-as entender como dada e não passível de ser questionada.

Conforme esta visão de Quijano (2009), no desenvolvimento do poder contemporâneo, emergiram novas identidades sociais e geoculturais ligadas à colonialidade. Essas identidades foram formadas por meio de relações de dominação, a qual se estruturou a partir da hegemonia eurocêntrica, assim como, moldadas pela fusão das experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo. Essas aproximações criaram um novo universo de relações de dominação eurocêntrica. Esse universo específico foi posteriormente denominado de modernidade. De acordo com o autor:

Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno (QUIJANO, 2009, p. 74).

Na visão de Quijano (2009), o eurocentrismo não é apenas uma visão de mundo dos europeus ou dos dominantes do capitalismo global, mas é compartilhado por todos aqueles educados sob sua hegemonia. Embora haja um componente etnocêntrico envolvido, este não é a fonte principal do eurocentrismo. Em vez disso, o eurocentrismo é resultado da perspectiva cognitiva de longo prazo do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno que, por sua vez, naturaliza a experiência das pessoas neste padrão de poder. Neste sentido, essas experiências de dominação fazem com que as pessoas e sociedades aceitem como naturais e inquestionáveis as coisas como são.

Entendemos que é importante frisar que a compreensão dos conceitos de

colonialidade e colonialismo contribuirão para subsidiar nosso principal objetivo neste texto: como a perspectiva da decolonialidade pode contribuir com novas formas de ensino da História indígena da primeira série do ensino médio. Para isso, entendemos que seja necessário discutir a diferença epistemológica entre colonialidade e descolonialidade.

Conforme Santos (2009), a epistemologia dominante do mundo ocidental foi desenvolvida para atender às necessidades de dominação econômica, política e cultural, estabelecendo hierarquias entre diferentes formas de conhecimento. Frente essa premissa, podemos entender como esse conhecimento eurocentrado influenciou a sociedade e sua relação com eventos históricos, especialmente no ensino de História indígena. É importante ressaltar que não buscamos fornecer uma resposta única ou solução definitiva para essa questão, mas sim explorar diversas alternativas e abordagens para compreender a história. Em suma, nosso objetivo aqui é traçar alguns caminhos teóricos para subsidiar nossa pesquisa, assim como abrir novas possibilidades investigativas. Antes de adentrarmos neste ponto, voltemos para as reflexões sobre a superação da colonialidade.

De acordo com Santos (2009, p. 24), a epistemologia ocidental dominante foi construída com o objetivo de exercer dominação colonial e está fundamentada no conceito de “pensamento abissal”. Argumenta, ainda, que o pensamento dominante ocidental foi criado para exercer controle colonial, dividindo as experiências e conhecimentos em categorias de utilidade e visibilidade, e categorias de inutilidade. Para o autor, este pensamento ainda está presente atualmente, mesmo depois do fim do colonialismo.

Para melhor compreendermos, é importante lembrar que o pensamento eurocêntrico disseminou a ideia de que a Europa colonizou o mundo, estabelecendo uma visão hierárquica da humanidade. Conforme Santos (2009) a epistemologia ocidental dominante foi construída para manter a dominação colonial, categorizando o conhecimento em termos de utilidade e inutilidade. As práticas de memória surgiram como uma resposta às rápidas transformações da sociedade contemporânea, buscando recuperar identidades e promover um diálogo crítico com o passado. No entanto, para Huyssen (2000) a cultura da memória atual enfrenta críticas por sua falta de lembrança e consciência histórica, gerando um paradoxo entre a obsessão pela memória e o medo do esquecimento. O excesso de memória pode levar a uma sobrecarga, tornando necessário o ato de esquecer.

Pode-se argumentar, ainda, com base no pensamento de Santos (2009) que a colonialidade também influenciou as estruturas econômicas globais, perpetuando desigualdades socioeconômicas entre nações e regiões. O poder capitalista global se baseia na exploração de recursos naturais e mão de obra barata dos países colonizados, resultando

em um sistema econômico desigual e desfavorável para essas nações (SANTOS, 2009). Além disso, a colonialidade impacta profundamente a cultura e a identidade das comunidades colonizadas. Ainda de acordo com Santos (2009) as influências culturais impostas pelos colonizadores frequentemente resultam na perda, marginalização ou subjugação das tradições, línguas e conhecimentos locais dos povos originários. Isso leva a uma homogeneização cultural e a uma perda de diversidade, contribuindo para a padronização e a hegemonia cultural ocidental.

É importante destacar que para Santos (2009) outro aspecto importante é o legado da violência e da opressão colonial, que tem efeitos duradouros nas relações sociais, nas dinâmicas de poder e no senso de justiça. A colonialidade gera traumas intergeracionais e perpetua ciclos de discriminação e marginalização de grupos étnicos e raciais, mantendo estruturas de poder assimétricas. Além disso, a colonialidade se manifesta nas estruturas políticas globais, como organizações internacionais e acordos comerciais, que muitas vezes perpetuam as desigualdades coloniais e reforçam o domínio dos países colonizadores sobre os colonizados.

À vista disso compreendemos de acordo com Santos (2009) que a resistência e a luta contra a colonialidade são fundamentais para buscar a justiça social e a emancipação das comunidades afetadas como, por exemplo, dos povos indígenas. Movimentos de descolonização, valorização das culturas locais e reivindicações por igualdade de direitos têm sido essenciais para desafiar e transformar as estruturas coloniais e seus efeitos (SANTOS, 2009). Desta forma, a superação da colonialidade requer um processo de desaprendizado e desconstrução das mentalidades coloniais enraizadas. É necessário questionar os discursos hegemônicos, reconhecer os privilégios e as hierarquias existentes e promover o diálogo intercultural e a valorização da diversidade.

Entendemos que a educação desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que se pode promover uma consciência crítica da colonialidade e desenvolver abordagens pedagógicas que valorizem as múltiplas perspectivas e conhecimentos locais. Isso implica repensar os currículos escolares, incluindo vozes e histórias subalternizadas, e promover uma educação antirracista e intercultural. Daí nossa argumentação sobre a necessidade de renovação do ensino de História indígena.

Segundo Santos (2009), a transformação da colonialidade também requer o fortalecimento dos laços de solidariedade entre os povos colonizados e a construção de alianças globais. A luta contra a colonialidade não é apenas uma responsabilidade das

comunidades afetadas, mas de todos que se opõem às injustiças e desigualdades geradas por essa estrutura de poder. Por fim, a superação da colonialidade implica na construção de sociedades mais justas, equitativas e inclusivas, onde as diferenças sejam valorizadas e as relações de poder sejam baseadas na igualdade e no respeito mútuo (SANTOS, 2009). Isso exige um compromisso contínuo com a desconstrução das estruturas coloniais e a construção de novos paradigmas sociais, políticos e econômicos baseados na diversidade, na justiça e na dignidade de todas as pessoas.

Em suma, a colonialidade como um componente fundamental do poder capitalista global tem implicações abrangentes em diversas esferas da sociedade, incluindo economia, cultura, identidade, violência, relações sociais e políticas globais. É uma força arraigada e persistente que requer um estudo contínuo para melhor compreensão. Ao ensinar história indígena, é fundamental abordar e explorar a influência persistente da colonialidade, a fim de fornecer aos alunos uma compreensão mais completa e crítica das dinâmicas sociais e históricas que afetam as comunidades indígenas. Isso permite uma análise mais profunda das desigualdades, das violações de direitos e das lutas enfrentadas pelos povos indígenas ao longo do tempo, promovendo assim uma perspectiva mais justa e inclusiva no ensino da História.

3.2 Experimentações entre o conceito de decolonialidade e ensino de história indígena

Qual o historiador que desconhece as tendências historiográficas surgidas a partir da Escola dos Annales, ou então a de seus antecessores, os positivistas ou marxistas? Tendências estas que, muitas vezes, se refletem na ideologia do escritor, tendências que acabam por interferir na prática do professor de História e da própria cultura escolar, a qual é refletida muita das vezes no comportamento da sociedade cada vez mais consumista a partir de meados do século XX.

Ao relacionar as tendências historiográficas tradicionais com a decolonialidade, é importante considerar a crítica feita por teóricos decoloniais em relação à dominação eurocêntrica na produção do conhecimento histórico. A Escola dos Annales e outros movimentos historiográficos têm sido criticados por perpetuar visões eurocênicas e ocidentais do passado, marginalizando ou ignorando as experiências e perspectivas das sociedades colonizadas. De acordo Quijano (2009), a decolonialidade propõe uma reavaliação crítica dessas tendências historiográficas dominantes, buscando ampliar os

horizontes da narrativa histórica e descentralizar o conhecimento, incorporando múltiplas vozes e perspectivas. Isso implica questionar os pressupostos e vieses presentes na produção do conhecimento histórico, bem como a influência ideológica dos historiadores.

Como vemos na sessão anterior, a perspectiva da decolonialidade conforme Quijano (2009) busca desafiar as estruturas coloniais e eurocêtricas de poder e conhecimento, buscando dar voz e valorizar as perspectivas e histórias das comunidades marginalizadas e colonizadas. Nesse sentido, a reflexão sobre as tendências historiográficas e a influência ideológica dos historiadores torna-se relevante. Dessa forma, a decolonialidade pode incentivar uma abordagem histórica que desafia os discursos dominantes e busca uma reescrita da história a partir de perspectivas subalternas, visando promover a justiça histórica, a equidade e a transformação social.

Ao analisar a relação entre cultura escolar, as tendências historiográficas e a sociedade consumista, a perspectiva decolonial permite perceber que os padrões de consumo estão enraizados em processos históricos de colonização e exploração. Assim, a crítica decolonial busca desnaturalizar esses padrões, revelando as estruturas de poder e opressão subjacentes. Para Laraia (1993, p. 73), o fato de que o ser humano “vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais”.

Sendo assim, os modelos culturais nada têm a ver com escalas de progresso, porque as escolhas de cada cultura refletem a sua visão de mundo. Acreditamos que o ensino da história indígena, deva ser um conteúdo fundamental na formação da identidade estudantes. Isso porque, os estudantes do ensino médio ao conhecerem a história indígena se apropriam da cultura destes povos. O ensino da história indígena também é importante para promover a valorização da diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. Este pensamento se relaciona ao pensamento decolonial, visto que ele tem o objetivo de buscar descolonizar o conhecimento, as narrativas e as perspectivas históricas, rompendo com a visão eurocêntrica predominante e incorporando outras perspectivas históricas e culturais.

Ao descrever a história indígena do Brasil “não se pode fugir das definições correntes, mas, ao mesmo tempo, não se deve aceitá-las de forma acrítica” (FUNARI, 2009, p. 16). Segundo Funari (2009, p. 9),

é necessário trabalhar as unidades nacionais e a ideia de continente americano como uma construção. É a partir de uma série de conceitos que ainda não muito consolidados que será possível trabalhar a história indígena e a ocupação das Américas.

Conforme Duarte (2005) o estudo da história indígena, tanto no Ensino Médio como no Fundamental, corre o risco de ser distorcido em razão de tentar resumir conteúdos tão amplos. Como é o caso de trabalhar com imagens e gravuras sem contextualizá-las devidamente, não sendo feita nenhuma observação a respeito do significado, da forma como foi feita e da contextualização com o todo. Sendo assim, os inventos, descobertas e mecanismos da história indígena são comparáveis em importância com qualquer outra sociedade em outras temporalidades. Com essas discussões, podemos chegar à conclusão de que não há hierarquia de importância nesse processo.

De acordo Abud (2012), os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula estão diretamente relacionados às expectativas da sociedade como um todo. O ensino de História, por sua vez, sempre foi influenciado pelas necessidades sociopolíticas, sendo os currículos e programas educacionais as principais ferramentas de intervenção do Estado no sistema de ensino. Isso implica, segundo a autora, que há uma interferência estatal na formação dos estudantes, visando prepará-los para exercer a cidadania de acordo com os interesses dos grupos dominantes.

Para Bittencourt (1993), os livros didáticos convencionais podem ser afetados por interesses editoriais e comerciais. De acordo com sua análise, esses livros são considerados produtos culturais que são produzidos por especialistas responsáveis pela definição de sua forma física, transformando-os em mercadorias vinculadas ao mundo editorial e à dinâmica da indústria cultural dentro do sistema capitalista (BITTENCOURT, 1993).

Conforme Burke (1997), a História esteve durante um longo período “preso” as doutrinas positivistas nas quais se produzia um saber corporativo baseado em registros legais escritos, excluindo a cultura local e a História regional. Ainda hoje sentimos o quão forte é o eurocentrismo em nossa História, uma História que valorizava o branco europeu, uma História que narrava, ou narra, apenas as conquistas de uma minoria, os atos heroicos de seus governantes, seus feitos grandiosos. Mesmo caindo em desuso pelos historiadores essas concepções positivistas ainda são encontradas em alguns livros didáticos apesar da revolução iniciada com a escola francesa dos Annales que abrangeu o leque da História.

Para Shmidt e Cainelli (2004), durante os anos 1980, o ensino de História passou por uma transformação significativa, dando origem a debates que abordavam temas como o

ensino crítico e a relevância da história no cotidiano dos alunos, incluindo seu trabalho e sua história pessoal. O objetivo principal, segundo a autora, era resgatar o papel ativo do aluno como agente na construção do conhecimento histórico, em vez de ser apenas um mero espectador de uma narrativa pré-estabelecida, centrada em heróis e personagens presentes nos livros didáticos.

De acordo com Abud (2012), ao longo do tempo, o ensino de História passou por várias transformações que, em geral, refletiam os interesses das classes dominantes. Nesse contexto, a autora destaca que a ênfase era frequentemente direcionada à história europeia positivista, que buscava reforçar a identidade nacional, enaltecendo heróis e narrativas que promoviam a ideia de superioridade e progresso civilizacional. As elites acreditavam que o Brasil só poderia “progredir” se seguisse o exemplo europeu. Assim, com base nesta visão de Abud (2012), a história do Brasil começava com a chegada dos ibéricos às terras recém-descobertas, quando supostamente plantaram as sementes da civilização cristã. Nessa perspectiva, os nativos passavam a ser vistos como meros objetos passivos do processo histórico, subordinados ao papel central dos conquistadores. Eles eram considerados apenas um complemento ao verdadeiro sujeito da história, que eram os colonizadores.

Com essas preocupações, o professor de história tem a possibilidade de buscar metodologias que melhor permitam cumprir com a difícil tarefa de fazer os alunos refletirem. Neste sentido, acreditamos que o professor de história pode se apoiar em outras áreas do conhecimento, como a filosofia, antropologia, sociologia, a geografia e os estudos culturais, para fugir das armadilhas que levam ao preconceito e ao senso comum sobre as populações indígenas. Ao incorporar diferentes áreas do conhecimento, os estudantes têm a oportunidade de questionar e problematizar as formas tradicionais de produção de conhecimento, incluindo o papel da ciência e como ela se relaciona com as perspectivas e saberes indígenas.

Frente essa proposta, um dos caminhos é investigar dentro do componente curricular história se os objetos de conhecimento tratam das questões indígenas de forma a aproximar temporalidades distantes e temáticas complexas (como a ocupação humana, a sua adaptação e a acumulação de conhecimentos) com a realidade dos alunos? O que deve permitir que os estudantes reconheçam estas populações como artífices da própria História do Brasil e da formação da sociedade brasileira.

Em escala menor, mas não menos importante, algumas questões também merecem destaque, entre elas: problematizar as questões indígenas e as formas de aproximar os

conteúdos dos livros didáticos com a realidade dos alunos; estabelecer diálogos entre o presente e o passado; o conceito de povos indígenas, seu surgimento e suas implicações na interpretação da história dos povos. Por isso, no processo de ensino aprendizagem referente aos conteúdos sobre a história indígena, é necessário observar se os mesmos são excludentes e, mais, se ainda aparecem de forma superficial na disciplina de história. Com o intuito de efetivar uma educação dialógica, inclusiva, crítica e coerente que possa atender às diversidades regionais.

De acordo Quijano (2009), nas sociedades em que a colonização resultou na destruição da estrutura social, a população colonizada foi privada de seus conhecimentos intelectuais e de suas formas de expressão externa ou objetiva. Eles foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados. Isso significa que as culturas locais foram subjugadas e suprimidas, resultando na perda de sistemas de conhecimento, tradições orais, práticas artísticas e outros meios de expressão cultural. Isso levou a uma marginalização e desvalorização dos saberes indígenas e à imposição de uma visão eurocêntrica.

Nas palavras de Quijano (2009, p. 112) “a longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado”. Isso significa que, mesmo que algumas formas de expressão cultural e conhecimento tenham sobrevivido, a visão e os valores europeus foram impostos como dominantes, influenciando as relações sociais, políticas e culturais entre os colonizadores e os colonizados.

Para Quijano (2009) estes pontos mostram como a imposição de uma perspectiva eurocêntrica resultou na marginalização, no apagamento e na desvalorização das culturas indígenas e, acima de tudo, em uma hierarquia de conhecimentos e expressões culturais que perpetuou desigualdades e relações de poder desfavoráveis aos povos colonizados.

A partir da inserção da perspectiva decolonial no processo ensino-aprendizagem de História, nossa abordagem busca desconstruir as narrativas dominantes e eurocêntricas presentes nos currículos e materiais didáticos e, ao mesmo tempo abrir espaço para as vozes e perspectivas subalternizadas e marginalizadas. Além disso, a relação com o pensamento decolonial envolve reconhecer que os livros didáticos convencionais são uma forma de imposição de um conhecimento hegemônico, muitas vezes dissociado das realidades e experiências dos estudantes.

Como sabemos, o ensino de História foi moldado de acordo com a visão das elites e das autoridades da época, que buscavam fortalecer uma narrativa que legitimava seu poder e domínio. Essa abordagem eurocêntrica e hierárquica relegava os povos nativos a um papel secundário, silenciando suas perspectivas e contribuições para a história do país. Wehling (2001) diz que, os historiadores positivistas buscavam uma história objetiva, científica e baseada em documentos oficiais. Segundo Funari (2009) mesmo aqueles povos que possuíam alguma forma de registro ou escrita, não eram culturalmente aceitos como fontes.

A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 95).

Essa visão excludente e parcial do ensino de História tem sido alvo de críticas e questionamentos, impulsionando o surgimento de abordagens decoloniais que buscam resgatar as vozes e histórias marginalizadas, promovendo uma visão mais plural e equitativa da história brasileira. Nesse contexto, faz-se a participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico e envolvendo-os em discussões relacionadas às suas próprias experiências e realidades. Essa abordagem visa quebrar com a ideia de uma história única e universal, promovendo uma visão mais diversa e plural da história, na qual diferentes perspectivas e deve dar respostas a questões que demandavam da redemocratização do país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualmente é uma referência nacional para a formulação de currículos dos sistemas de ensino no país, destaca a importância do tempo e do espaço na análise dos fenômenos das Ciências Humanas. No ensino de História, o tempo permite compreender processos históricos e comparar acontecimentos, enquanto o espaço vai além das representações cartográficas, abrangendo relações sociais, movimentações e produção. Essas categorias são abordadas de forma a promover uma compreensão ampla e crítica do mundo, levando em consideração as especificidades regionais do Brasil, como seu território, história e cultura. O objetivo é garantir aos estudantes aprendizagens significativas e contextualizadas nessas áreas

Deste modo o livro didático que analisaremos a partir desta perspectiva será o adotado pela Escola Estadual Ana de Souza Paiva, o qual faz parte do acervo de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD/2021, da coleção – Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas. Elaborados por Gilberto Cotrim e outros autores:

Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich. A obra consiste em seis volumes do Livro do Estudante (LE), do Manual do Professor (MP) e do Material Digital do Professor (MDP). Cada volume do LE possui duas partes, divididas em unidades e capítulos, com seções fixas como Entre Saberes, Contraponto, Foco na Imagem, Foco no Texto, Oficina e Pesquisa em Foco. Há referências para pesquisa nas seções Explorando Outras Fontes e Referências bibliográficas comentadas. Os volumes abordam temas como poder, cultura, sociedade, tempo, espaço, território, globalização, meio ambiente, ética, justiça social, direitos humanos, cidadania, trabalho e política. No geral, o LE, o MP e o MDP estão interligados em termos de conteúdo, abordagem teórico-metodológica, objetivos e atividades propostas. Essa estrutura busca atender aos eixos da BNCC e sua conexão com políticas internacionais, fornecendo recursos para os estudantes e orientações para os professores na aplicação da proposta.

3.3 Considerações finais deste capítulo

Diante da análise realizada, podemos concluir que a reflexão sobre as tendências historiográficas, a influência ideológica dos historiadores e a relação com a cultura escolar e a sociedade consumista demonstram a necessidade de uma abordagem que amplie os horizontes da narrativa histórica, incorporando múltiplas vozes e perspectivas. É importante reconhecer a influência da colonialidade em todas as áreas da sociedade e trabalhar para dismantlar suas estruturas e superar as desigualdades que ela perpetua. Isso envolve uma reflexão crítica sobre as narrativas históricas dominantes, o reconhecimento e valorização das vozes e perspectivas marginalizadas, a promoção da igualdade e da justiça social, e a construção de novos modelos de sociedade que se baseiem na diversidade, na interculturalidade e na dignidade de todos os indivíduos.

A colonialidade também afeta o campo do conhecimento, impondo uma perspectiva eurocêntrica como a única válida e desvalorizando outras formas de conhecimento tradicionais e indígenas. Essa imposição de uma única racionalidade válida contribui para a manutenção das relações de poder e dominação. No entanto, movimentos de descolonização do conhecimento têm surgido, buscando valorizar e resgatar os saberes e perspectivas marginalizadas, promovendo uma maior diversidade epistemológica. Diante das discussões, chegamos a algumas reflexões, como por exemplo, que o estudo da história indígena e a abordagem decolonial no ensino de História são de extrema importância para uma educação mais inclusiva, crítica e plural. No contexto do ensino de História, é fundamental reconhecer

que o ensino da história indígena promove a valorização da diversidade cultural e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Nesse sentido, é necessário superar as abordagens eurocêntricas e hierárquicas que dominaram por muito tempo o ensino de História, dando voz e espaço para as histórias e perspectivas dos povos indígenas. É importante utilizar metodologias que permitam aos alunos refletir criticamente sobre o passado, estabelecendo conexões com o presente e valorizando as múltiplas temporalidades e temáticas complexas. Por fim, é essencial questionar a influência dos interesses editoriais e comerciais nos livros didáticos convencionais, buscando desconstruir as narrativas dominantes e eurocêntricas presentes nos materiais didáticos. Assim, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e transformadora, promovendo a justiça histórica, a equidade e a valorização da diversidade cultural.

Além disso, é essencial questionar a influência dos interesses editoriais e comerciais nos livros didáticos convencionais, buscando desconstruir as narrativas dominantes e eurocêntricas presentes nos materiais didáticos. Isso contribui para a ir além da visão eurocêntrica e reconhecer a existência de múltiplas perspectivas e conhecimentos válidos. Valorizando a diversidade de experiências e saberes, dando voz e espaço para narrativas históricas e culturais marginalizadas ou silenciadas pelo legado do colonialismo. A perspectiva. Neste sentido, a perspectiva pluriversal busca promover um diálogo intercultural e interdisciplinar, reconhecendo a importância de múltiplas vozes e enriquecendo nossa compreensão global da história e do mundo.

4 CAPÍTULO III - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E AS BASES CURRICULARES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) apresenta diretrizes que visam uma abordagem ética e crítica da História Indígena, incentivando o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização da interculturalidade. Esse documento busca promover a compreensão dos processos históricos das populações indígenas, suas lutas, territorialidades e os impactos da colonização, além de enfatizar suas contribuições culturais e o combate aos preconceitos. Dentre as competências específicas da área de Ciências Humanas, destaca-se a análise crítica dos processos históricos, territoriais e ambientais, com atenção à preservação das terras indígenas, às práticas sustentáveis e à organização social, promovendo a divulgação sobre cidadania, inclusão em políticas públicas e sustentabilidade.

No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos. Estudos acadêmicos, como os de Militão (2018), Nazareno e Elias (2018), Melo, Araújo e Sousa (2022), e Paiva et al. (2021), apontam limitações importantes. Militão (2018) critica a ausência de autonomia pedagógica nas escolas indígenas, enquanto Nazareno e Elias (2018) sugerem a criação de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII) para contemplar as especificidades culturais desses povos. Melo et al. (2022) destaca que os livros didáticos, apesar de alinhados à BNCC, frequentemente apresentam conteúdos sobre as culturas indígenas de forma reduzida e superficial, comprometendo a construção de uma consciência crítica mais ampla. Por sua vez, Paiva et al. (2021) reforçam a necessidade de uma formação docente orientada para a interculturalidade, capaz de integrar, de forma eficaz, os saberes indígenas ao currículo escolar.

A análise de materiais didáticos, como a coleção *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Cotrim et al., 2020), evidencia esforços para se alinhar à BNCC por meio de abordagens interdisciplinares e do estímulo ao protagonismo discente. Contudo, observe-se que os conteúdos relacionados à história e cultura indígena ainda são tratados de forma genérica e insuficiente, limitando a valorização e o protagonismo desses povos.

4.1 BNCC e Ensino de História indígena

As versões oficiais da BNCC estão disponibilizadas no site do MEC ⁷ A primeira versão oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi lançada em 16 de setembro de 2015. A segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. Estas versões 2015 (BRASIL, 2015) e 2016 (BRASIL, 2016) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordaram a interculturalidade e a valorização das diferenças culturais de forma introdutória

e em evolução. Enfatizaram a necessidade de consideração e respeito à diversidade cultural, promovendo valores de cidadania e empatia por meio do ensino de conceitos como temporalidade, espacialidade, cultura e identidade.

A versão 2018 da Base Nacional Comum Curricular / Etapa Ensino Médio (BRASIL, 2018) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta elementos que se conectam diretamente ao estudo da História Indígena, com o objetivo de promover uma formação ética e cidadã nos estudantes, a partir do reconhecimento das diferenças culturais e da promoção da interculturalidade. Ao tratar de conceitos como temporalidade, espacialidade, cultura e identidade, a BNCC propõe que os estudantes compreendam os processos históricos de diferentes povos, incluindo as populações indígenas, reconhecendo suas lutas, suas culturas e sua contribuição para a sociedade contemporânea.

No Ensino Médio, a BNCC enfatiza a importância de compreender os processos identitários que envolvem territorialidades e fronteiras, categorias fundamentais para a análise da história e da cultura indígena no Brasil. Essa abordagem permite aos estudantes identificar as disputas históricas sobre os territórios indígenas, o impacto da colonização e as transformações culturais sofridas por esses povos ao longo do tempo. Além disso, a análise de fronteiras, sejam elas culturais, territoriais ou de saberes, ajuda a entender como as populações indígenas foram afetadas por processos de exploração, migração forçada e políticas de assimilação.

Outro ponto relevante da BNCC em relação à História Indígena é a proposta de estudar o indivíduo em sua relação com a natureza e a sociedade. As culturas indígenas são intrinsecamente ligadas ao meio ambiente, e a compreensão dessas relações ajuda os estudantes a enxergar a importância da preservação das terras indígenas e da sustentabilidade. A categoria "Trabalho e Política" também traz discussões sobre a organização social e as formas de resistência das populações indígenas, destacando seus movimentos políticos contemporâneos e as lutas por direitos e reconhecimento.

A BNCC propõe, ainda, o combate a preconceitos e a compreensão crítica das influências coloniais que historicamente tentaram deslegitimar as culturas indígenas. Ela enfatiza o papel do diálogo e da ética no reconhecimento da alteridade, promovendo uma educação que valoriza as diferentes formas de vida e organização social, como as das comunidades indígenas.

Essa estrutura curricular visa, portanto, garantir que a História Indígena seja abordada de forma crítica, respeitosa e interdisciplinar, assegurando que os estudantes possam reconhecer a riqueza e a diversidade cultural indígena como parte integrante e fundamental da formação do Brasil contemporâneo.

Das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o

Ensino Médio descritas na BNCC (BRASIL, 2018), podemos extrair vários pontos que se relacionam diretamente com a História Indígena, como:

Análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (Competência 1): A história das populações indígenas no Brasil envolve entender como esses povos foram impactados pelos processos de colonização e pelas políticas do Estado brasileiro ao longo do tempo. A abordagem crítica que a BNCC sugere aqui está diretamente ligada à necessidade de reconhecer as diferentes perspectivas indígenas sobre eventos históricos e a atual conjuntura política e social, considerando suas lutas por direitos e território.

Formação de territórios e fronteiras (Competência 2): A questão da territorialidade indígena é um tema central na história do Brasil. Desde a chegada dos colonizadores, a delimitação, ocupação e expropriação de terras indígenas tem sido uma das principais disputas entre esses povos e os Estados-nações. Compreender essas dinâmicas históricas e geopolíticas permite aos estudantes entender a relação de poder que moldou e ainda molda as fronteiras e os territórios indígenas.

Relações com a natureza e impactos socioambientais (Competência 3): As sociedades indígenas têm uma relação intrínseca com a natureza, sendo fundamentais para a preservação de diversos ecossistemas. A análise crítica das práticas indígenas de manejo sustentável de recursos naturais pode ser explorada nessa competência, promovendo uma consciência socioambiental que valoriza o conhecimento tradicional indígena.

Relações de produção e trabalho (Competência 4): As formas de produção e subsistência dos povos indígenas são distintas das sociedades capitalistas, baseando-se em práticas coletivas e sustentáveis. A BNCC permite a discussão sobre essas formas de organização econômica e social, incentivando uma visão mais inclusiva e diversa das estruturas produtivas e sua relação com a identidade e cultura indígenas.

Combate à injustiça, preconceito e violência (Competência 5): Historicamente, as populações indígenas têm sofrido inúmeras formas de violência, exclusão e preconceito. A competência de identificar e combater essas formas de injustiça está diretamente relacionada com o estudo da história indígena, permitindo uma abordagem crítica e ética dos processos de colonização, assimilação forçada e os atuais desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil.

Debate público e cidadania (Competência 6): A participação dos povos indígenas nos debates públicos sobre seus direitos, território e identidade é fundamental para o fortalecimento da cidadania indígena. A competência de participação crítica no debate público se relaciona com a necessidade de incluir a perspectiva indígena nas discussões sobre políticas públicas, sustentabilidade e direitos humanos.

Esses elementos mostram como as competências da BNCC em Ciências Humanas permitem uma abordagem mais ampla e crítica da história e cultura indígenas, promovendo a valorização de suas contribuições e o combate aos preconceitos históricos.

As habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) para o Ensino Médio, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), trazem pontos que mencionam diretamente os povos indígenas ou abordam questões centrais à sua história e realidade contemporânea. Essas habilidades podem ser agrupadas em dois eixos: relações diretas e indiretas com a história indígena.

Relações Diretas com a História Indígena:

- (EM13CHS302) – Esta habilidade propõe analisar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e agropecuárias, levando em consideração o modo de vida de populações locais, como indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. Ela destaca as práticas sustentáveis e de subsistência desses grupos, fundamentais para a preservação ambiental e a análise dos impactos econômicos em seus territórios.
- (EM13CHS601) – Aqui, o foco está na identificação e análise das demandas e protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo. A habilidade reconhece o histórico de exclusão desses grupos e enfatiza a importância de promover ações que reduzam as desigualdades étnico-raciais no país.

Relações Indiretas com a História Indígena:

- (EM13CHS101) – Trata-se da identificação, análise e comparação de diferentes fontes e narrativas. Essa habilidade pode incluir a análise de fontes indígenas, permitindo uma compreensão crítica dos processos históricos que impactaram esses povos.
- (EM13CHS104) – A análise de objetos e vestígios da cultura material e imaterial visa identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que formam a identidade e a diversidade cultural das sociedades. Neste contexto, a cultura material e imaterial indígena é fundamental para a compreensão da riqueza cultural que os povos indígenas agregam à diversidade sociocultural brasileira.

- (EM13CHS204) – Esta habilidade envolve a comparação e avaliação dos processos de ocupação do espaço e formação de territórios. Embora não cite diretamente os povos indígenas, ela permite analisar seu papel na ocupação territorial e os conflitos envolvendo esses grupos e o Estado.
- (EM13CHS402) – Focada na análise de indicadores de emprego, trabalho e renda, essa habilidade pode ser utilizada para discutir as desigualdades socioeconômicas que afetam as populações indígenas no Brasil contemporâneo.

Abordagem Interdisciplinar e Crítica:

Essas habilidades proporcionam uma abordagem interdisciplinar, conectando aspectos históricos, geográficos, culturais, sociais e econômicos. Elas abrem espaço para discussões sobre o protagonismo indígena, seus direitos territoriais, práticas sustentáveis e os desafios contemporâneos, como a marginalização socioeconômica. Ao integrar essas questões no currículo, os estudantes são incentivados a refletir de forma crítica sobre a situação dos povos indígenas e as dinâmicas que os afetam.

De acordo com Militão (2018), a Educação Escolar Indígena no Brasil foi transformada após a Constituição de 1988, que reconheceu os direitos culturais dos povos indígenas, incluindo o uso de suas línguas e o respeito a seus processos de aprendizagem. Esse reconhecimento legal representou uma ruptura com o modelo anterior, que visava a assimilação dos povos indígenas à cultura dominante. No entanto, Militão destaca que, apesar dos avanços legais, os desafios ainda persistem, especialmente na implementação prática de currículos diferenciados que respeitem a especificidade cultural e linguística dessas comunidades. Ele também critica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por não contemplar detalhadamente os específicos das escolas indígenas, impondo uma visão fragmentada da educação, onde os saberes tradicionais são tratados de forma secundária.

Essa crítica também ecoa na análise de Nazareno & Elias (2018), que avaliam a construção da BNCC e suas implicações no ensino da história e cultura indígena. Para esses autores, a BNCC, apesar de ter avançado ao dar visibilidade à história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda enfrenta limitações. Eles apontam que, embora tenha sorte com elogios ao maior espaço dedicado às culturas indígenas, a BNCC também foi alvo de críticas pela sua abordagem superficial e pela dificuldade de articulação de forma equilibrada como histórias de diferentes culturas. Nazareno & Elias (2018) destacam que essa abordagem pode

folclorizar os saberes indígenas, transformando-os em “conteúdos adicionais” em vez de integrá-los organicamente ao currículo.

Melo, Araújo & Sousa (2022), por sua vez, analisam diretamente como os povos indígenas são representados nos livros didáticos de história. Comparando duas edições da coleção “História Sociedade & Cidadania” (2015 e 2018), os autores observam uma redução no espaço e na profundidade dedicada à temática indígena na edição de 2018, influenciada pela BNCC. Enquanto a edição de 2015 apresentou um conteúdo mais robusto sobre as contribuições culturais dos povos indígenas, a edição posterior, alinhada à BNCC, mostrou uma abordagem mais condensada, com menor visibilidade para essas contribuições.

Assim, é possível observar que, para Militão (2018), Nazareno & Elias (2018) e Melo, Araújo & Sousa (2022), o currículo oficial e os materiais didáticos, especialmente após a implementação da BNCC, têm limitações significativas na maneira como abordam a diversidade cultural indígena. Militão (2018) destaca a necessidade de respeitar a autonomia pedagógica e cultural das escolas indígenas, enquanto Nazareno & Elias (2018) e Melo, Araújo & Sousa (2022) observam que a BNCC, apesar de seus interesses, ainda não conseguiu superar totalmente a visão fragmentada e eurocêntrica da educação. Esses autores convergem para a crítica à centralização curricular, que exige uma verdadeira educação intercultural e pluralista, especialmente em relação à temática indígena.

Dessa forma, ao analisar as perspectivas dos três estudos, vemos que a luta pela visibilidade e pelo protagonismo dos povos indígenas na educação continua sendo um desafio, com avanços legais importantes, mas com uma implementação curricular que ainda carece de maior profundidade e respeito às especificidades culturais e históricas desses povos.

O diálogo entre os autores Militão (2018), Nazareno & Elias (2018), e Melo, Araújo & Sousa (2022) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a educação indígena revela diferentes perspectivas sobre os avanços, desafios e limitações dessa política educacional, especialmente no que diz respeito à abordagem das culturas e histórias indígenas.

De acordo com Militão (2018), a Constituição de 1988 representou um marco para a Educação Escolar Indígena, garantindo direitos culturais e educacionais que antes não eram assegurados. A BNCC, homologada com a legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e tratada internacionalmente, reforça o direito a uma educação indígena específica e intercultural. No entanto, ele critica o fato de que, apesar dos avanços legais, a

BNCC não contempla as melhorias específicas das escolas indígenas. A exigência de que 60% do tempo escolar seja dedicado à base comum e apenas 40% aos conteúdos específicos exige a autonomia pedagógica das escolas indígenas, fragmentando a educação e tratando os saberes tradicionais como secundários.

Nazareno e Elias (2018) abordam essa preocupação, ao apontarem que, apesar de a BNCC ter sido elaborada com a intenção de ampliar a diversidade cultural nas escolas, ela não conseguiu romper completamente com o eurocentrismo que historicamente permeia o currículo brasileiro. Embora tenham ocorrido avanços, como o aumento do tempo dedicado ao estudo de povos indígenas e africanos e a tentativa de revisão da cronologia eurocêntrica, os autores destacam que a diversidade cultural continua sendo tratada de maneira secundária. Eles sugerem a criação de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII), que levaria em conta as particularidades culturais e linguísticas de cada povo indígena, democratizando ainda mais o ensino e promovendo uma abordagem mais equitativa entre diferentes culturas.

Melo, Araújo e Sousa (2022) analisam a implementação da BNCC em livros didáticos de História, e observam uma tendência semelhante. Ao compararem as edições de 2015 e 2018 da coleção História, Sociedade & Cidadania, eles identificaram uma redução no espaço dedicado aos povos indígenas após a implementação da BNCC. Enquanto a edição de 2015 oferece uma abordagem mais rica e detalhada sobre as contribuições culturais dos povos indígenas, a edição de 2018 apresenta uma visão mais condensada e superficial. Isso reflete uma limitação da BNCC, que, embora tenha ampliado a visibilidade dos povos indígenas, não conseguiu promover um protagonismo consistente nessas narrativas históricas escolares.

Militão (2018) argumenta que a fragmentação causada pela divisão de tempo entre a base comum e os conteúdos específicos da BNCC gera uma visão superficial dos saberes tradicionais indígenas. Ele defende que a educação indígena deve ser integrada ao currículo de forma orgânica, respeitando a dinamicidade das tradições indígenas e evitando sua folclorização. A interculturalidade, para ele, deve ser o eixo central da educação indígena, permitindo que o currículo dialogue com as culturas indígenas de maneira mais profunda e respeitosa.

Nazareno e Elias (2018) reforçam essa crítica, ao destacarem que a noção de “Mundos” utilizada na organização curricular da BNCC para o ensino de História no Ensino Médio é vaga e gera ambiguidades. Eles afirmam que essa abordagem unifica culturas

diversas, como as ameríndias e africanas, de forma simplificada, sem capturar as especificidades de cada uma. Para os autores, a BNCC deveria adotar uma estrutura curricular que valorize a diversidade interna de cada cultura indígena, garantindo que seus conhecimentos sejam tratados com a profundidade e o respeito que merecem.

Melo, Araújo e Sousa (2022) concordam que a implementação da BNCC resultou na desvalorização dos saberes indígenas nos livros didáticos. A análise comparativa que foi realizada mostrou que, na edição de 2018, os conteúdos sobre povos indígenas são tratados de maneira mais genérica e fragmentada, com uma menor visibilidade e protagonismo dos povos indígenas brasileiros. Isso compromete a formação de uma consciência crítica e plural entre os estudantes, pois a diversidade cultural do Brasil não é devidamente explorada.

Impacto nos Livros Didáticos e na Formação Docente

Melo, Araújo e Sousa (2022) destacam que a centralização dos conteúdos pela BNCC comprometeu a diversidade cultural nos livros didáticos. A edição de 2015 dos livros de História abordou de maneira mais crítica e detalhada as contribuições indígenas, mas a edição de 2018, ao seguir as diretrizes da BNCC, especificamente a profundidade com que esses conteúdos são tratados. Isso revela uma limitação da BNCC, que, ao tentar padronizar o currículo, acabou por reduzir o espaço dedicado às narrativas indígenas e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Nazareno e Elias (2018) também apontam para a necessidade de uma maior formação docente para que os professores possam lidar com as demandas da BNCC de maneira crítica. A implementação de uma educação que valoriza as culturas indígenas depende, em grande parte, da preparação dos educadores para trabalhar com a diversidade cultural nas salas de aula. Eles argumentam que a formação inicial e continuada dos professores deve incluir conteúdos que possibilitem uma abordagem intercultural eficaz, o que ainda é um desafio na realidade educacional brasileira.

O diálogo entre Militão (2018), Nazareno & Elias (2018), e Melo, Araújo & Sousa (2022) evidencia um consenso sobre os avanços e limitações da BNCC em relação à educação indígena. Enquanto a BNCC promoveu uma maior visibilidade das culturas indígenas no currículo escolar, ela ainda carece de uma abordagem mais profunda e respeitosa que reconheça a diversidade interna dessas culturas. Além disso, a fragmentação do currículo e a padronização dos conteúdos comprometeram o protagonismo indígena nas narrativas históricas, tanto nos livros didáticos quanto na prática pedagógica. Para os autores, é necessário que a educação escolar indígena seja recompensada, adotando uma

abordagem verdadeiramente intercultural e que valorize os saberes indígenas de forma integrada e dinâmica.

O debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a educação indígena se enriquece com as contribuições de Paiva, Flôres de Vargas e Justamand (2021), que oferece uma análise da implementação da BNCC no contexto das escolas indígenas e na formação de uma educação intercultural e inclusiva.

Paiva, Flôres de Vargas e Justamand (2021) ressaltam que a BNCC, embora tenha ampliado a visibilidade das culturas indígenas, continua a reproduzir uma estrutura curricular que favorece a hegemonia de saberes ocidentais. Para os autores, a BNCC ainda não superou a herança colonial na educação brasileira, pois, apesar de considerar a importância das populações indígenas, ela subordina esses saberes às diretrizes curriculares nacionais, sem promover uma real integração intercultural.

Essa crítica se alinha às observações de Militão (2018) e Nazareno & Elias (2018), que também destacam a dificuldade da BNCC em promover uma verdadeira educação intercultural. Paiva et al. (2021) argumentam que a interculturalidade na BNCC é tratada de forma superficial, com os conhecimentos indígenas sendo inseridos no currículo de maneira pontual e fragmentada. Essa abordagem limita o potencial transformador da educação indígena, que não deveria apenas considerar a diversidade cultural, mas integrá-la de maneira orgânica e contextualizada ao currículo escolar.

Um ponto forte no argumento de Paiva, Flôres de Vargas e Justamand (2021) é a ênfase na formação de professores para a educação indígena. Eles afirmam que a implementação de uma educação verdadeiramente intercultural depende de docentes que estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e para atuar de maneira crítica e reflexiva dentro do contexto da BNCC. Isso requer uma formação inicial e continuada que aborde as especificidades culturais e linguísticas das populações indígenas.

Nazareno & Elias (2018) também apontam para a importância da formação docente, destacando que a BNCC, ao propor uma abordagem mais plural, exige que os professores estejam preparados para lidar com essa complexidade. No entanto, a formação atual de professores no Brasil ainda carece de uma ênfase suficiente em questões interculturais e na valorização dos saberes tradicionais indígenas. Essa lacuna na formação docente compromete a eficácia da BNCC na promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e contribua para a construção de uma sociedade mais plural e equitativa.

Paiva, Flôres de Vargas e Justamand (2021) trazem um olhar específico sobre as escolas indígenas, destacando os desafios que essas instituições enfrentam para implementar a BNCC. Eles observaram que, embora a BNCC tenha previsto um marco curricular comum, as escolas indígenas, que possuem suas próprias demandas pedagógicas e culturais, enfrentam dificuldades para conciliar as diretrizes nacionais com suas práticas educacionais. O desequilíbrio entre a base comum (60%) e os conteúdos específicos (40%) exige a autonomia dessas escolas, forçando-as a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às exigências da BNCC, muitas vezes em detrimento de seus saberes e tradições.

Essa crítica converge com a de Militão (2018), que também argumenta que a fragmentação do currículo imposta pela BNCC não respeita a autonomia das escolas indígenas e compromete a preservação e transmissão dos saberes tradicionais. Militão defende que a educação indígena deve ser integrada de forma plena ao currículo, sem subordinar os saberes indígenas à exigência da base curricular nacional.

Paiva, Flôres de Vargas e Justamand (2021) também abordaram a questão dos livros didáticos no contexto da BNCC, observando que, apesar de a BNCC ter ampliado a visibilidade das populações indígenas, essa visibilidade ainda é limitada. Assim como Melo, Araújo & Sousa (2022) apontaram na análise dos livros de História, Paiva et al. Observe que os conteúdos sobre os povos indígenas são tratados de maneira genérica e estereotipada. Embora haja um aumento na quantidade de informações sobre essas populações, a profundidade e a complexidade dos conteúdos ainda são insuficientes para promover uma verdadeira valorização dos saberes indígenas.

Melo, Araújo e Sousa (2022) identificaram, por exemplo, que a edição de 2018 dos livros de História desenvolvida apresenta uma visão condensada e simplificada das culturas indígenas, contrastando com a edição de 2015, que abordou esses povos de forma mais específica. Isso reflete um problema na implementação da BNCC, que, ao tentar padronizar o currículo, acaba por diluir a diversidade cultural em narrativas simplificadas e superficiais.

A contribuição de Paiva, Flôres de Vargas e Justamand (2021) enriquece o debate sobre a BNCC e a educação indígena ao enfatizar a importância de uma educação intercultural que vá além da simples inclusão de conteúdos indígenas no currículo. Para os autores, a BNCC precisa ser recompensada de modo a valorizar de forma mais significativa os saberes tradicionais, promovendo uma verdadeira integração entre os conhecimentos indígenas e o currículo escolar.

Ao lado das contribuições de Militão (2018), Nazareno & Elias (2018), e Melo, Araújo & Sousa (2022), o texto de Paiva et al. Evidencia um consenso sobre os limites da BNCC na promoção de uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas. Embora a BNCC tenha trazido avanços, especialmente em termos de visibilidade, ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação indígena no Brasil seja verdadeiramente intercultural, crítica e transformadora.

4.2 Análise dos livros didáticos

A coleção *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* é composta por seis livros utilizados por alunos do Ensino Médio e professores de História na Escola Estadual Ana de Souza Paiva, em Ipueiras/TO. Elaborada por Gilberto Cotrim, Angela Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich, a primeira edição foi publicada em 2020 pela Editora Moderna, em São Paulo. A coleção possui caráter interdisciplinar e não especifica as séries para as quais cada livro ou conteúdo deve ser trabalhado, ficando a critério do professor a definição do material de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas em cada série.

Os autores desta coleção destacam que, além das alterações introduzidas pela BNCC, houve mudanças estruturais no Ensino Médio devido a modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (COTRIM *et al.*, 2020). Essas mudanças exigiram uma reavaliação dos componentes curriculares, promovendo uma abordagem mais ampla e interdisciplinar, integrando os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com outras áreas do conhecimento. O propósito fundamental é enriquecer e dar sentido ao conhecimento a partir das experiências dos alunos, abordando questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, com o professor orientando os alunos nesse processo.

Ainda, de acordo com os autores, o objetivo da obra é apoiar os professores na realização do que o novo Ensino Médio propõe: tornar o estudante o protagonista de sua própria jornada de aquisição e construção do conhecimento, incentivando a reflexão sobre o presente e a visão do futuro. O objetivo é formar indivíduos autônomos e preparados para desempenhar um papel ativo no desenvolvimento do conhecimento e na vida. Nas orientações gerais, os autores orientam que o professor de cada disciplina trabalhe com flexibilidade e inovação, escolhendo a trajetória mais adequada ao seu planejamento. Na seleção de conteúdos ao longo dos seis livros desta coleção cabe aos educadores refletir sobre as estratégias pedagógicas necessárias para orientar os alunos na compreensão e

interpretação dos conteúdos, demonstrando como eles podem construir novos conhecimentos.

Conforme os autores, a seleção de conteúdos nesta coleção tem como objetivo integrar o conhecimento, tornando a aprendizagem mais concreta e contextualizada para os estudantes. Isso promove a autonomia na busca por informações, o pensamento crítico e a colaboração, preparando os alunos para atuarem como cidadãos na sociedade contemporânea. O papel do professor, segundo os autores da coleção, seria orientar os alunos na construção de novos conhecimentos.

Uma maior ênfase está sendo dada ao livro didático observando as seguintes proposições: a) o conceito de história indígena, seu surgimento e suas implicações na interpretação da história dos povos; b) o domínio da tecnologia nesses conteúdos e como ela é comparada a outras temporalidades e espacialidades; c) a cultura, nas dimensões familiar, religiosa, das artes e representações, organização social, e sua comparação com as culturas do presente e de outras temporalidades; d) o conhecimento dos povos, pré-coloniais, e se a proposta deste projeto, de considerar estes conhecimentos como um patrimônio, foi contemplada; e) o uso dos conhecimentos arqueológicos como forma de ressaltar as fontes materiais e relacioná-las com a produção material do presente.

4.3 Comparativo entre o livro didático Conexões e outras obras didáticas contemporâneas.

A obra *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), coordenada por Gilberto Cotrim, representa uma significativa inovação no campo dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio. Alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa publicação rompe com os modelos tradicionais baseados em sequências cronológicas rígidas e foco excessivo em conteúdos factuais. Em seu lugar, propõe uma abordagem temática, contextualizada e interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de competências e para a formação integral do estudante. Esse diferencial torna *Conexões* uma referência entre as obras didáticas contemporâneas.

Ao se comparar *Conexões* com outros livros lançados no mesmo período, nota-se que, embora existam avanços em diversas coleções, muitas delas ainda se mantêm atreladas a modelos pedagógicos mais conservadores. É o caso da coleção *Projeto Araribá – Ciências Humanas: História* (Moderna), que, apesar de incluir temas contemporâneos e valorizar a diversidade cultural, continua seguindo uma estrutura cronológica e disciplinar.

Diferentemente, Conexões propõe uma organização mais flexível dos conteúdos, priorizando temas que fazem sentido no contexto de vida do aluno e incentivando a aplicação prática dos conhecimentos.

A coleção Projeto Presente – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (SM) se aproxima da proposta de Cotrim ao valorizar temas como cidadania, direitos humanos e diversidade. No entanto, sua abordagem tende a ser pontual, carecendo de articulação entre os conteúdos e de atividades que promovam a integração efetiva entre as disciplinas. Conexões avança nesse aspecto ao articular os temas com projetos de vida e à realidade cotidiana dos estudantes, fortalecendo a aprendizagem significativa e crítica.

Já a obra Humanitas (FTD) apresenta um equilíbrio entre História e Ciências Sociais, tratando de questões contemporâneas relevantes. Ainda assim, sua metodologia permanece centrada na exposição de conceitos e na leitura analítica, sem romper com a estrutura tradicional. Conexões, por sua vez, adota uma abordagem mais criativa e interativa, promovendo o protagonismo do aluno e favorecendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, empatia e colaboração.

A coleção Moderna Plus – Ciências Humanas também segue uma organização cronológica clássica, ainda que com tentativas de inserção de temas atuais e diversidade de perspectivas. Suas atividades, porém, mantêm um formato mais tradicional, com menor integração entre teoria e prática. Conexões diferencia-se ao propor atividades colaborativas, projetos interdisciplinares e situações-problema que demandam reflexão e tomada de decisão por parte dos estudantes.

O Projeto Radix – História (Saraiva) apresenta uma proposta voltada à análise crítica das fontes históricas, incentivando a leitura de documentos e a problematização do conhecimento histórico. Contudo, sua estrutura ainda privilegia uma abordagem conteudista e analítica. Em contraste, Conexões busca envolver o aluno em práticas pedagógicas mais dinâmicas, em que a História dialoga com outras áreas das Ciências Humanas, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Em síntese, todas as obras analisadas apresentam avanços importantes no que diz respeito à atualização dos temas e à incorporação de valores democráticos. No entanto, Conexões se destaca por sua proposta pedagógica inovadora, que alia interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências. Ao articular teoria e prática, conteúdos escolares e vida cotidiana, Conexões proporciona uma aprendizagem mais significativa e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

A obra de Cotrim rompe com a perspectiva tradicional e eurocêntrica de muitos livros didáticos, incluindo as próprias publicações anteriores do autor. Com uma proposta mais plural, democrática e centrada na formação cidadã, Conexões oferece um ensino que vai além do acúmulo de informações, buscando formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para a construção de seus projetos de vida em uma sociedade em constante transformação.

4.4 Povos Indígenas do Tocantins: Diversidade, Território e Resistência

Os povos indígenas do Tocantins constituem uma rica diversidade étnica, linguística e cultural, sendo parte essencial da formação histórica, social e ambiental da região. O estado abriga atualmente nove povos indígenas, que vivem em 12 terras indígenas oficialmente reconhecidas, além de outras em processo de demarcação (FUNAI, 2023). Com línguas, tradições e sistemas de organização próprios, esses povos estabelecem uma relação profunda com o território, com a natureza e com seus saberes ancestrais.

4.5 Principais Povos Indígenas do Tocantins

Karajá (Iny)

Localizados na região do rio Araguaia, especialmente na Ilha do Bananal, os Karajá se destacam por sua cerâmica ritual, como as bonecas Karajá, reconhecidas como patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN (2012). Falam a língua Iny, do tronco Macro-Jê, e possuem uma organização social de base matrilinear (SILVA, 2009).

Javaé

Considerados por alguns autores um subgrupo dos Karajá, os Javaé vivem às margens do rio Javaés. Embora compartilhem elementos culturais com os Karajá, possuem práticas sociais e religiosas distintas (RIBEIRO, 1996).

Xambioá (Karajá do Norte)

Vivem próximos à cidade de Xambioá, no norte do estado. Embora compartilhem características culturais com os Karajá, estão mais expostos aos impactos da urbanização e ao enfraquecimento da língua tradicional (ISA, 2023).

Avá-Canoeiro

Um dos povos mais isolados do Brasil, tradicionalmente nômades, os Avá-Canoeiro vivem próximos ao Parque Nacional do Araguaia. Sua língua pertence à família Tupi-Guarani.

Com população extremamente reduzida, são considerados em situação de alta vulnerabilidade (FUNAI, 2023; MENDONÇA, 2021).

Krahô

Localizados na Terra Indígena Kraolândia, no norte do estado, os Krahô pertencem ao grupo Timbira (tronco Macro-Jê). São conhecidos por seus rituais coletivos (como o Pepê) e pela forte organização social baseada em clãs e ciclos cerimoniais (DA MATTA, 1986; RAMOS, 2012).

Krahô-Kanela

Resultantes do contato entre os Krahô e os Kanela (originários do Maranhão), vivem na região de Lagoa da Confusão. Estão em processo de reconstrução da identidade étnica e luta pelo reconhecimento de sua terra tradicional (ISA, 2023).

Apinajé

Habitantes da região de Tocantinópolis e arredores, os Apinajé falam uma língua da família Macro-Jê. Destacam-se pela participação em movimentos históricos de resistência, como a luta contra a Rodovia Transamazônica nos anos 1980, que tornou-se marco da mobilização indígena nacional (CUNHA, 1992).

Xerente

Localizados na região de Tocantínia, próximos à capital Palmas, os Xerente falam a língua Akwê (Macro-Jê). Sua organização social baseia-se no sistema de metades e em rituais como o batismo de nome. Sofrem impactos diretos de grandes obras, como a Usina Hidrelétrica de Lajeado (ISA, 2023).

Pankararu

Oriundos do estado de Pernambuco, migraram para o Tocantins em decorrência de conflitos fundiários. Vivem hoje em áreas como Gurupi e Formoso do Araguaia, e lutam por reconhecimento étnico e territorial no estado (FUNAI, 2023).

4.6 Território, Língua e Preservação Cultural

As Terras Indígenas no Tocantins ocupam mais de 1 milhão de hectares, em uma área que inclui ecossistemas do Cerrado e da Amazônia Legal. Essas terras são vitais não só para a sobrevivência dos povos indígenas, mas também para a conservação ambiental da região (ISA, 2023).

A maioria dos povos indígenas do estado pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, embora existam também línguas do tronco Tupi-Guarani. Muitas dessas línguas estão ameaçadas, apesar dos esforços de preservação através da educação bilíngue e de projetos culturais locais (SILVA, 2010; SANTOS, 2018).

Desafios Atuais

De acordo CPT (2012) os povos indígenas do Tocantins enfrentam desafios graves e persistentes, como:

Pressão fundiária: O avanço do agronegócio e o desmatamento comprometem suas terras tradicionais.

Educação e saúde diferenciadas: Apesar de avanços, faltam escolas indígenas com currículo específico e atendimento de saúde de qualidade.

Reconhecimento territorial: Povos como os Krahô-Kanela e Pankararu ainda lutam pelo reconhecimento formal de suas terras.

Impactos de grandes obras: Hidrelétricas, rodovias e empreendimentos turísticos têm afetado diretamente comunidades como os Xerente e os Karajá.

Preservação linguística e cultural: Muitas línguas estão em risco de desaparecimento, e práticas culturais tradicionais vêm sendo ameaçadas pelo contato desigual com a sociedade não indígena.

Os povos indígenas do Tocantins são guardiões de uma herança milenar e protagonistas de um processo contínuo de resistência. Suas lutas por terra, cultura, educação e dignidade não são apenas locais, mas fazem parte de uma agenda nacional de justiça e reparação histórica. Compreender esses povos e sua trajetória é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e intercultural.

5 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA 1ª SÉRIE DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL ANA DE SOUZA PAIVA, EM IPUEIRAS/TO

A obra (coleção) Conexões está estruturado em seis livros (volumes), cada Livro está organizado em quatro unidades temáticas, distribuídas em duas partes. O texto principal de cada volume, que articula informações e organiza a narrativa, está adicionado a frascos e caixas que visam desenvolver tanto como Competências Gerais da Educação Básica quanto como Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As competências e habilidades abordadas em cada tema ou seção são indicadas ao professor tanto nas páginas do livro quanto nas orientações do Manual do Professor.

No início de cada volume, há uma introdução de quatro páginas que resumem os conteúdos a serem explorados. Esta introdução inclui:

- Uma situação-problema contextualizada no universo do estudante, que integra os conteúdos e orienta práticas de pesquisa;
- Objetivos detalhados e justificativas para sua relevância;
- Quadros que relacionam as competências gerais e específicas da BNCC;
- Um mapa mental sintetizando os conteúdos principais.

O livro didático apresenta tópicos específicos que enriquecem a aprendizagem, como as seções Entre Saberes, Contraponto, Oficina, Pesquisa em foco e Foco no Texto/Imagens, onde além de promover conexões interdisciplinares entre as Ciências Humanas e outras áreas, também estimulam a análise crítica por meio de debates e argumentação dos conteúdos e análises textuais, visuais e informações complementares.

Os autores do livro recomendam o uso flexível dos volumes, que podem ser trabalhados em qualquer ordem, permitindo aos professores adaptar os conteúdos ao planejamento escolar, ao contexto local e às necessidades das turmas. Embora sugiram um volume por semestre, a sequência pode ser definida livremente, facilitando a integração às realidades das escolas.

Todos os volumes da coleção incluem um glossário posicionado ao lado do texto principal. Ele oferece explicações sobre termos, conceitos e expressões para facilitar a compreensão e aprofundar o conhecimento dos estudantes. Em momentos ao longo das

unidades, são apresentadas sugestões de leitura, como livros, vídeos (incluindo filmes e documentários) e sites relacionados a vários conteúdos trabalhados.

Os seis volumes que integram a coleção foram desenvolvidos de maneira independente, possibilitando que cada livro seja utilizado de forma autônoma, sem depender dos conteúdos ou abordagens dos demais. Essa característica permite que os professores ou equipes docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas planejem e decidam, conforme seus critérios, a ordem em que os livros serão trabalhados com os alunos.

Nos livros, ao lado dos temas ou conteúdos principais, são indicados professores das disciplinas que compõem a área (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) que, conforme os organizadores, podem conduzir o trabalho com aqueles temas em sala. Essas sugestões não são obrigatórias, ficando a carga do grupo docente decidindo sobre a distribuição dos conteúdos.

5.1 Análise do Livro Didático **Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Ética e Cidadania**.

Dos seis livros que compõem a coleção Conexões, serão analisados apenas dois, o primeiro livro analisado traz o título: **Ética e Cidadania** e, o segundo livro analisado traz como título: **Ciência, Cultura e Sociedade**, estes foram utilizados pelo professor da disciplina de história na 1ª série do Novo Ensino Médio, na Escola Estadual Ana de Souza Paiva.

Imagem 1 – capa do livro



Fonte: Moderna, 2020.

O livro *Ética e Cidadania* está estruturado em quatro unidades, organizadas em duas partes: Parte I e Parte II. Na Parte I, encontram-se as Unidades 1 e 2, que abordam temas centrais e inter-relacionados. A Unidade 1 discute ética e justiça social, com foco em valores, liberdade e o papel da ética na história. Já a Unidade 2 explora os direitos humanos, destacando suas origens, os impactos das guerras e os desafios enfrentados na atualidade.

Na Parte I, encontram-se as Unidades 1 e 2, que abordam temas centrais e inter-relacionados. A Unidade 1 discute ética e justiça social, com foco em valores, liberdade e o papel da ética na história. Já a Unidade 2 explora os direitos humanos, destacando suas origens, os impactos das guerras e os desafios enfrentados na atualidade.

Imagem 2 – sumário do livro



Fonte: Moderna, 2020.

Na Parte II, estão as Unidades 3 e 4. A Unidade 3 enfatiza a luta pela cidadania e pelos direitos, com destaque para a democracia, os movimentos sociais e a participação política, especialmente da juventude. Por fim, a Unidade 4 analisa exclusão e inclusão, abordando desigualdades globais, nacionalismos, racismo e questões estruturais no contexto brasileiro.

Imagem 3 – sumário do livro



Fonte: Moderna, 2020.

Os Temas Contemporâneos Transversais "Cidadania e Civismo" e "Multiculturalismo" são destacados, manifestando-se continuamente através da seleção de conteúdos, da abordagem multidisciplinar e da escolha das atividades. Com os textos e atividades apresentados ao longo do livro, é possível abordar nove das dez Competências Gerais da Educação Básica, bem como as seis Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No início deste livro, é apresentada uma visão geral dos conteúdos principais que serão explorados nas duas partes e nas quatro unidades que o compõem, juntamente com os objetivos a alcançar e as competências e habilidades a desenvolver. Ao longo das discussões, serão trabalhadas as conexões entre diferentes áreas do saber ("Entre saberes"), a análise e o confronto de interpretações diversas sobre manifestações e eventos ("Contraponto"), e a sistematização e ampliação do conhecimento por meio de atividades que estimulam a reflexão, a argumentação e a proposição ("Oficina").

Além disso, o livro promove práticas de pesquisa consolidadas em projetos voltados para a apresentação à comunidade ("Pesquisa em foco"). Recursos adicionais, como caixas explicativas, são usados para aprofundar o aprendizado. Eles incluem análises de imagens ou textos ("Foco no texto" / "Foco na imagem"), sugestões de livros, vídeos e sites relacionados aos temas estudados ("Explorando outras fontes"), e explicação de termos e conceitos diretamente ao lado do texto principal ("Glossário").

Conforme os autores as quatro unidades desta coletânea reúnem textos e atividades que exploram os processos de engajamento cidadão nas democracias, destacando como podemos atuar, individual e coletivamente, para transformar e cuidar da vida em sociedade,

sempre guiados pelos princípios da ética e da justiça. Esse debate inclui uma análise ampla das contradições e tendências globais relacionadas a diversos conflitos sociais, bem como das soluções possíveis para esses desafios. Com essa base de conhecimentos sobre o mundo os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre as principais questões e inquietações da juventude em sua comunidade.

A análise dos objetivos de aprendizagem e competências trabalhadas na Unidade 1 do material revela uma abordagem interdisciplinar ampla, cobrindo aspectos filosóficos, éticos, sociais e culturais. Contudo, ao examinar especificamente a presença da História Indígena, verifica-se que o tema não é tratado de forma específica ou não mencionado de maneira explícita nessa unidade.

Há uma ênfase em compreender e valorizar diferentes culturas e sociedades, o que pode abrir espaço para discutir as contribuições indígenas de forma contextualizada. Abre também espaço para uma discussão sobre racismo, desigualdades e direitos humanos pode, ambientalmente, incluir a questão indígena, especialmente no que diz respeito ao respeito e valorização de culturas marginalizadas.

Algumas habilidades mencionam a necessidade de analisar desigualdades e contextos históricos que podem ser aplicados à população indígena. Não há menção direta à História Indígena ou às questões relacionadas à população originária em relação à ética, cidadania e exclusão/inclusão. Esse é um ponto crítico, considerando a relevância do tema na formação dos estudantes e na BNCC.

Apesar de esquecer desigualdades e racismo, a abordagem parece concentrar-se em contextos globais ou em questões específicas como o racismo estrutural no Brasil, sem aprofundar as especificidades indígenas. A luta por terra, identidade cultural e justiça histórica das populações indígenas não aparece nos objetivos ou competências desta unidade.

Embora o material tenha potencial para abordar a História Indígena em várias competências e habilidades, este tema não é explicitamente articulado, o que resulta em uma lacuna importante. Considerando o papel da educação na formação cidadã e crítica, é fundamental incluir a perspectiva indígena de forma intencional e sistemática. Isso possibilitaria aos estudantes compreender não apenas os desafios históricos e contemporâneos enfrentados por essas populações, mas também a riqueza de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Uma recomendação seria incorporando tópicos como os impactos da colonização, os movimentos indígenas contemporâneos, a relação entre ética e o respeito aos direitos indígenas, e a ética ambiental inspirada nos saberes indígenas. Tais inclusões enriqueceriam a abordagem interdisciplinar e garantiriam maior alinhamento com a BNCC e a perspectiva decolonial.

O conteúdo sobre a História Indígena nas páginas 18 e 19 do livro Didático Conexões revela que o texto Independência e Liberdade apresenta uma visão geral sobre a independência na América Latina e no Brasil. No entanto, ao analisarmos criticamente a abordagem da história indígena neste texto, identificamos algumas especificidades importantes.

Embora o texto mencione que “indígenas e afrodescendentes se aliaram aos criollos na luta contra a Espanha”, essa afirmação minimiza a complexidade e a autonomia das populações indígenas nesses processos históricos. Os povos indígenas são apresentados de forma secundária, como aliados de outras forças, sem explorar suas próprias motivações, estratégias e visões sobre a independência. Isso reforça uma narrativa que apaga o protagonismo indígena e os trata como coadjuvantes.

O texto privilegia a perspectiva das elites criollas e, em menor grau, dos afrodescendentes, mas trata os indígenas de maneira superficial e subordinada. Ao afirmar que os criollos “se esforçaram para manter as pessoas de cor a uma certa distância” e que “muitas comunidades indígenas foram dissolvidas para que membros seus ingressassem como trabalhadores assalariados” (COTRIN, et. al., 2020, p. 18), a análise não problematiza as consequências dessas ações para a sobrevivência cultural, política e social dos povos indígenas.

As experiências das populações indígenas são abordadas de forma genérica, sem se diferenciarem pelas especificidades de cada grupo ou região. Por exemplo, o impacto das independências varia amplamente entre os povos indígenas da América espanhola e portuguesa, dependendo de fatores como contexto local, resistência organizada e relação com o Estado nacional. A abordagem uniforme ignora essas nuances e limita a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e histórica indígena.

O trecho menciona que a igualdade jurídica impactou um pouco os indígenas marginalizados, mas não explora profundamente como as ideologias liberais de igualdade e o livre-comércio desconsideraram as realidades culturais e estruturais das comunidades indígenas. Essa análise limitada impede que os estudantes compreendam como as

independências perpetuaram formas de exploração e exclusão social contra os povos originários.

Embora o texto cite autores e estudiosos relevantes, como Florestan Fernandes e Leslie Bethell, não há uma incorporação de perspectivas indígenas ou produções intelectuais de autores originários. Essa ausência perpetua uma visão externa e paternalista sobre a história indígena, em vez de promover uma narrativa que inclua as vozes e os pontos de vista desses povos.

Uma sugestão interessante para enriquecer a abordagem neste texto seria incluir relatos e análises que destacam o papel ativo das populações indígenas nos processos de independência e na resistência ao colonialismo e à exploração pós-independência. Trazer fontes indígenas, como declarações de líderes ou análises contemporâneas, para enriquecer a compreensão sobre as experiências desses povos.

Além disso, é importante diferenciar as vivências dos indígenas em contextos geográficos e políticos diferentes, evidenciando como reagiram e se adaptaram às mudanças impostas. Uma análise mais crítica sobre as contradições entre igualdade formal e exclusão prática também deve ser promovida, de forma interdisciplinar, considerando elementos culturais, econômicos e políticos, e integrando uma perspectiva decolonial que questiona as narrativas tradicionais e reducionistas.

Imagem 4 – sobre direitos humanos



Charge sobre direitos humanos, do cartunista brasileiro Adão Iturrusgarai, publicada em agosto de 2016. As condições socioculturais definem percursos distintos para as pessoas, embora se proclame que os direitos humanos são iguais para todos.

Fonte: Moderna, 2020.

A charge sobre direitos humanos, de Adão Iturrusgarai, apresentado no livro didático *Conexões* (p. 44), utiliza o humor para evidenciar a invisibilidade social enfrentada por certos grupos, especialmente os indígenas e afrodescendentes. No entanto, ao analisarmos como ela trabalha a história indígena, é possível identificar pontos positivos e limitações importantes, como pontos positivos a charge destaca a invisibilidade social vivida por grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas. Essa abordagem chama atenção para a exclusão histórica que persiste no presente, incentivando os estudantes a refletirem sobre as desigualdades. Apresenta uma mensagem implícita na acusação crítica a ideia de que os direitos humanos são igualmente aplicados a todos. Isso pode abrir espaço para discussão em sala de aula sobre como os povos indígenas continuam sendo privados de direitos fundamentais, apesar do discurso universalista. Por outro lado, tem algumas limitações, onde a charge trabalha a invisibilidade no presente, mas não relaciona esse aspecto às causas históricas específicas que levaram à marginalização dos povos indígenas, como o colonialismo, a perda de terras e a destruição cultural. Isso limita a compreensão dos estudantes sobre as raízes estruturais dessa exclusão. Os personagens indígenas aparecem como figuras passivas, reforçando a ideia de vítimas da sociedade em vez de agentes de resistência e transformação.

Ainda, na página 44, o livro traz o texto “Empatia e direitos humanos” que traz reflexões importantes sobre o desenvolvimento dessa característica humana e seu impacto nas relações sociais. Contudo, ao analisar criticamente sua abordagem em relação à história indígena, percebe-se uma ausência significativa de conexão entre os conceitos apresentados e a experiência histórica dos povos originários.

Embora o texto trate da empatia como uma capacidade universal que transcende as fronteiras sociais, ele não explora como essa empatia poderia ou deveria ser aplicada à história e à realidade dos povos indígenas. Historicamente, a falta de empatia por parte das sociedades coloniais foi um fator central na desumanização e exploração dos povos indígenas, levando à marginalização cultural, social e política que persiste até hoje.

O texto menciona como a leitura de romances no século XVIII expandiu a empatia entre diferentes grupos sociais, mas não inclui qualquer reflexão sobre como a literatura, a cultura ou a história indígena poderia desempenhar um papel semelhante. Essa ausência perpetua uma visão eurocêntrica e desconsidera as narrativas e perspectivas dos povos indígenas, que poderiam enriquecer e diversificar o entendimento da empatia no contexto histórico e social brasileiro.

Embora o texto discuta a evolução do conceito de igualdade e direitos humanos, ele não aborda como essas ideias foram historicamente negadas aos povos indígenas, mesmo após o estabelecimento de direitos universais. Não há reflexão sobre como a luta indígena por reconhecimento e respeito aos seus direitos é um exemplo vivo de empatia que a sociedade brasileira ainda precisa desenvolver.

O texto poderia conectar a ideia de empatia com a necessidade de compreender e valorizar as lutas contemporâneas dos povos indígenas, como a preservação de suas terras, culturas e modos de vida. Isso ajudaria os estudantes a aplicar os conceitos de empatia e direitos humanos a uma questão atual e relevante.

Imagem 5 – chegada de Colombo à América



Chegada de Colombo à América, gravura de Theodore de Bry, 1596. Famoso por ilustrar viagens às Américas, também conhecida no século XVI como Novo Mundo, o belga Theodore de Bry, no entanto, nunca realizou viagens ultramarinas às terras fora do continente europeu. Como editor e ilustrador, conhecia muitos relatos e registros produzidos por viajantes no período e sua obra revela o olhar dos europeus sobre os povos nativos das terras conquistadas.

Fonte: Moderna, 2020.

A gravura de Theodore de Bry, que retrata a chegada de Colombo à América (p. 46), oferece um exemplo significativo para análise crítica no livro didático, especialmente no contexto do ensino de História para a 1ª série do Ensino Médio. Ela serviu como ponto de partida para discutir como as imagens produzidas pelos europeus do século XVI não apenas

documentavam eventos históricos, mas também refletiam e reforçavam perspectivas eurocêntricas sobre os povos indígenas e a conquista.

A gravura foi produzida por um artista que nunca esteve nas Américas e que se baseou em relatos de viajantes. Isso evidencia que a imagem não é uma representação fiel da realidade, mas uma construção baseada em interpretações, imaginários e interesses europeus. Esse contexto deve ser apresentado no livro didático, destacando como tais representações visavam glorificar a exploração europeia e desumanizar os povos nativos

Os indígenas geralmente aparecem na obra de De Bry de maneira estilizada, frequentemente associada a um exotismo ou à barbárie, conforme os preconceitos europeus da época. Essa representação pode ser comprovada como um recurso ideológico que justificava a colonização, retratando os nativos como inferiores ou necessitados de "civilização". O livro didático pode explorar como isso reforça uma narrativa colonizadora e desconsidera a diversidade cultural, política e social dos povos originários.

Na gravura, os indígenas muitas vezes são retratados como espectadores passivos diante da chegada dos europeus, enquanto Colombo é centralizado como o protagonista da cena. Essa composição visual sublinha a narrativa eurocêntrica de "descobrimento", eliminando a resistência, a autonomia e a complexidade das culturas indígenas. O livro pode promover o questionamento dessa perspectiva, promovendo uma visão mais decolonial da história.

O livro didático deve evitar apresentar uma gravura de forma acrítica ou descontextualizada. Ao contrário, ela deve ser acompanhada de questionamentos que estimulem a reflexão dos estudantes, como:

- Quais interesses poderiam estar por trás da forma como os indígenas e os europeus são representados?
- Como a visão europeia influenciou a maneira como a história das Américas foi contada?
- Que outras narrativas ou representações poderiam ser usadas para contrabalançar essa visão?
- Uma abordagem crítica deve também incluir contrapontos a essas imagens, como narrativas ou registros históricos baseados em perspectivas indígenas, ou ainda reconstruções contemporâneas que revalorizam o protagonismo dos povos originários.
- Além da análise crítica, o livro didático pode proporcionar atividades como:

- Comparar a gravura com fontes históricas indígenas ou relatos menos eurocêtricos.
- Criar uma releitura da imagem com base em uma perspectiva indígena.
- Debater os impactos de representações como a de De Bry na formação de preconceitos históricos e culturais.

Esse tipo de abordagem não só desenvolve o pensamento crítico nos estudantes, mas também contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva e decolonial, alinhada às diretrizes contemporâneas do ensino de História.

Ainda na página 46 o livro didático *Conexões* aborda o contexto europeu dos séculos XV ao XVIII e apresenta as transformações políticas, econômicas e sociais que culminaram na formulação dos conceitos de "direitos naturais". O texto menciona o saque das riquezas naturais, a expulsão dos povos indígenas de seus territórios e a escravização de parte da população indígena. Essa perspectiva contribui para evidenciar a violência imposta estrutural durante o colonialismo, abordando o impacto devastador sobre os povos nativos.

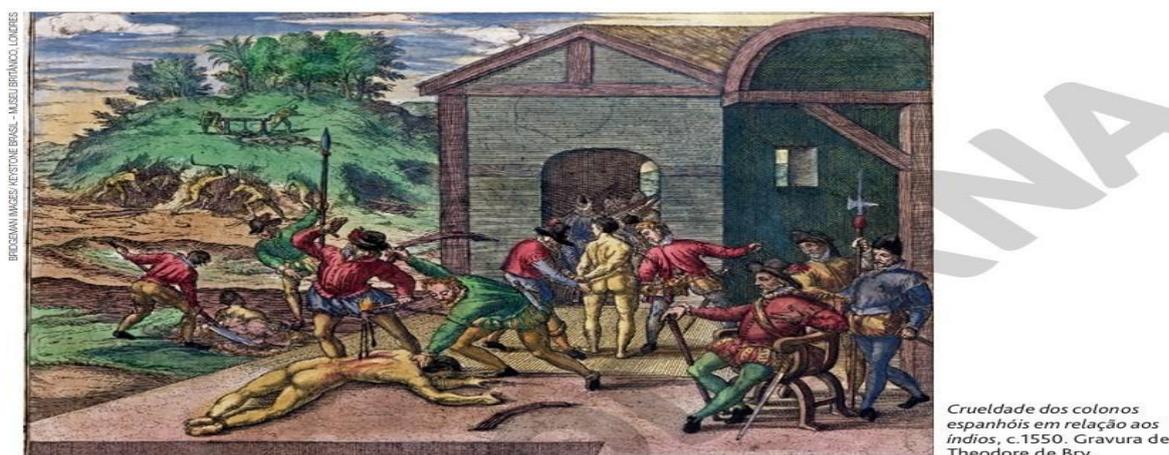
O texto destaca que, durante o período, houve debates filosóficos e teológicos sobre a humanidade dos povos indígenas, como se possuíam alma ou racionalidade. Esse ponto é relevante, pois mostra como os indígenas foram alvo de processos de desumanização e como isso serviu para práticas coloniais violentas. A inclusão de teóricos e religiosos europeus que questionaram o abuso contra os povos indígenas é um ponto positivo. Isso evidencia que, mesmo dentro do contexto colonial, existiram iniciativas que pretendiam estabelecer direitos mínimos para os povos nativos.

Entretanto, o texto apresenta os indígenas de forma passiva, como vítimas dos processos históricos, impostos pela colonização. Não há menção à resistência indígena, seja por meio de revoltas, preservação cultural ou outras estratégias. Isso reforça uma visão eurocêntrica que ignora o papel ativo dos povos originários em sua história. A narrativa é construída a partir da perspectiva europeia, destacando o absolutismo, o liberalismo e os filósofos iluministas como marcos do progresso humano. A experiência e os direitos dos povos indígenas são apresentados de forma marginal, como uma consequência dos debates europeus, e não como parte central da história.

Embora o texto introduza o conceito de "direitos naturais" e a crítica ao absolutismo, ele não explora como esses conceitos foram aplicados – ou negados – aos povos indígenas. Ao contrário, os "direitos naturais" muitas vezes foram usados para explicar o domínio europeu, excluindo os indígenas de sua aplicação prática.

Embora o texto contribua para situar a história indígena dentro do contexto colonial e abra espaço para reflexões críticas, ele reproduz uma abordagem centrada na Europa, apresentando os indígenas principalmente como vítimas e deixando de explorar sua agência histórica. Uma reformulação que amplia as vozes indígenas e conecta os debates europeus às experiências locais seria essencial para uma abordagem mais inclusiva e decolonial.

Imagem 6 - "Crueldade dos colonos espanhóis em relação aos índios"



Fonte: Moderna, 2020.

Ao analisar a imagem da página 47 do livro didático Conexões, observa-se que a abordagem da História Indígena por meio da gravura Crueldade dos colonos espanhóis em relação aos índios (c. 1550), de Theodore de Bry, destaca a violência colonial, mas ainda apresenta características. Embora a ilustração evidencie aspectos da brutalidade dos colonizadores, a ausência de uma perspectiva indígena mais aprofundada e crítica compromete a compreensão plena dos impactos da colonização sobre esses povos.

Um aspecto positivo desta imagem é o reconhecimento da violência colonial, a gravura de De Bry, aborda a crueldade dos colonizadores espanhóis em relação aos povos indígenas. Isso possibilita aos estudantes uma reflexão sobre os abusos e a brutalidade que marcaram a colonização das Américas, uma das facetas mais dolorosas da História Indígena.

A escolha dessa gravura serve para ilustrar de maneira explícita as tensões e os horrores da conquista, gerando empatia e conscientização sobre as injustiças cometidas contra os povos originários.

Por outro lado, ao destacar que a gravura foi produzida por De Bry, um artista europeu, o livro sugere a necessidade de considerar o ponto de vista do colonizador ao interpretar tais imagens. Isso pode abrir espaço para discussão sobre a construção de narrativas coloniais e a importância de questionar o olhar eurocêntrico.

Embora a imagem mostre a violência cometida pelos colonizadores, o livro didático não apresenta uma contraposição com a voz dos povos indígenas. A gravura de De Bry, embora retrate a crueldade dos colonizadores, também deve ser comprovada dentro de seu contexto, como uma representação ideológica que reflete a visão do colonizador. Os indígenas, nesse caso, são apresentados como vítimas passivas, sem protagonismo ou agência na narrativa histórica.

O livro poderia ir além e incluir as respostas dos povos indígenas, suas resistências e maneiras de lidar com a violência colonial, algo essencial para a construção de uma narrativa mais equilibrada e decolonial. A gravura de Theodore de Bry é uma representação altamente estilizada e interpretativa, produzida com base em relatos de viajantes e missões, o que já indica uma ocorrência dos acontecimentos reais. O livro didático poderia aprofundar essa discussão sobre a herança visual e a manipulação ideológica presente nas imagens coloniais, explorando o impacto que essas representações tiveram na formação de estereótipos e na justificativa da colonização.

A imagem de De Bry, e a forma como ela é abordada no livro, tende a fortalecer a ideia de que os indígenas eram apenas vítimas da colonização, sem explorar melhor suas lutas, estratégias de resistência e a riqueza de suas culturas. A História Indígena precisa ser vista não apenas através das lentes da opressão, mas também do protagonismo indígena em diferentes contextos, seja através de rebeliões, negociações ou adaptações culturais.

A título de sugestão, o livro didático pode incluir fontes ou relatos indígenas (ou interpretados por eles), que mostram diferentes formas de resistência e adaptação ao longo do processo colonial. Isso ampliaria a visão do aluno sobre a atuação dos indígenas, além de dar voz a essas situações em sua própria história.

O livro poderia se concentrar mais na ideia de que, embora os povos indígenas tenham sido profundamente afetados pela colonização, eles não foram apenas vítimas passivas. Propor atividades que questionem as representações históricas, como a análise comparativa entre a gravura e relatos contemporâneos ou de fontes indígenas, ajudando os estudantes a desenvolver uma visão mais crítica e questionadora sobre a forma como a história é escrita.

O uso da gravura de Theodore de Bry no livro didático Conexões oferece uma oportunidade importante para discutir a violência colonial e a opressão dos povos indígenas. No entanto, o tratamento da imagem poderia ser mais completo ao incluir o ponto de vista indígena, problematizar a construção da imagem como uma narrativa colonial e promover

uma análise mais ampla da História Indígena, destacando sua resistência e protagonismo. A inclusão desses aspectos ajudaria a construir uma abordagem mais decolonial e inclusiva no ensino da História.

Ainda na página 47 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, o tema é abordado por meio de um texto articulado que discute direitos naturais e filosofia política, mas oferece um tratamento limitado à experiência histórica dos povos indígenas, especialmente no contexto da colonização. O texto menciona a crueldade dos colonizadores contra os povos indígenas e a tentativa de alguns teóricos e religiosos de estabelecer direitos mínimos para eles. Esse é um ponto positivo de reconhecimento, ainda que breve, ajuda a contextualizar a colonização como um processo violento e opressor.

Ao abordar os conceitos de direitos naturais e a defesa da liberdade, o texto permite conexões com a luta por direitos humanos, possibilitando debates sobre a negação desses direitos aos povos indígenas no passado e no presente.

O texto centra-se no pensamento europeu (Locke, Montesquieu, Rousseau) e no impacto da colonização sob a ótica dos colonizadores, enquanto os povos indígenas aparecem apenas como vítimas da violência. Essa abordagem reforça uma narrativa onde os indígenas são sujeitos passivos, desconsiderando sua agência histórica, resistência e complexidade cultural.

Não há menção às visões, narrativas ou práticas políticas dos próprios povos indígenas. A abordagem ignora como esses povos lidam com a colonização, seus sistemas de organização social e política, e sua resistência ao domínio europeu. Apesar de discutir direitos naturais e liberdades, o texto não explora como esses conceitos foram aplicados (ou negados) aos povos indígenas. Por exemplo, seria relevante questionar como o pensamento iluminista justificava ou criticava o domínio colonial.

Algumas sugestões de melhorias no uso do texto para incluir perspectivas indígenas seria adicionar narrativas ou documentos que apresentem a visão dos próprios indígenas sobre a colonização, como relatos orais, tradições e resistências. Isso ajudaria a construir uma visão mais equilibrada e decolonial da história. Estimular os estudantes a refletirem sobre as contradições do pensamento iluminista, que defendia a liberdade e os direitos naturais enquanto muitas vezes justificava a colonização. Ampliar o debate sobre as estratégias de resistência dos povos indígenas e suas contribuições para a história. Exemplos poderiam incluir revoltas indígenas, alianças e adaptações culturais. Relacionar a discussão filosófica com debates contemporâneos sobre direitos indígenas, demarcação de terras e

políticas públicas. Pedir que os estudantes analisem como os direitos naturais foram aplicados aos indígenas e como eles se relacionam com as demandas indígenas contemporâneas. Criar releituras da gravura de Theodore de Bry sob uma perspectiva indígena. Promover a discussão sobre as contradições do Iluminismo em relação ao colonialismo.

Na página 68 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, traz um texto sobre trabalho em condições análogas à escravidão, enfocando aspectos históricos e contemporâneos dessa prática no Brasil, mas não explora profundamente a perspectiva indígena. O texto aborda questões relevantes de direitos humanos e justiça social, mas falha em incorporar a História Indígena, especialmente considerando a escravização de indígenas durante o período colonial. O texto menciona a escravidão de indígenas, africanos e afro-brasileiros no Brasil, destacando que essa prática desumana durou quase quatro séculos. Isso é importante para contextualizar a história da exploração laboral no país.

Ao relacionar a escravidão histórica com a persistência de condições análogas à escravidão atualmente, o texto incentiva os estudantes a entenderem a continuidade das desigualdades sociais e econômicas, propondo uma abordagem crítica sobre os direitos humanos e a justiça social.

O texto menciona especificamente a escravização indígena, mas não explora como essa prática impactou os povos originários no Brasil. Não são propostos contextos específicos, como redes de captura de indígenas, imposição de trabalho imposto em missões religiosas ou resistência de comunidades indígenas à escravidão.

Os indígenas são apresentados de forma passiva, como vítimas da escravidão, sem destacar suas formas de resistência, adaptação ou negociação. Essa abordagem limita a compreensão dos estudantes sobre a marca histórica dos povos indígenas.

O texto não discute a continuidade da exploração e marginalização dos povos indígenas no Brasil atual. Temas como o trabalho em terras indígenas, a luta por direitos territoriais e a exploração de recursos naturais poderiam ser incluídos para ampliar a conexão entre o passado e o presente.

A discussão sobre justiça social é pertinente, mas poderia incluir perspectivas indígenas para enriquecer a análise. Por exemplo, conceitos indígenas de justiça, como o equilíbrio com a natureza e o bem viver, poderiam ser contrapostos às ideias ocidentais, promovendo uma visão mais plural e inclusiva.

O livro poderia incluir informações sobre como a escravidão indígena foi estruturada durante o período colonial, como a prática foi justificada por discursos religiosos e econômicos, e como os povos indígenas resistiram.

Discutir como as condições análogas à escravidão afetam os povos indígenas atualmente, especialmente em relação à exploração de suas terras e recursos naturais por empresas e fazendeiros. Isso ajudaria a contextualizar as lutas indígenas no Brasil contemporâneo.

Apresentar relatos ou narrativas de líderes indígenas sobre a escravidão, o trabalho forçado e a justiça social. Isso promoveria o protagonismo indígena e permitiria aos estudantes compreender a perspectiva dos povos originários.

Relacionar a exploração histórica e contemporânea do trabalho indígena com questões ambientais, políticas e culturais. Por exemplo, analise como a destruição de terras indígenas para atividades econômicas está ligada à perpetuação de desigualdades sociais.

Embora o texto da página 68 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, contribua para a discussão sobre trabalho escravo e condições análogas à escravidão, sua abordagem da História Indígena permanece superficial e eurocêntrica. Para uma educação mais inclusiva e representativa, é fundamental ampliar a análise sobre a escravidão indígena, considerando as perspectivas e resistências dos povos originários dentro de uma abordagem crítica, interdisciplinar e decolonial.

Imagem 7 – indígenas em contexto político atual

Indígenas de diversas etnias em sessão do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das mudanças na lei de demarcação de territórios indígenas, em Brasília (DF), em 2017. As mudanças nos critérios de demarcação de terras afetam diretamente os interesses dos povos indígenas que delas dependem para viver e manter suas tradições.



Fonte: Moderna, 2020.

A imagem e as atividades propostas no livro didático Conexões na página 95 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, evidenciam um esforço para introduzir debates contemporâneos que envolvem os povos indígenas no Brasil. A imagem retrata indígenas em um contexto político atual, discutindo a constitucionalidade das mudanças na lei de demarcação de terras. Parece iniciar um debate importante, mas deixa lacunas significativas ao não aprofundar a história indígena e ao não dar centralidade às vozes dos povos indígenas.

Embora a questão das terras indígenas seja fundamental, a história dos povos indígenas parece estar sendo tratada exclusivamente a partir de conflitos modernos e sua relação com o Estado. Isso pode levar os estudantes a uma visão fragmentada e limitada, que desconsidera a complexidade e a riqueza das culturas indígenas ao longo do tempo, antes e depois do contato com os europeus.

Não há indicação clara de como a imagem ou a atividade se conectam com o passado histórico dos povos indígenas. O livro poderia trazer informações sobre os processos históricos de expropriação de terras indígenas, desde o período colonial até a atualidade, e como essas ações moldaram as relações entre o Estado e os povos indígenas. A falta dessa contextualização pode reforçar uma visão superficial e descontextualizada.

A atividade proposta 95 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, aborda a relação entre sociedade civil e Estado, mas desconsidera que os povos indígenas possuem estruturas sociais, políticas e culturais próprias, anteriores à formação do Estado moderno, e que não se encaixam nos moldes da sociedade civil ocidental. Uma análise mais crítica deveria questionar como o Estado moderno, desde sua origem, marginalizou os povos indígenas e impôs suas estruturas.

A imagem coloca os indígenas como protagonistas em um cenário de luta por direitos, o que é importante para desconstruir estereótipos de passividade. Porém, o texto e a atividade deixam de explorar as vozes indígenas ou de apresentar suas próprias narrativas e interpretações. O foco ainda permanece no olhar externo, centrado no Estado e em suas ações.

Como sugestão o livro poderia explicar como as políticas de demarcação de terras indígenas estão relacionadas a processos históricos mais amplos, como a colonização e a formação do Brasil como Estado-nação. Poderia incorporar fontes orais, textos e visões indígenas sobre o tema, promovendo o protagonismo dos próprios povos indígenas na construção de sua história. Poderia ainda questionar como o Estado moderno interferiu e

alterou as estruturas políticas, culturais e sociais indígenas, reconhecendo suas especificidades e resistências.

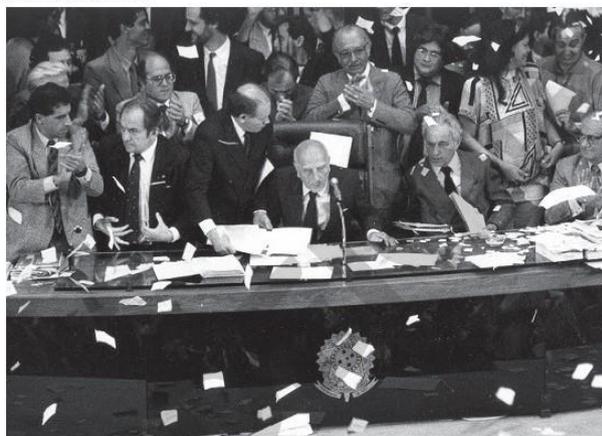
Imagem 8 – sufrágio universal e a luta por direitos políticos

■ Sufrágio universal e direito ao voto

A luta pelo sufrágio universal, ou seja, pelo direito universal ao voto, foi uma das mais importantes mobilizações pela ampliação de direitos na história das democracias modernas. Ao utilizar critérios censitários e de escolaridade, proibindo o voto de pessoas com poucos bens materiais ou analfabetas, os regimes liberais restringiam o direito ao voto até a segunda metade do século XIX. O resultado foi a formação de duas categorias de cidadãos: a dos que gozavam de direitos políticos e liberdades políticas plenas e a dos excluídos desses direitos. Ampliar o direito ao voto, portanto, tornou-se uma das principais reivindicações de diferentes segmentos sociais durante o século XIX e, posteriormente, durante o século XX.

O sufrágio universal no Brasil só foi possível graças às tensões e às lutas de diferentes grupos que reivindicaram o direito à cidadania e à participação nas atividades políticas: a população negra, os povos indígenas, as mulheres, os trabalhadores pobres e os operários. Por causa das particularidades históricas, culturais, sociais e econômicas, a ampliação do sufrágio ocorreu em épocas, condições e ritmos diferentes em cada país.

Dia da promulgação da nova Constituição Federal do Brasil, na Assembleia Nacional Constituinte, em outubro de 1988, em Brasília (DF).



Mediação sugerida
História

CE5 (EM13CHS504);
CE6 (EM13CHS602,
EM13CHS606).

Fonte: Moderna, 2020.

O trecho apresentado na página 101 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, destaca o sufrágio universal e a luta por direitos políticos, mencionando diferentes grupos sociais, incluindo os povos indígenas, na reivindicação do direito ao voto. No entanto, ao observar a abordagem do livro didático Conexões, é possível identificar algumas limitações e lacunas significativas na forma como a história indígena é tratada.

Embora o texto mencione os povos indígenas como um dos grupos que lutaram pelo sufrágio e pela cidadania, não há detalhes sobre como essa luta ocorreu ou como os indígenas participaram desse processo. O tratamento é superficial, deixando de lado as

especificidades históricas e culturais dos povos indígenas e suas relações com o Estado brasileiro.

O texto trata a ampliação do sufrágio universal como uma mobilização geral, mas não aborda as particularidades das lutas indígenas no Brasil. Os povos indígenas enfrentaram (e ainda enfrentam) um contexto de exclusão que vai além do direito ao voto, como a perda de territórios, o genocídio e a imposição de modelos políticos ocidentais.

A análise do sufrágio universal seria mais crítica e completa se considerasse as formas de governança e participação política pré-coloniais dos povos indígenas, destacando que suas estruturas políticas existiam antes do contato com o Estado moderno.

O trecho não apresenta vozes ou narrativas indígenas sobre o direito à cidadania e à participação política. Os povos indígenas são mencionados de forma passiva, como "grupos que reivindicaram" (COTRIN, et. al., 2020, p. 95), mas sem destacar suas lideranças, movimentos ou estratégias de resistência. O livro poderia incluir fontes diretas de lideranças indígenas que lutaram pelo reconhecimento político.

O texto foca na relação dos povos indígenas com o sufrágio universal, mas não problematiza a própria estrutura do Estado brasileiro. O conceito de cidadania ocidental foi historicamente imposto aos povos indígenas, desconsiderando suas formas próprias de organização.

O livro deveria questionar como o Estado moderno marginalizou os povos indígenas e impôs a noção de cidadania. Embora trate dos povos indígenas no contexto da luta pelo sufrágio, faz isso de forma superficial, sem destacar suas especificidades históricas. A ausência de uma abordagem crítica e de vozes indígenas reforça uma narrativa incompleta. O ensino da história indígena precisa ir além das generalizações, valorizando a resistência e o protagonismo dos povos indígenas ao longo do tempo.



Fonte: Moderna, 2020.

A imagem apresentada na página 103 do Livro Didático Conexões Ética e Cidadania, trata da conquista do direito ao voto em diferentes países, como Estados Unidos, Brasil e África do Sul, destacando os marcos históricos que permitiram a inclusão de grupos antes excluídos. Embora o conteúdo mencione a luta por direitos de participação política em sociedades com "questões sociais e históricas em comum" (COTRIN, et. al., 2020, p. 103), a abordagem da História Indígena permanece limitada, invisibilizada e secundarizada.

A análise das linhas do tempo sobre os direitos eleitorais ignora o papel e a situação dos povos indígenas nesses países. Em vez de problematizar a exclusão histórica e cultural enfrentada pelos indígenas, o texto generaliza os grupos sociais que conquistaram o direito ao voto.

A conquista do sufrágio por outros grupos, como mulheres e trabalhadores, é visibilizada, enquanto a situação dos povos indígenas permanece marginal. A questão indígena é relegada a um plano secundário, como se não fossem parte importante da história da construção dos direitos políticos. Mesmo após o direito ao voto ser formalmente garantido, os indígenas continuam a enfrentar obstáculos para participação política efetiva, como a exclusão social, territorial e educacional.

O texto apresenta uma abordagem padronizada e homogênea das conquistas democráticas nos três países Estados Unidos, Brasil e África do Sul, sem destacar as

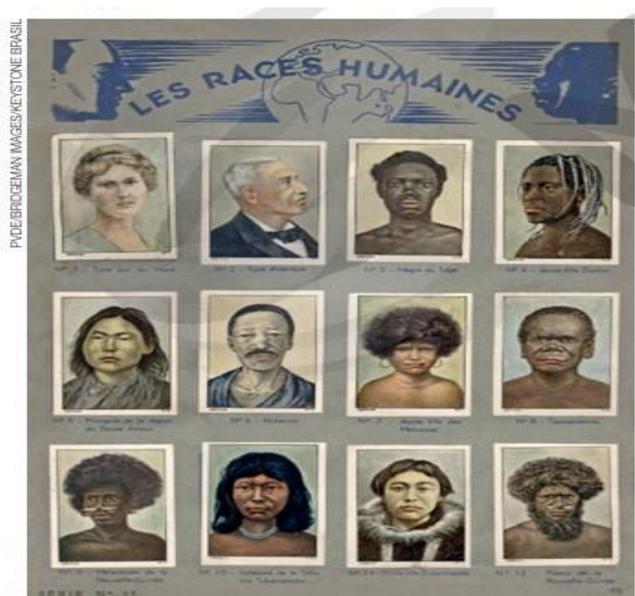
particularidades das lutas indígenas. Isso reforça uma narrativa eurocêntrica, que enxerga o sufrágio apenas sob o prisma ocidental.

No caso indígena, o direito ao voto deve ser analisado em conjunto com a perda de autonomia política. A luta indígena vai além do direito ao voto; envolve o direito à terra, à cultura e à preservação de suas formas políticas próprias. A simples menção ao sufrágio não reflete as dificuldades que os povos indígenas enfrentam para participar efetivamente da política nacional, como a falta de representatividade em cargos públicos e o preconceito estrutural.

O conteúdo apresentado carece da perspectiva dos próprios povos indígenas. A inclusão de fontes ou relatos de lideranças indígenas enriqueceria o texto e daria protagonismo às suas lutas históricas. Por exemplo, depoimentos de lideranças indígenas brasileiras, como Ailton Krenak ou Sônia Guajajara, poderiam mostrar a visão indígena sobre o sufrágio e a participação política.

Este trecho do livro apresenta uma narrativa sobre o direito ao voto que marginaliza a história indígena, deixando de lado suas lutas, suas realidades específicas e a exclusão estrutural que ainda enfrentam. A abordagem superficial reforça um apagamento histórico, desconsiderando que a conquista do sufrágio para os povos indígenas é inseparável de sua luta por reconhecimento territorial, cultural e político. Para uma abordagem mais crítica e inclusiva, é fundamental dar protagonismo às vozes indígenas e problematizar a imposição do modelo político ocidental.

imagem 10 – as raças humanas



Cartão com a pretensa representação das diferentes "raças" humanas, que acompanhavam embalagens de chocolates na Europa, em 1935.

Fonte: Moderna, 2020.

O conteúdo apresentado nas páginas 148 e 149 do Livro Didático *Conexões Ética e Cidadania* aborda questões fundamentais relacionadas ao conceito de raça, racismo, eugenia e darwinismo social. O trecho destaca como o racismo foi consolidado em práticas científicas e sociais ao longo dos séculos XIX e XX, especialmente a partir de uma hierarquização racial promovida pelo colonialismo europeu e práticas como o neocolonialismo e o escravismo moderno.

A imagem apresentada, com o título *Les Races Humaines* (As Raças Humanas), representa um exemplo histórico da pseudociência racial do século XIX, que hierarquizou grupos humanos a partir de características físicas. Contudo, não há uma crítica aprofundada sobre como esse tipo de representação legitimou o genocídio, a colonização e o apagamento cultural dos povos indígenas no Brasil e no mundo. Esse ponto mereceria uma reflexão crítica mais robusta, destacando como o racismo científico embasou práticas violentas contra os indígenas, incluindo a exploração econômica, a retirada forçada de terras e a negação de suas identidades culturais.

O texto sobre Raimundo Nina Rodrigues destaca como o darwinismo social justificou a inferiorização dos negros e de outros grupos considerados "atrasados" ou "fracos". Porém, a citação menciona brevemente "a desaparecimento do índio em toda a América" (COTRIN, et. al., 2020, p. 149), tratando-a como um fato consumado e inevitável. Essa perspectiva naturaliza o genocídio indígena, ocultando as resistências históricas dos povos indígenas contra a colonização e a violência estrutural.

Falta uma análise crítica do racismo científico aplicado aos indígenas, que justificou o extermínio físico e cultural, a perda de territórios e a assimilação forçada no Brasil, sobretudo durante os períodos colonial e republicano. Essa ausência desconsidera a centralidade do racismo científico na construção da política indigenista brasileira, que visava a civilizar os indígenas, negando suas culturas e modos de vida.

Embora o texto aborde o racismo e o conceito de raça, há uma lacuna crítica no que diz respeito à realidade brasileira. O racismo contra os indígenas no Brasil continua a ser uma prática estrutural, que se manifesta no preconceito, no etnocídio e no descaso governamental com suas pautas e direitos.

Uma sugestão seria ampliar o debate sobre o racismo contra os povos indígenas, contextualizando sua relação com o colonialismo, o racismo científico e as políticas de assimilação forçada. Analisar criticamente a representação dos indígenas na imagem

apresentada, problematizando como o racismo científico reforçou estereótipos e legitimizou a violência colonial.

O livro didático *Conexões* apresenta avanços ao tratar criticamente o conceito de raça e as bases históricas do racismo. Contudo, a História Indígena permanece marginalizada, sendo abordada apenas de forma tangencial e sem a devida problematização. Uma abordagem crítica e inclusiva deve reconhecer o protagonismo indígena, denunciar as estruturas racistas que os afetam historicamente e valorizar suas lutas por resistência e reconhecimento.

imagem 11 – indicadores de desigualdade social

a atividade proposta.

IBGE mostra as cores da desigualdade

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos.

Para o professor Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), a realidade do Brasil ainda é herança do longo período de colonização europeia e do fato de ter sido o último país a acabar com a escravidão.

O professor ressalta que, mesmo após 130 anos de abolição, ainda é muito difícil para a população negra ascender economicamente no Brasil. “A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem a condição de humanidade. E, pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional”, lembra.

Fernandes afirma que atitudes individuais não são suficientes para romper essa questão socialmente e historicamente, e ressalta a importância de políticas públicas de ações afirmativas. “É preciso pensar em políticas de afirmação do negro. Políticas de valorização daqueles que foram marginalizados e excluídos”, diz.

Para a promotora de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia, Lívia Santana Vaz, reconhecer que o problema existe é o primeiro passo para tentar resolver essa dívida histórica. Por isso, a consideração de cor ou raça nas pesquisas oficiais produzidas pelo IBGE é fundamental. “Há países – a exemplo de Portugal – que, a pretexto de não violarem o princípio da igualdade, proíbem a coleta de dados com base na raça e na cor das pessoas, o que tem impedido que se conheça o contexto de desigualdades raciais e a criação de políticas públicas”, ressalta a jurista, que atua em grupos de proteção de direitos humanos e combate a discriminações.

EM13CHS103,
 EM13CHS106;
 CE4 (EM13CHS402);
 CE5 (EM13CHS502,
 EM13CHS504);
 CE6 (EM13CHS601,
 EM13CHS606).
 Integração com
 Matemática e suas
 Tecnologias:
 CE1 (EM13MAT104);
 CE4 (EM13MAT406,
 EM13MAT407).

Indicador	Brancos	Pardos	Pretos
Taxa de analfabetismo em 2016 <small>PNAD CONTÍNUA 2016</small>	4,2%	9,9%	
Rendimento médio de todos os trabalhos <small>PNAD CONTÍNUA 2017</small>	R\$ 2814	R\$ 1606	R\$ 1570
Em 2016, 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam <small>PNAD CONTÍNUA 2016</small>	35,8%	63,8%	
Taxa de desocupação <small>PNAD CONTÍNUA - 4º TRI 2017</small>	9,5%	14,5%	13,6%

REPRODUÇÃO/IBGE

Fonte: Moderna, 2020.

O texto apresentado nas páginas 151 e 152 do Livro Didático *Conexões Ética e Cidadania* foca principalmente nos indicadores de desigualdade racial e no contraste entre as condições sociais da população branca e da população negra/parda. A referência aos indígenas é quase inexistente, mesmo que o racismo estrutural, o genocídio histórico e a exclusão social também os tenham afetado de maneira profunda. Isso gera um apagamento

histórico e social da experiência indígena, ao não incluí-los de forma sistemática no debate. Enquanto os gráficos trazem dados sobre brancos, negros e pardos, não há indicadores sobre os povos indígenas. A exclusão dessas informações invisibiliza ainda mais a desigualdade vivida por esses grupos.

O texto menciona a herança colonial e a escravidão como elementos centrais para entender a desigualdade racial. No entanto, a colonização teve impactos diretos e devastadores sobre os povos indígenas, como o genocídio, a apropriação de terras e a negação de suas identidades culturais, o que não é devidamente abordado.

Um ponto problemático é o uso da categoria "pardo" no sistema de classificação racial do IBGE. Como explicado no texto, essa categoria é considerada "residual" e pode abranger descendências indígenas e negras. No entanto, os indígenas são diluídos na categoria "pardo", o que mascara suas identidades e a real dimensão de sua exclusão social.

A classificação ignora a auto identificação indígena e as lutas políticas atuais desses povos para serem reconhecidos como sujeitos históricos e sociais. Essa problemática reforça o apagamento, ao tratar os indígenas como uma parte secundária de uma categoria mais ampla, sem abordar suas especificidades culturais, sociais e históricas.

O texto apresentado nas páginas 151 e 152 do Livro Didático *Conexões Ética e Cidadania* apresenta um diagnóstico crítico sobre o racismo estrutural, destacando como a população negra e parda enfrenta condições socioeconômicas mais desvantajosas. Contudo: Os indígenas, historicamente e contemporaneamente, também são vítimas do racismo estrutural. A colonização destruiu suas terras, culturas e modos de vida, e, ainda hoje, eles enfrentam discriminação, violência e falta de acesso a direitos básicos como saúde, educação e território.

Não há menção às políticas públicas voltadas aos povos indígenas nem às suas resistências, como o movimento indígena que luta pela demarcação de terras e valorização cultural. Ao ignorar esses aspectos, o livro perpetua uma narrativa que hierarquiza as lutas raciais, priorizando a experiência de negros e pardos, enquanto marginaliza a dos indígenas.

A atividade proposta no livro didático sugere que os alunos pesquisem e construam gráficos com indicadores de desigualdade racial no Brasil. No entanto, A atividade não incentiva a pesquisa específica sobre os povos indígenas, reforçando o silenciamento e a invisibilidade histórica.

Uma análise crítica mais profunda exigiria que os alunos considerassem outras dimensões das desigualdades, incluindo as que afetam diretamente os povos indígenas, como a luta por terras, a falta de políticas públicas e a preservação cultural.

A título de sugestão seria interessante incluir dados específicos sobre os povos indígenas nos gráficos e textos, evidenciando as desigualdades socioeconômicas enfrentadas

por esses grupos. Abordar criticamente a colonização como um processo histórico que impactou profundamente os indígenas, resultando em genocídio, perda de território e discriminação.

A falta de dados, contextualização e protagonismo indígena reforça o apagamento histórico desses povos e invisibiliza suas lutas contemporâneas. É fundamental adotar uma perspectiva crítica e decolonial que reconheça a centralidade dos povos indígenas na construção da história do Brasil e na luta contra o racismo estrutural.

5.2 Análise do Livro Didático **Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Ciência, Cultura e Sociedade**

Este Livro Didático **Ciência, Cultura e Sociedade**, foi utilizado pelo professor da disciplina de história na 1ª série do Novo Ensino Médio, na Escola Estadual Ana de Souza Paiva.

imagem 12 – capa do livro



Fonte: Moderna, 2020.

Este livro didático **Ciência, Cultura e Sociedade**, organiza seus conteúdos em duas partes composta de quatro unidades principais, na parte I (as Unidades 1 e 2) e na parte II (as Unidades 2 e 3) cada uma abordando temas centrais relacionados ao conhecimento, cultura,

sociedade e tempo.

A Unidade 1, intitulada Saber é poder, explora a importância do conhecimento, desde o desenvolvimento da consciência até os caminhos da ciência, discutindo ainda a relação entre ciência e sociedade. Na Unidade 2, O domínio da cultura, são abordadas questões fundamentais sobre nossas origens e a relação entre natureza e cultura, destacando temas como diversidade, multiculturalismo, etnocentrismo e alteridade.

imagem 13 – sumário do Livro



Fonte: Moderna, 2020.

A Unidade 3, A estrutura da sociedade, investiga as formas de organização social, a cooperação e a razão de vivermos em sociedade. Também analisa a estratificação social e suas implicações na desigualdade, especialmente no contexto brasileiro. Por fim, a Unidade 4, Sociedade, tempo e espaço, discute diferentes percepções de tempo, como o geológico e o social, além de abordar a ocupação do espaço, a produção do território e o papel das técnicas e tecnologias nesse processo.

Imagem 14 – sumário do Livro



Fonte: Moderna, 2020.

Os objetivos de aprendizagem das quatro unidades tratam de conceitos amplos como o tempo, o espaço, a sociedade, e o uso das tecnologias, mas carecem de uma ênfase específica nas questões indígenas e em sua contribuição para a construção da sociedade brasileira. Embora se trate da relação entre sociedade e natureza, é importante observar se essa abordagem inclui os indígenas sobre esses conceitos, que são fundamentados em uma relação de perspectivas respeito e harmonia com a natureza.

A integração de temas como tempo e espaço geográfico pode abrir espaço para a discussão das diferentes formas de ocupação territorial pelos povos indígenas e suas cosmovisões, desde que o conteúdo seja tratado com o devido reconhecimento de suas culturas e contextos históricos.

O livro poderia destacar mais a importância de estudar a História Indígena dentro do contexto de um Brasil plural, apoiando a diversidade das culturas indígenas e suas lutas pela preservação territorial, cultural e política.

A justificativa do livro didático destaca a ampliação dos conceitos de tempo histórico e geológico, relacionando-os às transformações da sociedade ao longo do tempo. O conteúdo propõe que os estudantes compreendam o espaço geográfico como resultado da interação entre a sociedade e a natureza, enfocando as transformações causadas pelas tecnologias. Contudo, ao tratar da transformação da natureza, faltam menções específicas à forma como os povos indígenas, ao longo da história, interagiram com o meio ambiente de maneira sustentável e com base em saberes tradicionais, que contrastam com a lógica de exploração intensiva da natureza.

A justificativa poderia aprofundar a reflexão sobre a relação das populações indígenas com o tempo e o espaço, considerando a longa presença indígena na América Latina e a construção de um espaço que ainda é, em grande parte, invisibilizado nas narrativas hegemônicas.

As competências e habilidades delineadas nas unidades do livro enfatizam a formação crítica dos estudantes, a utilização de diversas linguagens e a análise das transformações sociais e ambientais. Há, por exemplo, um foco no desenvolvimento de uma consciência crítica e na defesa dos direitos humanos e da sustentabilidade.

As habilidades e competências não parecem contemplar uma análise crítica sobre os processos históricos de resistência indígena, como as lutas pela terra e pelos direitos territoriais. Além disso, o conceito de diversidade de saberes, não aborda diretamente o saber tradicional indígena, nem como ele pode contribuir para o entendimento de problemas contemporâneos, como a preservação ambiental.

Em geral, a proposta do livro didático Conexões tem potencial para trabalhar com a História Indígena, mas não o faz de maneira robusta ou explícita. Embora os objetivos, justificativas, competências e habilidades apresentem uma preocupação com a formação crítica e cidadã dos estudantes, a abordagem da História Indígena não está suficientemente integrada no currículo proposto. As questões indígenas são tratadas de forma periférica e, muitas vezes, invisibilizadas em favor de uma narrativa que prioriza o modelo de história convencional, que se concentra nas grandes transformações políticas e sociais, sem dar visibilidade aos povos indígenas enquanto sujeitos históricos.

As unidades poderiam estabelecer objetivos mais explícitos para o reconhecimento dos povos indígenas como protagonistas da história, destacando suas lutas e contribuições ao longo do tempo. Seria importante integrar as perspectivas indígenas sobre o tempo, o espaço e a relação com a natureza, abordando suas práticas culturais, cosmovisões e formas de

resistência. Além disso, apresentar narrativas sobre a resistência indígena, como as lutas pela terra e a preservação cultural, permitiria que os estudantes desenvolvessem uma compreensão mais profunda e empática desses processos históricos.

O texto e a imagem apresentados nas páginas 30 e 31 do livro didático *Conexões Ciência, Cultura e Sociedade*, fornecem uma visão sobre o período da Modernidade, com foco nas mudanças econômicas, culturais e políticas que marcaram o início da Idade Moderna. No entanto, uma análise crítica à luz da História Indígena revela uma série de lacunas e limitações importantes na abordagem apresentada.

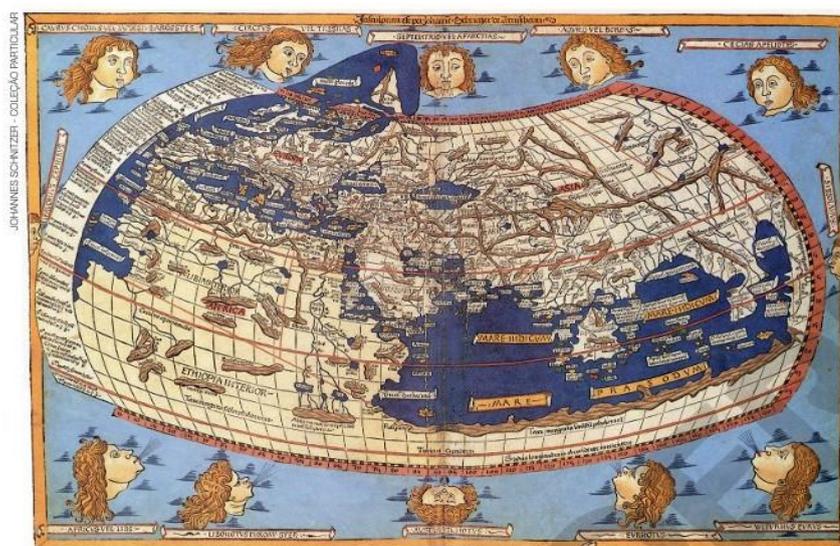
O texto enfatiza os avanços europeus em áreas como o racionalismo, o empirismo e a expansão marítima, mas negligencia o impacto devastador que esses processos tiveram sobre os povos indígenas das Américas. A colonização, mencionada de forma genérica, comprovada em genocídios, escravização e a imposição de sistemas culturais e religiosos que aniquilaram muitas sociedades indígenas.

A narrativa apresentada é exclusivamente eurocêntrica, ignorando as contribuições, resistências e impactos sofridos pelas populações indígenas. Não há menção às formas como os povos originários vivenciaram e reagiram à chegada dos europeus, nem ao papel ativo que desempenharam nesse encontro de culturas.

O texto parece retratar a colonização das Américas como um avanço ou expansão positiva, associando-a ao "processo de mundialização da economia" (COTRIN, et. al., 2020, p. 30 e 31). Essa abordagem desconsidera a transparência dos direitos humanos e a destruição das culturas indígenas que acompanham esse processo.

Não há menção às complexas organizações sociais, políticas e culturais existentes nas Américas antes da chegada dos europeus, o que reforça uma visão reducionista de que a história global começa com a expansão europeia.

imagem 15 – mapa de 1486, representando o mundo conhecido pelos europeus



Mapa de 1486, da obra reeditada *A Geografia de Ptolomeu*, no qual se vê a representação do mundo conhecido e dos continentes europeu, africano e asiático. A obra do grego Ptolomeu, que viveu entre os séculos I e II, foi preservada pelos árabes e levada por eles à Europa na Idade Média, influenciando tempos depois cientistas e cartógrafos do Renascimento. As modernas formas de representação do espaço por meio de princípios matemáticos e da perspectiva foram desenvolvidas pelos renascentistas, impulsionando um avanço significativo da arte da cartografia e da pintura, entre outros conhecimentos.

Fonte: Moderna, 2020.

O mapa de 1486 (COTRIN, *et. al.*, 2020 p. 31), baseado em *A Geografia* de Ptolomeu, representa o mundo conhecido pelos europeus, excluindo completamente as representações das Américas e da população indígena que habitavam esses territórios. Isso reflete a visão limitada e eurocêntrica predominante na época e perpetuada no material didático.

Embora o texto mencione o avanço da cartografia e da ciência europeia, não contextualiza como esses avanços foram utilizados para a exploração e a dominação de territórios indígenas. A imagem reforça a ideia de que a Modernidade foi construída exclusivamente a partir de avanços europeus, ignorando as contribuições dos povos indígenas em aspectos como conhecimento geográfico, práticas agrícolas e sistemas de organização social.

O texto poderia explorar como as populações indígenas vivenciaram e resistiram à colonização europeia, destacando suas contribuições culturais e científicas, como conhecimentos sobre o meio ambiente que foram protegidos pelos colonizadores. Deveria enfatizar os impactos negativos da colonização sobre os povos indígenas, como a destruição de suas culturas e territórios, promovendo uma visão mais equilibrada e crítica do período moderno.

imagem 16 - narrativa do povo Jabuti sobre a origem dos seres humanos



Fonte: Moderna, 2020.

A imagem fornecida e no contexto apresentado na página 46 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, traz uma narrativa do povo Jabuti sobre a origem dos seres humanos, destacando elementos como os irmãos Kawewé e Karupshi e o avô morcego, Beretxé. A inclusão de uma narrativa indígena (do povo Jabuti) é uma tentativa válida de consideração e valorização de cosmogonias não ocidentais, ampliando o repertório cultural dos estudantes.

No entanto, a narrativa é apresentada de maneira isolada, sem contextualização sobre quem são os indígenas Jabuti, sua localização, história, e significados mais profundos dessa cosmogonia. Isso reduz a complexidade da cultura a um mero “mito”, podendo estimular estereótipos.

Ao colocar a narrativa do povo Jabuti ao lado da história de Adão e Eva, há o risco de fortalecer uma visão eurocêntrica que enquadra uma cosmovisão indígena como inferior ou exótica, em vez de destacar seu caráter autêntico e conectado à natureza.

O texto não discute como a colonização afetou a transmissão e preservação dessas narrativas indígenas, nem o papel da imposição de religiões monoteístas no silenciamento dessas tradições.

A ilustração, de autoria de Eduardo Francisco, busca representar visualmente a narrativa dos Jabuti e dá visibilidade à narrativa indígena e tenta transmitir aspectos importantes da história, como os irmãos libertando os humanos e o avô morcego, Beretxé. Mas, não transmite elementos do território ou do ambiente que são fundamentais para compreender a relação dos povos indígenas com sua cosmovisão.

A ilustração não evidencia que se trata de uma representação baseada em uma visão do mundo indígena. Poderia ser enriquecido com elementos que remetessem mais claramente à cultura do Jabuti, como traços simbólicos ou referências específicas à sua arte.

Uma proposta interessante seria inserir informações sobre o povo Jabuti: sua localização, história e a importância cultural dessa narrativa dentro de sua cosmovisão. Explicar como essa narrativa está conectada à forma como os Jabuti veem o mundo. Introduzir reflexões sobre como a colonização influenciou e muitas vezes silenciou narrativas indígenas.

O texto apresentado na página 48 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, é um trecho da obra de Kaká Werá, que retrata a cosmogonia do povo Guarani, destacando a criação do universo, da terra e do ser humano. Ele oferece um importante relato da perspectiva indígena sobre a origem da humanidade, incorporando elementos como a sabedoria, o amor e Ñamandu, figura central na espiritualidade Guarani.

Imagem 17 - cosmogonia do povo Guarani

Texto III

Os fundamentos do ser foram concebidos
na origem da futura linguagem humana,
tecida da sabedoria contida em sua própria divindade
e em virtude de sua sabedoria criadora
concebeu como primeiro fundamento o Amor.

Antes de existir a terra,
em meio à Noite Primeira,
e antes de ter-se conhecimento das coisas,
o amor era. [...]

Havendo refletido profundamente,
da sabedoria contida em sua própria divindade
e em virtude de sua sabedoria criadora,
cocriou os Seres-Trovões de grande coração.
E os fez simultaneamente com o reflexo de sua sabedoria.
Antes de existir a terra,
em meio à Noite Primeira,
criou Ñamandu de grande coração.

JECUPÉ, Kaka Werá. *Tupã tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Instituto Arapoty; Editora Fundação Peirópolis, 2001. p. 43-48.

Fonte: Moderna, 2020.

O texto apresenta a visão guarani de forma poética, ressaltando sua profundidade espiritual e intelectual, em contraste com a perspectiva colonizadora, que muitas vezes

desqualifica as narrativas indígenas como meros mitos. A menção ao amor como princípio criador e à sabedoria divina evidencia a visão holística e humanista da cultura Guarani, destacando a complexidade de suas tradições. Além disso, ao utilizar uma obra de Kaká Werá, autor indígena, a abordagem promove a autoria e o protagonismo indígena, conferindo legitimidade à narrativa.

No entanto, o texto é apresentado de maneira isolada, sem contextualizar a história, os costumes ou a realidade sociocultural dos Guarani, o que pode levar a uma interpretação superficial. Também não há discussão sobre o impacto da colonização, evangelização e violência nas tradições espirituais e culturais guaranis, processos que muitas vezes transformaram ou fragilizaram suas cosmogonias. Assim, embora rico em simbolismos, o texto corre o risco de ser interpretado de forma descontextualizada, como uma fábula universal, em vez de uma expressão autêntica de uma cosmovisão específica e única.

O trecho não conecta a tradição espiritual Guarani com as lutas contemporâneas dos povos indígenas por reconhecimento, território e direitos. Isso dificulta a possibilidade de promover uma consciência crítica nos estudantes.

Uma seria incluir discussões sobre como a espiritualidade Guarani e outras tradições indígenas continuam vivas e desempenham um papel importante nas lutas por território e preservação ambiental. Comparar a narrativa guarani com outras cosmogonias indígenas ou não indígenas, destacando semelhanças e diferenças, para enriquecer o debate e promover a valorização da diversidade cultural.

A atividade proposta na Página 49 do Livro didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, valoriza diferentes sistemas de pensamento e apresenta as cosmogonias indígenas ao lado de outras tradições, como a judaico-cristã e a iorubá. Isso promove um entendimento multicultural e quebra o paradigma eurocêntrico dominante.

imagem 18 – atividade

Foco no texto CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS105); CE5 (EM13CHS502); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS603). **Não escreva no livro.**

1. Observe o gênero textual das narrativas míticas dos Textos I, II e III. O que esses textos têm em comum quanto ao gênero em que foram registrados por escrito a partir de tradições orais?
2. Leia atentamente os textos e busque semelhanças entre as narrativas iorubá, judaico-cristã e tupi-guarani. Especificamente no que tange à forma como explicam a criação dos seres humanos, o que essas narrativas têm em comum?
3. A partir da leitura dos textos, reflita sobre a sua história e sobre a história de sua família e comunidade, levantando observações e hipóteses sobre os seguintes pontos. Faça anotações em seu caderno, utilizando palavras-chave:
 - a) Alguma das mitologias apresentadas (iorubá/Nagô, judaico-cristã, tupi-guarani) faz parte das narrativas e histórias compartilhadas dentro de sua família? Em caso positivo, em que contexto?
 - b) Qual o papel das explicações científicas em sua história e na história da sua família?
 - c) Esses diferentes tipos de explicação/narrativa convivem de alguma forma em seu cotidiano? Como?

Fonte: Moderna, 2020.

Ao relacionar as narrativas míticas à história familiar e comunitária dos alunos, a atividade promove uma reflexão mais íntima e engajada, incentivando-os a considerar o papel das tradições em sua identidade cultural. No entanto, apesar de incluir a narrativa tupi-guarani, apresenta a visão indígena como um "mito" isolado, sem contextualizar sua importância nas práticas culturais e espirituais indígenas.

Além disso, a atividade não menciona os impactos da colonização sobre as populações indígenas e africanas, como a supressão de suas narrativas e conhecimentos. Esse silêncio reforça uma perspectiva despolitizada e desconectada da realidade histórica. Também não há uma relação clara entre as tradições indígenas e africanas e a contemporaneidade, deixando de abordar, por exemplo, a luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de suas culturas e territórios.

Uma alternativa seria incluir questões que estimulem os estudantes a refletir sobre como as narrativas indígenas foram marginalizadas ou ressignificadas ao longo da história devido à colonização e ao etnocentrismo. Dessa forma, a atividade poderia fomentar um debate mais crítico e conectado às questões atuais.

imagem 19 - o povoamento das américas

Walter Neves e os estudos sobre Luzia

A análise do crânio de Luzia resultou na formulação de uma nova teoria sobre a ocupação do continente americano. Segundo essa teoria, defendida pelo antropólogo e arqueólogo brasileiro Walter Neves e por outros pesquisadores, duas levadas migratórias distintas entraram na América vindas da Ásia: a primeira, de indivíduos com morfologia craniana paleoamericana, e a segunda com morfologia craniana mongoloide ou ameríndia, da qual descenderiam os indígenas encontrados pelos portugueses em 1500.

Fonte: Moderna, 2020.

imagem 20 – fóssil de Luzia



Acima, fóssil de Lucy. À esquerda, partes do fóssil de Luzia e a reconstituição de seu rosto. Lucy e Luzia são os apelidos de dois fósseis descobertos na década de 1970. Lucy é um fóssil de *Australopithecus afarensis* descoberto em Hadar, no deserto de Afar, na atual Etiópia, e data de 3,2 milhões de anos. Por sua vez, Luzia é o fóssil humano mais antigo encontrado na América do Sul; foi descoberto na região metropolitana de Belo Horizonte e tem cerca de 11.680 anos.

Fonte: Moderna, 2020.

O texto e a imagem apresentados na página 55 do Livro Didático Conexões, Ciências, Cultura e Sociedade, embora traga informações importantes e científicas, a abordagem apresenta limitações e lacunas quando evidenciada sob a perspectiva da História Indígena.

Ao destacar o trabalho de Walter Neves, o texto confirma a relevância da ciência brasileira na formulação de teorias sobre o povoamento das Américas. Entretanto, ao afirmar que os indígenas descendiam de "morfologias cranianas ameríndias" (CONTRIN, *et. al.*, 2020, p. 55) derivadas da segunda leva migratória, a explicação desconsidera a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas. Tal abordagem tende a naturalizar a ideia de que os povos indígenas são homogêneos e envolvem processos exclusivamente biológicos.

O texto não faz distinções entre as diferentes etnias indígenas do Brasil, tratando "os indígenas encontrados pelos portugueses em 1500" (CONTRIN, *et. al.*, 2020, p. 55) de forma genérica, sem abordar suas especificidades históricas, culturais e sociais.

Ao mencionar os indígenas "encontrados pelos portugueses", o texto não problematiza os processos de colonização que impactaram profundamente essas populações, perpetuando uma visão neutra e descontextualizada. Não há nenhuma tentativa de conectar o estudo de Luzia com as lutas contemporâneas dos povos indígenas, como o direito à terra e a preservação de suas culturas.

Embora o conteúdo apresente uma introdução importante às teorias científicas sobre a origem e migração humana, ele apresenta uma abordagem reducionista e eurocêntrica em relação à História Indígena. Para que o material didático contribua para uma educação decolonial e mais inclusiva, é fundamental que as perspectivas indígenas sejam incorporadas, que as narrativas científicas sejam problematizadas, e que haja uma conexão com as questões contemporâneas dos povos originários.

O texto e a imagem apresentados na página 56 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, sobre o incêndio no Museu Nacional abordam uma tragédia de grande impacto para a preservação do patrimônio cultural e histórico brasileiro, incluindo a memória dos povos indígenas.

imagem 21 – incêndio no Museu Nacional

Mediação sugerida
História
CE1 (EM13CHS101).

Museu Nacional: a história em chamas

O fóssil Luzia fazia parte do acervo do Museu Nacional, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), incendiado em setembro de 2018. Criado em 1818, por dom João VI, o Museu Nacional é uma das principais referências na área, nacional e internacional. Trata-se do museu com maior tempo em atividade no país e que contava com um acervo de mais de 20 milhões de itens em diversas áreas: geologia, paleontologia, botânica, antropologia, arqueologia, linguística etc.

Surgiu em uma época que não existiam universidades no país, sendo durante um tempo o principal centro de pesquisa, em especial, em história natural. Estava vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 1946, com a participação de dezenas de pesquisadores brasileiros e estrangeiros e cerca de 500 alunos. Anualmente, recebia, em média, 200 mil visitantes. A perda é irreparável.

Leia o que disse o antropólogo brasileiro e professor do Museu Nacional, Eduardo Viveiros de Castro, logo após o incêndio.

O Museu Nacional talvez fosse o lugar mais importante do Brasil em termos do seu valor como patrimônio cultural e histórico, não só brasileiro como mundial. Trata-se da destruição do *ground zero*, o lugar central que era o símbolo da gênese do país como nação independente e contém um acervo inestimável, não só do ponto de vista da história da cultura e da natureza brasileiras, mas com peças de significado mundial. Foi destruída toda a coleção de etnologia indígena, inclusive de vários povos desaparecidos [...] boa parte da história de Portugal estava nesse museu também, visto que foi a residência de D. João VI, e também da história mundial – a coleção de etnologia não tinha significado apenas para o Brasil pelo fato de os povos aqui representados habitarem essa parte do planeta, esses povos têm significado para a história da humanidade. Além disso, havia peças muito valiosas que não eram apenas de povos indígenas no território brasileiro, peças africanas, egípcias, etruscas. [...] A destruição do museu é um deserto no tempo, é destruir a memória, destruir a História.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Eduardo Viveiros de Castro: "Gostaria que o Museu Nacional permanecesse como ruína, memória das coisas mortas". Entrevista cedida a COELHO, Alexandra Padro. *Público*. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2018/09/04/culturaipinion/entrevista/eduardo-viveiros-de-castro-gostaria-que-o-museu-nacional-permanecesse-como-ruina-memoria-das-coisas-mortas-1843021>>. Acesso em: 3 maio 2020.



Fachada do Museu Nacional, no Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de agosto de 2018.



Na fotografia, pessoas observam, ao longe, o incêndio no Museu Nacional, em 2 de setembro de 2018.

56

Fonte: Moderna, 2020.

O texto enfatiza o valor histórico e cultural do Museu Nacional como um dos mais importantes centros de preservação e pesquisa do Brasil, destacando a perda irreparável de acervos que contavam a história de povos indígenas e outras culturas. Ao mencionar a coleção de etnologia indígena e de outros povos, o texto demonstra a abrangência do acervo, que incluía itens de valor mundial, indo além da cultura brasileira.

A inclusão das palavras do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro amplia a dimensão simbólica da perda, reforçando a destruição de memórias de povos indígenas, africanos, e de culturas extintas.

O texto apresenta o Museu Nacional como um ponto central para entender não apenas a história do Brasil, mas também a história da humanidade, conectando o passado indígena às narrativas globais. Apesar de mencionar a perda da coleção de etnologia indígena, o texto não detalha o tipo de materiais destruídos, como artefatos, registros linguísticos e objetos sagrados, que possuíam valor imensurável para as comunidades indígenas e suas histórias. O texto não aborda os esforços de comunidades indígenas, pesquisadores e ativistas para preservar ou ressignificar sua memória cultural após o desastre.

O conteúdo e a imagem apresentada no livro oferecem uma visão importante sobre o impacto do incêndio no Museu Nacional, mas falham na exploração de forma aprofundada do papel do acervo indígena e nas consequências dessa perda para os povos originários. Para promover uma abordagem mais inclusiva e crítica, é necessário detalhar o significado da coleção indígena, abordar as causas estruturais do incêndio e destacar iniciativas de resistência e detalhes. Assim, o conteúdo poderia contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a preservação da memória e o respeito às culturas indígenas no Brasil.

imagem 22 – sítio da Serra da Capivara

43 mil anos.

A polêmica sobre a origem do ser humano na América ficou mais intensa com os estudos da arqueóloga franco-brasileira Niède Guidon nos sítios do Meio e Boqueirão da Pedra Furada, ambos no Parque Nacional Serra da Capivara, localizados no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. Segundo a pesquisadora, os vestígios encontrados nesses sítios, como acúmulo de carvão, conjunto de pedras queimadas e pinturas rupestres, datam de pelo menos 48 mil anos atrás, o que faria dessa descoberta a evidência mais antiga da presença humana na América.



Visitantes observam pinturas rupestres no Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Fotografia de 2015.



Pinturas rupestres em um dos sítios do Parque Nacional Serra da Capivara. Muitas vezes, embora não haja registro escrito, os registros gráficos de diversos tipos (desenho ou grafismos em corantes sobre pedra, gravação em pedras etc.) compõem as fontes utilizadas para a obtenção de informações por equipes multidisciplinares em sítios arqueológicos. Os vestígios encontrados no Parque Nacional Serra da Capivara foram a base para o desenvolvimento de novas teorias sobre a chegada dos seres humanos ao continente americano. Fotografia de 2016.

Fonte: Moderna, 2020.

O texto e a imagem das páginas 57 e 58 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, discutem a origem do ser humano na América, destacando teorias e descobertas arqueológicas, com especial atenção aos sítios da Serra da Capivara, no Brasil. O texto apresenta diferentes hipóteses sobre a ocupação da América, como a teoria de Niède Guidon sobre uma possível chegada humana há 48 mil anos, além de citar sítios arqueológicos no Mato Grosso e no Canadá. Essa diversidade de abordagens enriquece o debate acadêmico e estimula o pensamento crítico dos estudantes.

A Serra da Capivara é destacada como um local central para a arqueologia brasileira, com evidências evidentes como pinturas rupestres e materiais datados de até 48 mil anos.

Isso reforça a relevância do Brasil nas discussões sobre a pré-história humana. Embora os dados sejam precisos, existe debate sobre se os vestígios encontrados (como pedras queimadas e carvões) foram de fato produzidos por humanos ou por processos naturais. Essa abordagem crítica promove uma visão mais equilibrada das descobertas científicas.

O texto discute a ocupação inicial da América, mas não estabelece relações diretas entre as descobertas arqueológicas e os povos indígenas contemporâneos. Isso contribui para a descontinuidade histórica, como se as situações originárias atuais não fossem herdeiras desse passado remoto.

O texto ignora as tradições orais e os mitos de origem dos povos indígenas da América, que também oferecem interpretações sobre a chegada e o estabelecimento dos seres humanos no continente. A ausência dessas perspectivas perpetua uma visão eurocêntrica da história.

Ao discutir apenas teorias arqueológicas, o texto não problematiza como a chegada dos colonizadores europeus desestruturou as sociedades indígenas, apagando ou distorcendo suas histórias e conhecimentos. Além disso, embora mencione a colaboração de equipes multidisciplinares, não explora como disciplinas como Antropologia, História e Arqueologia podem dialogar com as cosmovisões indígenas para interpretar essas evidências de forma mais ampla.

A imagem apresentada nas páginas 57 e 58 do Livro Didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, mostram pinturas rupestres e visitantes observando os sítios devastados, porém, a ausência de legendas ou explicação impede uma conexão clara entre essas imagens e o impacto cultural e histórico para os povos indígenas, prejudicando seu potencial educativo. Uma alternativa seria incluir legendas que contextualizam as pinturas rupestres e os vestígios materiais, destacando como reflexos de aspectos culturais e religiosos das populações que viveram na região. Isso fortaleceria o vínculo com a história indígena e ampliaria a compreensão sobre a presença e a resistência desses povos ao longo do tempo.

Embora o texto apresente informações relevantes sobre a ocupação inicial da América e destaque a importância dos sítios destruídos da Serra da Capivara, ele carece de uma conexão mais explícita com a História Indígena contemporânea e as narrativas dos povos originários. As imagens, por sua vez, poderiam ser melhor aproveitadas para fortalecer o debate crítico e interdisciplinar sobre a construção da memória histórica.

A atividade apresentada na página 58 do Livro Didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, propõe reflexões sobre as teorias relacionadas à ocupação da América, destaca as contribuições de Niède Guidon e suas descobertas na Serra da Capivara, oferecendo uma visão crítica e atualizada sobre as teorias tradicionais, como a do Estreito de Bering. Isso

permite aos estudantes compreender que a ciência está em constante evolução.

imagem 23 - atividade

Foco no texto CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE2 (EM13CHS204, EM13CHS206). Não escreva no livro.

A entrevista a seguir foi realizada com a arqueóloga brasileira Niède Guidon e mostra um pouco de seu trabalho.

Como as descobertas no Parque Nacional da Serra da Capivara estão abalando as teorias vigentes sobre o povoamento da América?

Um dos achados importantes foi a descoberta de uma pintura que estava coberta por uma camada de calcita. Essa calcita foi retirada pelo professor Shigeeo Watanabe (do Instituto de Física da USP, em São Paulo), que a datou em 35 mil anos. Portanto, as figuras têm, no mínimo, essa idade. Encontramos também dentes humanos datados em 15 mil anos.

Esses achados vão contra a teoria mais aceita, de que o homem chegou à América há cerca de 13 mil anos...

O que as pessoas chamam de teoria vigente sobre a presença do homem na América é uma tese dos anos 50. De lá para cá, surgiram novas descobertas aqui, no México, no Chile e em outros lugares do continente. As pesquisas desenvolvidas na serra da Capivara estão dentro de um novo contexto. Os dentes que achamos são os restos humanos mais antigos já encontrados na América. Sei da importância desse achado. Mas vejo com naturalidade, porque está dentro de um processo e é resultado de um trabalho de muitos anos, que ainda deve render muitas outras descobertas importantes.

Como o homem teria chegado à América? As descobertas no parque ajudam a desvendar esse segredo?

Estamos fazendo análise do DNA dos esqueletos encontrados na região. Esse trabalho está em processo na Universidade de Michigan, nos EUA. Comparando-se esse DNA com o encontrado em restos humanos de outras partes do continente, poderemos estabelecer uma teoria. Minha hipótese é a de que houve várias entradas, por diversos caminhos, inclusive por mar. E em várias épocas diferentes. O homem saiu da África e se espalhou pelo mundo. É um absurdo achar que o continente foi povoado somente pelo estreito de Behring. Outro indício forte de que houve vários caminhos e levas migratórias é a grande variedade linguística encontrada entre os povos indígenas da América.

GUIDON, Niède. O primeiro brasileiro. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/o-primeiro-brasileiro/>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

1. Em que sentido as teorias desenvolvidas por Niède Guidon são inovadoras quanto ao conhecimento previamente produzido sobre a origem dos seres humanos na América?
2. Faça uma breve pesquisa em fontes confiáveis sobre a teoria do estreito de Behring. Segundo essa teoria, qual seria a origem da população americana?
3. Qual é a discordância de Guidon em relação a essa teoria? Em que evidências ela se baseia para fazer essas afirmações?

58

Fonte: Moderna, 2020.

A inclusão de elementos como a variedade linguística e as análises de DNA amplia a perspectiva interdisciplinar, estabelecendo conexões entre arqueologia, biologia e antropologia. Além disso, uma entrevista com Niède Guidon possibilita um contato direto com o discurso de uma pesquisadora renomada, incentivando os estudantes a valorizarem o trabalho científico e explorem questões complexas.

No entanto, a atividade não menciona como as teorias científicas influenciam as narrativas e o reconhecimento histórico dos povos indígenas na atualidade. Dessa forma, reforça uma visão fragmentada que separa a pré-história das populações indígenas contemporâneas, sem destacar sua continuidade e resistência ao longo do tempo.

As perguntas propostas não incluem as visões de mundo ou as narrativas de origem dos próprios povos indígenas, o que perpetua uma abordagem eurocêntrica da história. A ênfase na ocupação da América em um passado remoto não estabelece vínculos com as

continuidades culturais dos povos indígenas, dando a impressão de que a história desses povos termina com as descobertas arqueológicas.

A atividade não problematiza como o processo de colonização apagou ou subjugou as narrativas indígenas sobre sua origem e ocupação da terra. Esse aspecto é fundamental para discutir a relação entre ciência, história e poder. Embora a ciência seja crucial, a atividade parece sugerir que apenas as evidências arqueológicas e genéticas são válidas para estudar o passado. Isso pode deslegitimar outras formas de conhecimento, como as histórias orais indígenas.

A atividade tem mérito ao explorar as inovações trazidas por Niède Guidon, mas peca por não integrar as perspectivas indígenas e por não conectar o passado remoto com a história e os desafios dos povos indígenas contemporâneos. Com configurações que valorizam os saberes indígenas e uma abordagem mais crítica e interdisciplinar, uma atividade poderia promover um aprendizado mais inclusivo e alinhado com as demandas de uma educação decolonial.

O texto apresentado na página 68 do Livro didático *Conexões do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, aborda o conceito de antropogeografia e o determinismo geográfico por meio dos estudos de Marcel Mauss, utilizando exemplos de povos Inuítes e suas escolhas culturais. Embora a abordagem seja rica em promover uma visão crítica do determinismo geográfico, sua relação com a História Indígena apresenta limitações que precisam ser comprovadas.

imagem 24 – homem do Povo Inuíte



Fonte: Moderna, 2020.

O texto desafia ideias simplistas, essenciais para desconstruir explicações reducionistas e eurocêntricas que atribuem à geografia ou ao clima a determinação das ações culturais. Destaca, ainda, a criatividade e adaptabilidade dos povos tradicionais, como os inuítes, que desenvolveram tecnologias próprias, como óculos artesanais de madeira, adaptados ao ambiente. Ao explorar temas antropológicos e sociológicos, amplia o debate sobre a diversidade cultural, mostrando que as culturas tradicionais não estão estagnadas, mas se transformam, como exemplificado pelo uso contemporâneo de tecnologias "ocidentais", como smartphones e trens elétricos.

Apesar do conteúdo tratar de um grupo indígena (os Inuítes), ele não estabelece relações ou paralelos com os povos indígenas das Américas, especialmente do Brasil. Isso cria um distanciamento em relação ao público-alvo do livro e ignora a riqueza das culturas indígenas locais.

Embora o texto valorize o trabalho de Marcel Mauss, ele deixa de incluir perspectivas indígenas ou tradicionais, mantendo uma visão eurocêntrica e unidimensional. A ausência das contribuições dos povos indígenas brasileiros e da história colonial e de resistência reduz o potencial do material. Para ser mais inclusivo e crítico, deveria incorporar perspectivas indígenas e estabelecer conexões entre o passado e o presente, tornando o aprendizado mais relevante para os estudantes.

O conteúdo apresentado na página 72 do Livro Didático Conexões do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, aborda a diversidade cultural brasileira, destacando a influência das populações indígenas, africanas e europeias no processo de formação da cultura nacional. No entanto, uma abordagem sobre a história indígena cuida de profundidade e protagonismo, tratando os povos originários apenas como o ponto inicial de uma narrativa que logo se desloca para as contribuições de outros grupos. Essa perspectiva marginaliza a complexidade das culturas indígenas e sua importância contínua na formação da identidade brasileira.

imagem 25 – diversidade cultura brasileira

de políticas e programas voltados a preservação da cultura de um povo. É com base na diversidade cultural que projetos são viabilizados em prol do desenvolvimento da sociedade, em especial dos povos minoritários e alvos de preconceito, como indígenas e afrodescendentes.

Na primeira fotografia da página, vemos pessoas dançando em uma Festa dos Santos Populares, festa católica tradicional em Portugal. A festa mostrada na imagem foi realizada em Lisboa, capital do país, em 2014. Essa festa foi uma das matrizes para o desenvolvimento das nossas típicas festas juninas no Brasil. Na segunda fotografia da página, algumas comidas servidas em festas juninas no Brasil.



Antropofagia cultural

Em 1922, artistas e intelectuais brasileiros iniciaram um movimento sobre o processo de formação cultural do Brasil, que resultou na Semana de Arte Moderna, em São Paulo (SP), com conferências e apresentações artísticas. O termo "antropofagia" era utilizado pelo grupo para descrever a mistura, a recepção e a apropriação de produções culturais estrangeiras que influenciavam a cultura brasileira; uma referência às práticas antropofágicas como as dos Tupinambás. Para os modernistas, a característica mais marcante da cultura brasileira era a antropofagia, fosse ela física (como no caso dos Tupinambás), fosse ela simbólica (como no caso das influências culturais que faziam parte de suas criações).

73

Fonte: Moderna, 2020.

O texto também apresenta a ocupação do território brasileiro como algo naturalizado e não problematiza as violências associadas à colonização, como o genocídio indígena e o tráfico de africanos escravizados. Ao não divulgar o impacto dessas violências e a resistência histórica dos povos indígenas, o material reforça uma visão eurocêntrica que invisibiliza a diversidade e a marca indígena no presente.

Para um ensino mais inclusivo e crítico, seria essencial destacar as contribuições culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, bem como suas lutas por direitos e territórios, conectando essas questões às realidades contemporâneas. Além disso, integrar as visões do mundo indígena sobre a diversidade cultural poderia enriquecer a análise e promover maior pluralidade no debate.

imagem 26 – homens do Povo Yanomâmi

Cena do filme *Xingu*, dirigido por Cao Hamburger em 2011. O filme conta a história dos irmãos Villas-Bôas, Orlando (1914-2002), Cláudio (1916-1998) e Leonardo (1918-1961), durante as expedições que realizaram no Brasil na década de 1940. Como decorrência dessas expedições, os estudos sobre os povos indígenas brasileiros se renovaram e o Parque Nacional do Xingu foi criado (em 1961).

questiona a forma com sua própria cultura corarquizavam as demais a capacidade de comparar parâmetros e critérios.

A antropologia estiridade, como as etnog desenvolvimento de m distintas daquela do ob: como fontes únicas de possível observar que t o que implica conclusã



Homens do povo yanomâmi da aldeia Ariabú, durante festividades, em Santa Isabel do Rio Negro (AM). Fotografia de 2017.

74

Fonte: Moderna, 2020.

A imagem apresentada na página 73 do livro didático *Conexões do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, destaca elementos importantes da cultura brasileira, como as festas juninas e sua conexão com tradições portuguesas, ilustrando processos de hibridização cultural. Embora as festas juninas tenham raízes sincréticas, elas também foram influenciadas por elementos indígenas, como o uso de alimentos típicos da culinária indígena, como o milho, a mandioca e o uso de fogueiras em rituais. Essa conexão não é explorada, o que invisibiliza a contribuição indígena para a formação das tradições.

A explicação e a imagem da página 73 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* enfatizam a influência portuguesa como matriz cultural principal das festas juninas, negligenciando elementos culturais indígenas e afro-brasileiros, que são fundamentais para a compreensão da identidade dessas celebrações. Além disso, a diversidade de práticas culturais entre diferentes povos indígenas não é abordada, e a

ausência de referências aos seus saberes desvaloriza suas contribuições para a formação da identidade nacional.

Ao não integrar explicitamente os povos indígenas nas narrativas culturais discutidas, o material reforça uma visão de separação entre a cultura indígena e a "cultura brasileira". Essa abordagem não apenas valorizaria a história indígena como também ampliaria o olhar crítico sobre as raízes multiculturais das tradições brasileiras.

O conteúdo da página 73 do livro didático *Conexões do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, aborda conceitos fundamentais como etnocentrismo e alteridade no contexto da colonização europeia e de suas consequências culturais e sociais, destacando também as particularidades das sociedades indígenas brasileiras. Embora apresente reflexões importantes sobre o impacto do etnocentrismo na história da colonização e sobre a diversidade cultural indígena, o texto apresenta algumas limitações.

O conteúdo da página 73 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* aborda conceitos fundamentais como etnocentrismo e alteridade no contexto da colonização europeia e de suas consequências culturais e sociais, destacando também as particularidades das sociedades indígenas brasileiras. Embora apresente reflexões importantes sobre o impacto do etnocentrismo na história da colonização e sobre a diversidade cultural indígena, o texto apresenta algumas limitações.

Por um lado, a explicação do etnocentrismo e a valorização da alteridade são relevantes para desconstruir visões eurocêtricas e preconceituosas. Além disso, a inclusão de Pierre Clastres e sua análise sobre as sociedades indígenas como "sociedades contra o Estado" (COTRIN, *et. al.*, 2020, p. 73) é positiva, pois enfatiza que os povos originários possuíam formas sofisticadas de organização social que rejeitavam a concentração de poder. Isso desafia a visão simplista e hierárquica de que as sociedades europeias seriam superiores aos indígenas.

Por outro lado, o texto trata da história indígena de formação generalista, não explorando suficientemente a diversidade e a riqueza das culturas indígenas brasileiras. A abordagem continua a privilegiar narrativas externas, como a dos irmãos Villas-Bôas e do antropólogo Pierre Clastres, sem dar espaço para as vozes indígenas contemporâneas ou suas interpretações históricas e culturais. Além disso, ao apresentar o etnocentrismo europeu como central na colonização, o material deixa de abordar com profundidade as formas de resistência indígenas e suas contribuições contínuas para a sociedade brasileira.

Para promover um aprendizado mais crítico e inclusivo, seria necessário destacar o protagonismo indígena, valorizando suas histórias, cosmologias e experiências atuais. A inclusão de perspectivas indígenas, por meio de entrevistas, relatos orais ou trechos de autores indígenas, poderia enriquecer o debate, conectando o passado com as lutas e contribuições indígenas no presente.

A imagem apresentada na página 74 do livro *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* é composta por duas fotografias que destacam aspectos das culturas indígenas no Brasil, particularmente dos povos ianomâmis e da representação mediada pelos irmãos Villas-Bôas.

A imagem dos homens do povo ianomâmi em uma celebração comunitária evidencia práticas culturais e sociais vivas, desafiando estereótipos que frequentemente retratam os indígenas como figuras do passado. A festividade retratada reforça a ideia de que as culturas indígenas têm dinâmicas próprias de organização e celebrações que são ricas e complexas.

Embora o registro da interação dos irmãos Villas-Bôas com os povos indígenas tenha um papel histórico, não há informações específicas no material didático que situa a festa ou os detalhes das tradições ianomâmis retratadas na fotografia. Isso limita o potencial pedagógico da imagem, que poderia ser usado para explorar com mais profundidade as práticas culturais e os desafios enfrentados pelos povos ianomâmis.

Embora a fotografia evidencie a celebração cultural, o material poderia incluir referências a lideranças ianomâmis contemporâneas que lutam por direitos territoriais e ambientais, como Davi Kopenawa. Essa abordagem contribuiria para uma narrativa mais equilibrada e compatível com a valorização do protagonismo indígena.

Formação social e cultural brasileira

TARSILA DO AMARAL, EMPREHEIMENTOS - COLEÇÃO MUSEO DE ARTE LATINOAMERICANA DE BUENOS AIRES - FUNDACION CONSTANTINI



O *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, 1928. Óleo sobre tela, 95 cm × 73 cm. Do tupi-guarani, *aba* significa "ser humano", "índio"; *poru* significa "que come outros homens/seres humanos".

Fonte: Moderna, 2020.

O texto apresentado na página 75 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade menciona que as políticas do Estado Novo buscaram "anular a língua e a cultura tanto dos afrodescendentes quanto dos povos indígenas e dos imigrantes europeus não portugueses" (COTRIN, *et. al.*, 2020, p. 73). Esse reconhecimento é relevante, mas a discussão sobre os impactos dessas políticas na cultura indígena é limitada e superficial.

O texto não explora como os povos indígenas resistiram a essas políticas de desligamento cultural, perpetuando a ideia de que eles foram passivos diante das imposições do Estado.

Apesar de citar intelectuais modernistas e o papel do nacionalismo no contexto cultural brasileiro, o texto privilegia as perspectivas eurocêntricas e não considera a contribuição indígena na formação cultural e social do Brasil. Por exemplo, a arte modernista de Tarsila do Amaral se apropriou de elementos das culturas indígenas e africanas, mas isso não é debatido.

O significado do termo *Abaporu* (do tupi-guarani, "homem que vem homens") é mencionado, mas não há uma contextualização mais profunda sobre como o modernismo se apropria da cosmologia indígena para construir novas narrativas artísticas que nem sempre respeitavam a origem desses elementos.

A história indígena é frequentemente abordada de forma tangencial, geralmente no contexto de repressão cultural, sem explorar sua riqueza, diversidade e resistência ao longo

do tempo. Nesse sentido, a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral (1928), uma das principais expressões do modernismo brasileiro, reflete a influência do movimento antropofágico, que buscava “devorar” influências externas e transformá-las em algo tipicamente brasileiro.

Apesar da referência ao termo tupi-guarani, a obra e o movimento antropofágico ignoram a perspectiva indígena em sua totalidade. É importante destacar que o uso da antropofagia como símbolo cultural modernista não considera os significados espirituais, sociais e culturais da prática entre os povos indígenas brasileiros, transformando-a em metáfora para consumo artístico. O texto poderia explicar como o movimento modernista se apropriou de elementos culturais indígenas e afro-brasileiros, debatendo os limites dessa apropriação no reconhecimento da contribuição desses grupos.

O conteúdo e a imagem apresentada falham em fornecer uma análise crítica mais equilibrada e inclusiva da história indígena no Brasil. Embora haja um reconhecimento parcial das dinâmicas de repressão cultural, a ausência de uma perspectiva indígena autêntica reforça uma visão eurocêntrica e simplificada da formação social e cultural brasileira. Um tratamento mais inclusivo enriqueceria o aprendizado e valorizaria a pluralidade de vozes que compõem a história do país.

Na página 78 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* o texto aborda a formação cultural e social do Brasil, destacando a visão de Darcy Ribeiro sobre o processo de "confluência", "entrechoque" e "caldeamento" entre as matrizes formadoras da identidade brasileira: indígenas, africanos e europeus. Apesar de considerar a diversidade e os impactos dessas interações, o texto adota uma perspectiva que, em muitos casos, dilui as especificidades e as resistências das culturas indígenas.

imagem 28 – entrevista com Darcy Ribeiro

EM13CHS606.

Gravação do documentário *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro e Isa Grinspun Ferraz (2005). A fotografia mostra o momento em que o próprio Darcy está sendo entrevistado.



Fonte: Moderna, 2020.

Ponto Positivo é que Darcy Ribeiro propõe uma visão abrangente e dinâmica, ao integrar as contribuições das diferentes matrizes culturais e destacar a singularidade da cultura brasileira, considerando aspectos como mestiçagem e sincretismo cultural. Entretanto, não há uma abordagem crítica mais aprofundada sobre a violência e a subjugação sofrida pelos povos indígenas nesse processo, nem sobre como a colonização sistematicamente marginalizou suas línguas, culturas e territórios.

Ainda na 78 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, o livro propõe na atividade foco no texto as perguntas sugerem reflexões relevantes sobre como as matrizes culturais influenciam a identidade e o cotidiano das comunidades e das famílias brasileiras. No entanto, elas deixam lacunas ao não cultivar diretamente a análise do papel histórico das populações indígenas no Brasil, especialmente no que se refere à resistência e à preservação de seus modos de vida. Não estimulam os estudantes a refletir sobre as continuidades das culturas indígenas, os desafios enfrentados por essas populações no presente e como elas avançaram para a formação cultural do Brasil contemporâneo.

imagem 29- atividade

Foco no texto

EM13CHS103); CES (EM13CHS001, EM13CHS002);
CE6 (EM13CHS602, EM13CHS603, EM13CHS606).

Não escreva no livro.

1. De que maneiras a ideia inicialmente colocada por ele, de “confluência” ao mesmo tempo em que há um “entrechoque” e um “caldeamento” entre culturas na formação do Brasil, diverge ou converge em relação às ideias de Freyre, Holanda e dos artistas modernistas?
2. Que trechos da trajetória histórica de sua família ou comunidade se relacionam com cada uma das matrizes e pontos destacados por Ribeiro? Quais são os impactos disso em seu cotidiano?

Fonte: Moderna, 2020.

Na página 79 do livro didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, a imagem do grafite do artista Mundano, inspirada em *Os Operários*, de Tarsila do Amaral, traz um diálogo visual que conecta o passado ao presente. A homenagem às vítimas do rompimento da barragem de Brumadinho associa a exploração trabalhista e a negligência socioambiental às consequências de um sistema de exploração iniciado na colonização.

imagem 30 – os operários de Tarsila do Amaral

Ainda que os elementos concretos mudem (*rap*, *funk*, bossa nova, uso do diminutivo e de palavras estrangeiras específicas etc.), podemos nos perguntar: o que mantém nossa cultura operando “antropofagicamente” (diriam os modernistas), com princípios basilares como a primazia da emotividade nas relações – inclusive nas relações supostamente não pessoais, como coloca Holanda –, em uma dinâmica de apropriação e reinvenção dos elementos que garante o tom de “novidade” (segundo Ribeiro)? Ruth Benedict diria que o conjunto de mecanismos e lógicas que orientam as ações dos brasileiros dessa forma constituem o nosso **padrão de cultura**. Esse padrão se mantém porque é ensinado e os sujeitos são construídos a partir dessas maneiras de pensar e agir. Quando nascemos, precisamos todos aprender – e aprendemos – a ser brasileiros.

O fato de que a matriz cultural brasileira seja diversa, porém, não significa que todas as suas influências culturais ocupem o mesmo lugar; sociedades multiculturais tampouco são garantidamente democráticas e iguais. O encontro entre culturas pode ser – e tem sido, historicamente, a partir das Grandes Navegações europeias – bastante violento. A cultura é historicamente um instrumento de dominação.

Grafite do artista Mundano, em frente ao Mercado Municipal, na cidade de São Paulo. A obra faz homenagem às vítimas do rompimento da barragem em Brumadinho (MG), em janeiro de 2019, e teve como inspiração a obra da artista modernista Tarsila do Amaral, que em 1933 pintou *Os Operários*. Mundano usou, em sua obra, quinze tonalidades de tintas utilizando a lama tóxica expelida durante o rompimento da barragem em Brumadinho. Fotografia de 2020.



Fonte: Moderna, 2020.

O uso de lama tóxica como matéria-prima na obra reforça a denúncia contra práticas destrutivas que continuam a impactar populações vulneráveis, incluindo comunidades

indígenas frequentemente afetadas por desastres ambientais. No entanto, embora a obra evidencie problemas contemporâneos, a ausência de um destaque visual ou textual direto aos povos indígenas contribui para a perpetuação de sua invisibilidade histórica.

O texto e as atividades não permitem suficientemente os indígenas como agentes históricos que resistem, reconfiguram e influenciam a cultura brasileira. Ao mencionar apenas de forma genérica as contribuições culturais, o conteúdo perpetua a ideia de um papel passivo ou secundário dos povos indígenas.

A narrativa predominante ainda reproduz uma visão eurocêntrica que exalta a mestiçagem como símbolo de união cultural, sem considerar os desequilíbrios de poder e os impactos da colonização sobre os povos indígenas. Embora mencione dinâmicas culturais contemporâneas, como o rap e o funk, não estabelece uma relação entre esses movimentos e as lutas por direitos indígenas, nem registra essas expressões como formas de resistência cultural no Brasil atual.

A atividade apresentada nas páginas 81 e 82 na seção *Oficina* do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, incentivam os estudantes a pesquisar, mapear e discutir aspectos históricos, culturais e ambientais da região onde vivem. Essa abordagem favorece a construção ativa do conhecimento e promove a conexão com o contexto local.

A atividade valoriza as tradições locais e regionais, ao estimular o uso de fontes confiáveis e o depoimento de pessoas idosas fortalece o vínculo entre gerações e incentiva a preservação da memória histórica local, promovendo uma reflexão sobre suas transformações ao longo do tempo e seus impactos na identidade cultural das comunidades.

A atividade valoriza as tradições locais e regionais ao estimular o uso de fontes confiáveis e o depoimento de pessoas idosas. Esse processo fortalece o vínculo entre gerações, incentiva a preservação da memória histórica local e promove uma reflexão sobre suas transformações ao longo do tempo e impactos na identidade cultural das comunidades.

Apesar de abordar os primeiros grupos humanos que habitaram o Brasil e a região, a atividade não destaca a presença contemporânea de povos indígenas. Isso pode reforçar a ideia equivocada de que os indígenas pertencem apenas ao passado, ignorando suas lutas atuais por reconhecimento, território e direitos.

As atividades não exploram de forma suficiente a resistência dos povos indígenas frente à colonização e aos impactos da modernidade, como a perda de terras, a exploração de recursos naturais e a marginalização cultural. Embora a proposta discuta a relação entre recursos naturais e cultura local, não considera os efeitos das mudanças socioambientais,

como o avanço do agronegócio e da mineração, que frequentemente afetam comunidades indígenas e tradicionais.

Além disso, a atividade abordou os grupos humanos que habitavam determinada região de forma genérica, sem detalhar quais eram os povos indígenas específicos, suas culturas e modos de vida, o que pode contribuir para a invisibilização da diversidade indígena. Também não há incentivo para que os estudantes pesquisem sobre os povos indígenas que vivem atualmente na região ou no Brasil, suas tradições, desafios e contribuições para a sociedade contemporânea.

Embora a atividade proposta seja rica em potencial educativo e valorize a história local e as tradições culturais, ela apresenta limitações significativas no que diz respeito à história indígena. Essas lacunas podem ser preenchidas com a inclusão de um enfoque mais crítico e atual sobre os povos indígenas, destacando sua presença, resistência e importância contínua para a cultura brasileira.

O texto apresentado na página 89 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, compara as visões de Aristóteles e Hobbes, com ênfase nas teorias filosóficas ocidentais, mas desconsidera as visões do mundo indígena, que frequentemente destacam a interdependência entre seres humanos, natureza e comunidade. Apesar de abordar aspectos da evolução humana, o texto não faz referência às populações indígenas contemporâneas ou ao papel central que elas desempenham na preservação das tradições culturais e no uso sustentável dos recursos naturais.

Na mesma página 89 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, é apresentada a imagem da pintura rupestre em Cueva de las Manos, no sul da Argentina, sem a conexão entre o registro rupestre e os povos indígenas da América do Sul, que são descendentes desses primeiros habitantes, ignora a continuidade histórica e cultural dessas populações.

imagem 31 – pintura rupestre



Pintura rupestre em Cueva de las Manos [Caverna das Mãos], no sul da Argentina. Datadas de 13 mil anos atrás, as silhuetas de dezenas de mãos nessa caverna mostram a importância da cooperação e da comunidade no processo de evolução humana. O sítio foi declarado patrimônio mundial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1999.

Fonte: Moderna, 2020.

O texto menciona "pequenos grupos de caçadores-coletores" de forma genérica, sem situá-los historicamente como populações indígenas específicas da América do Sul, como os povos originários da região onde a Cueva de las Manos está localizada. Essa abordagem pode levar os leitores a associar os registros rupestres apenas a um passado distante, ignorando as culturas indígenas que deram continuidade a essas tradições e expressões culturais.

Além disso, a falta de contextualização cultural impede a exploração de aspectos fundamentais dessas leis, como sua organização social, a valorização da coletividade e a relação com o meio ambiente. Essa lacuna reforça uma narrativa que privilegia abordagens eurocêntricas da história, negligenciando o conhecimento ancestral indígena.

Embora o texto e a imagem apresentada sejam relevantes para compreender a cooperação humana ao longo da evolução, eles carecem de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada em relação à história indígena. A ausência desse contexto também se reflete na forma como a Cueva de las Manos não está situada no universo dos povos originários da região patagônica.

Por fim, o texto da página 95 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, reforça que o termo "primitivas" é inadequado para descrever sociedades cuja organização difere das classificações eurocêntricas de "civilização", destacando a necessidade de uma abordagem mais crítica e respeitosa em relação às culturas indígenas.

imagem 32 – uso do termo “primitiva”

"Primitivas"?

É importante esclarecer que hoje o termo "primitiva" não é mais considerado adequado para descrever as sociedades com organizações diferentes daquela que a Europa chamou de "civilização", como os arapesh na Papua-Nova Guiné ou os ianomâmi no Brasil e na Venezuela. Posteriormente, assim como a divisão das sociedades em "primitivas" e "modernas", Durkheim criticaria a percepção de que nas sociedades ditas primitivas o indivíduo necessariamente inexistiria.

Fonte: Moderna, 2020.

A abordagem representa um avanço na tentativa de romper com estereótipos desatualizados e discriminatórios, valorizando a diversidade cultural e social. A menção aos povos Arapesh, da Papua-Nova Guiné, e Ianomâmi, do Brasil e Venezuela, destaca a importância de considerar as especificidades culturais de cada grupo, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa sobre essas sociedades.

Reconhecer os Ianomâmi, em particular, é uma forma de valorizar a história e a luta das populações indígenas brasileiras, contribuindo para sua visibilidade e reconhecimento. Além disso, a citação de Émile Durkheim traz legitimidade acadêmica ao texto e ajuda a desconstruir uma visão simplista de que as sociedades indígenas ou outras chamadas "primitivas" não valorizam o indivíduo. Dessa forma, a abordagem incentiva uma compreensão mais complexa e respeitosa dessas culturas.

Entretanto, o texto não situa o impacto do uso do termo "primitivas" no contexto de colonização e violência simbólica contra os povos indígenas. A utilização desse termo historicamente contribuiu para a desumanização e o desligamento cultural dessas sociedades.

Embora seja relevante problematizar o termo "primitiva", o texto não discute como essa visão influenciou as políticas públicas e as práticas coloniais que afetaram os povos indígenas. Isso seria uma oportunidade de conectar o debate terminológico com consequências

Apesar de considerar a diversidade cultural, o texto ainda apresenta uma visão limitada ao citar apenas dois grupos (Arapesh e Ianomâmi). A diversidade dos povos indígenas da América do Sul, incluindo suas histórias, línguas e práticas, não é suficientemente explorada.

O texto aborda de maneira pertinente a inadequação do termo "primitivas", mas apresenta lacunas ao não relacionar essa crítica ao contexto histórico e às consequências para os povos indígenas. Uma abordagem mais rica incluiria tanto a perspectiva indígena quanto uma análise do impacto cultural, social e político dessas classificações.

O texto e as imagens apresentadas nas páginas 97 e 98 do Livro Didático Conexões enfatiza que nenhuma sociedade é estática e que as transformações sociais são uma constante, influenciadas por fatores ambientais, econômicos, políticos e culturais. Esse ponto é crucial para compreender a resiliência e adaptabilidade dos povos indígenas ao longo da história.

imagem 33 – mulheres indígenas



Na imagem, mulheres indígenas da etnia Waurá, na aldeia Piyulaga, fotografam o ritual do Kuarup com seus aparelhos de telefone celular. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), em 2019. As relações sociais estão sempre se modificando e os indivíduos, em resposta a processos ambientais, técnicos, culturais

Fonte: Moderna, 2020.

A menção ao *Projeto Vídeo nas Aldeias*, que destaca cineastas indígenas e sua produção audiovisual, valoriza as perspectivas indígenas sobre sua própria realidade, rompendo com narrativas unilaterais e exógenas. A imagem das mulheres Waurá utilizando celulares durante um ritual tradicional do Kuarup reflete a coexistência entre a modernidade

tecnológica e as tradições culturais indígenas. Isso contribui para desmistificar a ideia de que os povos indígenas estão "isolados" ou "congelados no tempo".

O destaque para a socialização primária no contexto da família indígena, como ilustrado pela pintura corporal dos Pataxós na página 98 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, reforça a importância dos rituais e práticas culturais no desenvolvimento das identidades individuais e coletivas.

imagem 34 – indígenas Pataxó



Fonte: Moderna, 2020.

Apesar de mencionar a diversidade cultural indígena, o texto e as imagens não aprofundam os desafios enfrentados por esses povos, como o impacto da colonização, a perda de terras e os conflitos atuais relacionados à preservação de suas culturas. A abordagem sobre sociedade e socialização também ignora como as estruturas sociais indígenas foram profundamente alteradas pelo colonialismo e pelo contato com a sociedade não indígena, sem mencionar o papel da resistência indígena nesse processo.

Embora as imagens apresentadas sejam relevantes, elas não fornecem informações adicionais sobre as práticas e os significados culturais dos povos representados, como os Waurá e os Pataxó. A conexão entre os aspectos visuais e os conteúdos textuais poderia ser melhor explorada para enriquecer a compreensão das tradições indígenas.

Além disso, o texto faz poucas referências diretas às vozes e perspectivas dos próprios povos indígenas sobre os processos de socialização e construção de identidade, mantendo as narrativas centradas em interpretações ocidentais. A discussão sobre identidade pessoal e social também não aborda de maneira específica como os indígenas lidam com a pressão da assimilação e da discriminação, desafios constantes para as minorias étnicas e culturais.

Embora o texto e as imagens apresentem avanços na tentativa de integrar os povos indígenas ao debate sobre sociedade e socialização, ainda há limitações específicas. O conteúdo poderia ser enriquecido com maior contextualização histórica, valorização das perspectivas indígenas e explicação mais apresentada sobre as práticas culturais representadas.

O conteúdo apresentado na página 112 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, confirma que a escravidão de indígenas foi uma prática significativa no Brasil colonial, destacando-a junto à escravidão africana. Isso é importante, pois muitas vezes a escravidão indígena é invisibilizada em narrativas históricas.

A análise da posição social no período escravista, mencionando os diferentes grupos (senhores, escravizados e classes participantes), permite contextualizar as condições em que os indígenas foram submetidos durante a colonização.

O texto destaca como o período escravista deixou um legado de violência, preconceito e desigualdade que ainda persistem na sociedade brasileira, sendo essa relação fundamental para compreender as condições de marginalização enfrentadas pelas populações indígenas na contemporaneidade.

Embora reconheça a escravidão indígena, a abordagem não aprofunda suas características específicas, como os sistemas de apresamento e a devastação de população inteira por meio de guerras, doenças e exploração. Esse estudo seria essencial para evidenciar a dimensão do impacto da escravidão sobre os povos indígenas e suas consequências históricas.

Apesar de mencionar que a escravidão adquiriu características específicas em diferentes regiões, não há uma análise específica de como os indígenas foram escravizados

em contextos como as missões jesuíticas, a extração de drogas do sertão na Amazônia ou o trabalho forçado em engenhos e fazendas.

O texto apresenta a escravidão indígena de maneira impessoal, sem incluir narrativas ou perspectivas de indígenas sobre esse período histórico, ao falar do legado escravista, o texto foca mais na violência e desigualdade no sentido amplo e cultural, mas não aborda como essas consequências impactaram especificamente os povos indígenas, como a perda de terras e a desestruturação de suas organizações sociais.

Embora o texto tenha méritos ao reconhecer a escravidão indígena e seu impacto na sociedade brasileira, ele apresenta limitações importantes ao abordar o tema de forma superficial e sem destacar as especificidades históricas e culturais dos povos indígenas.

O conteúdo textual e as imagens apresentadas na página 113 do Livro Didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade*, apresenta dados sobre o número de etnias e línguas faladas pelos povos indígenas, valorizando a diversidade cultural desses povos e desmontando a ideia equivocada de uma homogeneidade indígena.

imagem 35 – Povos Indígenas

Apesar de os indígenas terem tido participação ativa no reconhecimento de seus direitos pela Constituição do país, em 1988, muitas das suas demandas foram relegadas. Entre as principais demandas dos povos indígenas, atualmente, estão a continuação da demarcação de suas terras e a revisão do **Estatuto do Índio**. As comunidades espalhadas pelo país lutam ainda por acesso à educação, à saúde, aos meios de comunicação, à alimentação de boa qualidade, ao uso sustentável dos recursos do meio ambiente etc.



Líderes indígenas no auditório da Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), durante a Assembleia Constituinte de 1988.



Dança de guerra da etnia Kayapó. O evento ocorreu em um encontro de povos indígenas realizado em Altamira (PA), em 1989.

Fonte: Moderna, 2020.

O texto busca demonstrar a extensão do impacto colonial sobre os povos indígenas ao longo dos últimos 500 anos, destacando a perda de terras, o confinamento em territórios menores e os conflitos decorrentes desse processo. Além disso, menciona questões contemporâneas, como a luta pela demarcação de terras, o acesso à educação, à saúde e a outros direitos, evidenciando que a resistência indígena não está restrita ao passado, mas continua sendo uma realidade atual.

Uma referência à atuação ativa dos indígenas na Assembleia Constituinte de 1988 valoriza sua agência política na conquista de direitos, um aspecto frequentemente ignorado em narrativas tradicionais. No entanto, embora o texto mencione as demandas indígenas, não se aprofunda a análise sobre os mecanismos de violência física, cultural e simbólica que esses povos enfrentaram durante a colonização, como genocídios, etnocídios e a perda de autonomia.

Por fim, ao apresentar números sobre etnias e línguas indígenas, o texto poderia melhor como essas culturas sobreviveram e os desafios que enfrentaram para manter suas tradições, oferecendo uma compreensão mais ampla da diversidade e resiliência da exploração dos povos originários.

A imagem da dança Kayapó, embora represente uma manifestação cultural, não é contextualizada no texto, deixando de explicar sua relevância para a luta indígena ou sua importância dentro da cultura Kayapó. Além disso, tanto o texto quanto as imagens não trazem vozes indígenas ou depoimentos que reflitam diretamente as experiências e perspectivas desses povos sobre os temas envolvidos, o que limita a compreensão de suas realidades.

A abordagem dos conflitos por terras indígenas também se mostra genérica, sem mencionar casos emblemáticos que poderiam ilustrar de forma mais impactante a questão, como Belo Monte, os ataques às terras Yanomami ou a luta dos Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul. A ausência desses exemplos enfraquece a análise sobre a gravidade e a persistência dessas disputas territoriais.

Por fim, as imagens utilizadas reforçam representações tradicionais, como danças de guerra e líderes indígenas na Câmara, mas permitem incluir aspectos da vida cotidiana ou das formas contemporâneas de resistência. Mobilizações em redes sociais, trabalhos em educação indígena e outras iniciativas atuais conseguiram enriquecer a abordagem, proporcionando uma visão mais ampla e dinâmica da luta dos povos indígenas.

O texto na imagem 35 apresentada na página 113 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade possuem méritos em abordar a diversidade indígena e os conflitos territoriais, mas ainda carecem de uma abordagem mais crítica e decolonial. A inclusão de perspectivas indígenas, maior contextualização histórica e representações visuais menos estereotipadas enriqueceriam significativamente a narrativa, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre os povos originários do Brasil.

O conteúdo apresentado nas páginas 114 e 115 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade ressalta a pluralidade dos povos indígenas, apresentando dados sobre as 305 etnias e destacando suas singularidades culturais, linguísticas e históricas.

imagem 36 – pluralidade dos Povos Indígenas

Mediação sugerida
Geografia

POPULAÇÃO E TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL ATUAL

O reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira e a conquista de direitos específicos, garantidos na Constituição de 1988, são apenas os primeiros passos para assegurar aos povos indígenas espaço na sociedade brasileira, sem terem de abandonar suas culturas, seus valores e suas tradições.

Cada uma das 305 etnias indígenas do Brasil¹ constitui uma sociedade singular, com identidade linguística e cultural próprias, que mantém uma continuidade histórica com seus povos ancestrais. Como qualquer sociedade viva, essas coletividades podem incorporar tecnologias, línguas e elementos de outras culturas, dando-lhes significados próprios, sem perder sua identidade. Os povos indígenas desenvolveram estratégias para se relacionar com os colonos portugueses e os luso-brasileiros e, mais tarde, com a sociedade brasileira, como o isolamento, a guerra, a integração e a reivindicação de direitos nas áreas rural e urbana. Apesar das conquistas recentes e a ação de várias entidades em defesa dos interesses indígenas, casos de violação de direitos constitucionais, discriminação, invasão de terras e abandono do Estado em serviços básicos são frequentes.

População indígena
Desde os anos 1970, ao contrário da antes prevista extinção e “incorporação” dos indígenas à população nacional, o contingente indígena só aumentou. A redução da mortalidade infantil, ainda bastante elevada, as altas taxas de fecundidade e o aumento do número de pessoas que assumiram a identidade indígena explicam esse crescimento demográfico.

A população indígena no Brasil^{10, 11}
Entre 1990 e 2010, a população indígena aumentou em um ritmo seis vezes maior que o da média brasileira.

CE1 (EM13CHS105); CE2 (EM13CHS204); CE5 (EM13CHS503).

Foco no texto Não escreva no livro.

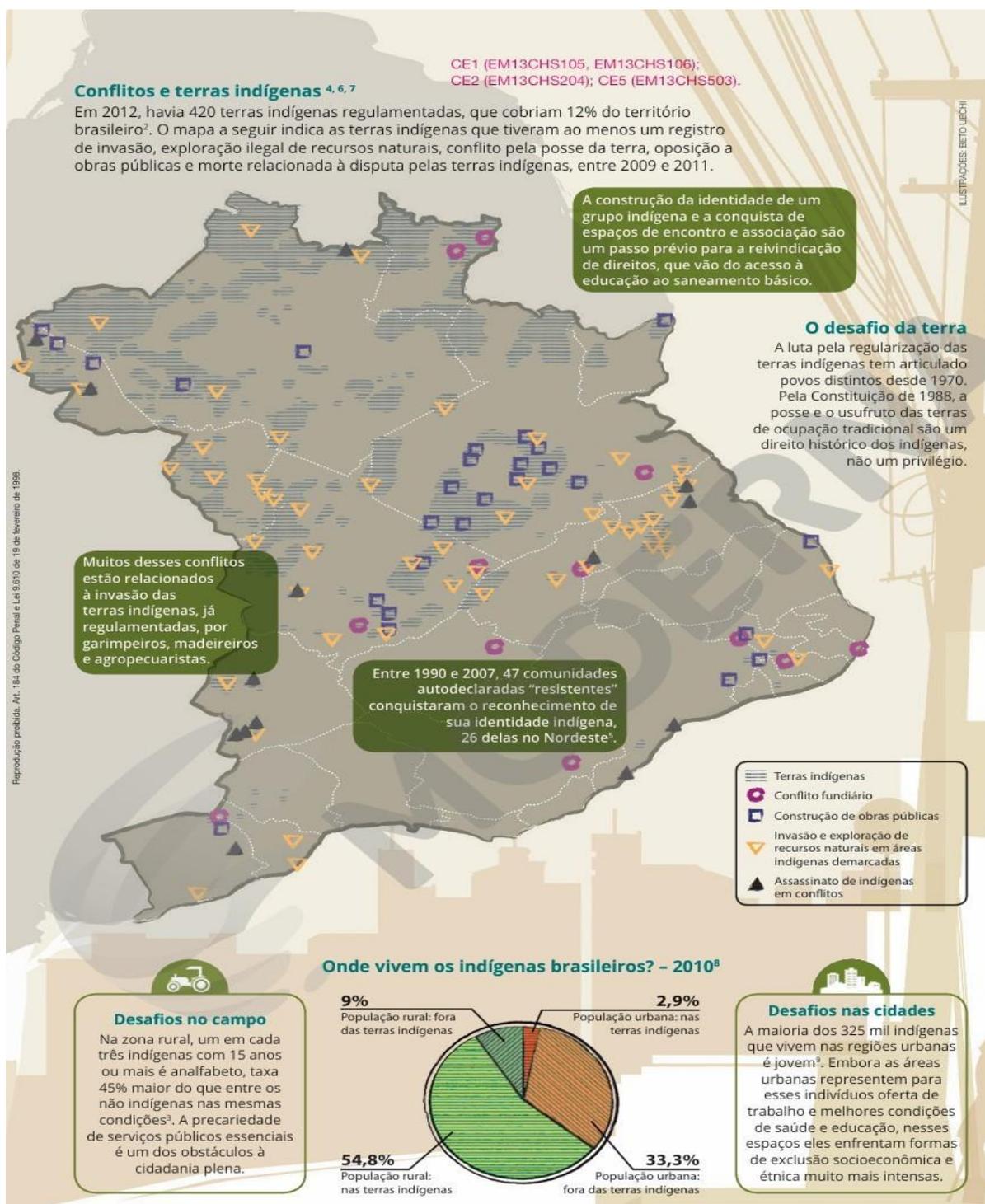
1. Identifique no mapa, na página ao lado, os estados nos quais ocorre o maior número de conflitos em terras indígenas.
2. Por que a maior parte dos conflitos relacionados às terras indígenas ocorre na Amazônia?
3. Discuta com os colegas as principais razões que podem explicar o fato de muitos indígenas não se declararem indígenas no Censo 2010.

Ano	Declara-se	Considera-se	Total
1940	200 000	0	200 000
1953	150 000	0	150 000
1957	70 000	0	70 000
1979	210 000	0	210 000
1991	306 245	0	306 245
2000	734 131	0	734 131
2010	799 917	97 000	896 917

Fontes: ^{1, 3, 8, 9, 11} CENSO demográfico 2010: características gerais dos indígenas – resultados do universo. IBGE, 2012. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=795>>. ²SITUAÇÃO fundiária indígena: junho/2015. Funai. Disponível em: <http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/terra_indigena.pdf>. ⁴ CONSELHO Indigenista Missionário (CIMI). Violência contra os povos indígenas no Brasil: 2009, 2010 e 2011. CIMI. Disponível em: <<https://www.cimi.org.br/>>. ⁵ DADOS gerais dos povos e terras indígenas no Brasil: 2011. CIMI. Disponível em: <<https://www.cimi.org.br/>>. ⁶ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira. ISA, 2008. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/>>. ⁷ AS OBRAS de infraestrutura do PAC e os povos indígenas na Amazônia brasileira. INESC, 2012. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/>>. ¹⁰ AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. Ciência e Cultura, São Paulo, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 60, n. 4, out. 2008. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>>. Acessos em: 20 maio 2020.

Fonte: Moderna, 2020.

imagem 37 – pluralidade dos Povos Indígenas



Fonte: Moderna, 2020.

O texto destaca os avanços conquistados pela Constituição de 1988, que garantiram direitos fundamentais aos povos indígenas, como posse de terras e a valorização de suas culturas. Há uma análise sobre os problemas atuais enfrentados por essas comunidades, incluindo a invasão de terras por garimpeiros, madeireiros e agropecuaristas, bem como os

desafios enfrentados por indígenas em áreas urbanas e rurais, como a exclusão social e a precariedade dos serviços públicos.

A apresentação de gráficos e mapas com dados do Censo de 2010, incluindo informações sobre demografia, localização e conflitos em terras indígenas, contribui para uma análise quantitativa da situação. Além disso, o aumento de pessoas que se identificam como indígenas é classificado, associando-se a um movimento de superação do preconceito e fortalecimento da identidade étnica.

No entanto, o texto aborda de maneira superficial os processos históricos de resistência indígena, como revoltas, alianças e estratégias políticas ao longo dos séculos, e frequentemente os apresenta como vítimas de exclusão e abandono estatal. Isso desconsidera sua atuação como agentes históricos na defesa de seus direitos, especialmente em mobilizações nacionais, como o Acampamento Terra Livre.

A discussão sobre os conflitos relacionados às terras indígenas carece de exemplos específicos, como o caso das terras Yanomami, dos Guarani-Kaiowá ou os impactos de grandes obras como Belo Monte, que poderiam enriquecer a narrativa e ilustrar a gravidade desses conflitos. Além disso, embora as ilustrações complementem o texto, há uma limitação em mostrar a diversidade de experiências indígenas. As imagens reproduzem o estereótipo do indígena tradicional e deixam de lado representações contemporâneas, como indígenas em espaços acadêmicos ou em posições de liderança.

O texto menciona os indígenas em áreas urbanas, mas não detalha suficientemente os desafios enfrentados, como o racismo estrutural, as dificuldades de adaptação cultural e o acesso aos serviços públicos. Também não há uma discussão aprofundada sobre como os indígenas influenciam e são influenciados pela sociedade brasileira em contextos contemporâneos, como na educação, na arte e na política. Por fim, ao destacar a precariedade dos serviços públicos para as populações indígenas, o texto não menciona as iniciativas promovidas por essas comunidades para superar essas dificuldades, como a criação de escolas indígenas e a revitalização de práticas de saúde tradicionais.

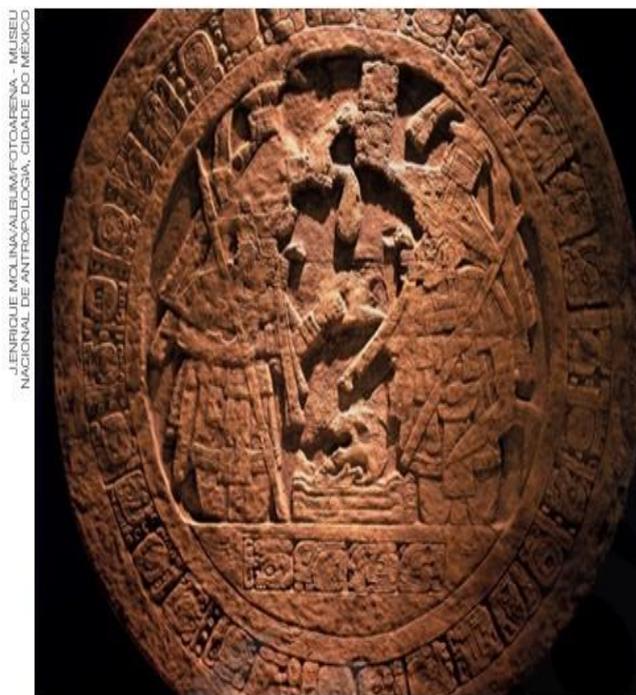
O conteúdo apresentado nas páginas 114 e 115 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade tem méritos em destacar a diversidade indígena e os desafios contemporâneos, mas apresenta uma abordagem limitada e genérica em diversos aspectos. Ao incluir narrativas mais aprofundadas, exemplos específicos e de maior valorização do protagonismo indígena, o material poderia contribuir de forma mais eficaz para uma educação crítica e inclusiva sobre a História Indígena no Brasil.

O texto e a imagem da página 124 do Livro Didático Conexões Ciência, Cultura e Sociedade destaca a capacidade dos maias em pré-preferenciais astronômicos e naturais, evidenciando a importância da astronomia na cultura indígena pré-colombiana.

Apresenta a função prática dos calendários na organização das atividades agrícolas e rituais, relacionando-os ao contexto cultural e cotidiano das sociedades. Ressalta o uso de dois calendários pelas maias (260 dias e 365 dias), demonstrando o avanço matemático e astronômico dessa civilização, além da concepção cíclica de tempo, que reflete uma visão única e diferenciada do tempo. Relaciona os calendários à observação dos ciclos naturais, destacando a ligação das sociedades indígenas com a natureza como elemento central de sua cultura.

A imagem 38 do calendário maia, apresentada na página 124 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade complementa o texto, permitindo aos estudantes visualizarem a materialidade desses sistemas de organização do tempo. Embora mencione brevemente o calendário maia, o texto dá ênfase ao calendário gregoriano e à tradição ocidental, marginalizando a relevância das culturas indígenas americanas no contexto global.

imagem 38 – calendário Maia



Os maias eram exímios na astronomia, estudavam e sabiam prever os eclipses, os ciclos astronômicos e naturais. Seus calendários eram usados para a organização das atividades agrícolas e rituais. Os maias possuíam dois calendários: um de 260 dias e outro de 365 dias. Os períodos eram divididos em ciclos de tempo longo e de tempo curto. A forma do calendário em círculo simbolizava a visão de tempo cíclico desse povo antigo da América pré-colombiana. Na fotografia, calendário de pedra produzido pelos maias. Essa peça encontra-se no Museu Nacional de Antropologia do México.

Fonte: Moderna, 2020.

O texto não aborda como a destruição e a marginalização dos calendários indígenas foram resultado do processo de colonização, que impôs o calendário gregoriano às sociedades indígenas. O conteúdo não explora as diferenças entre as concepções de tempo

das culturas indígenas (cíclica) e das culturas ocidentais (linear), o que empobrece a análise intercultural.

Apenas os maias são mencionados, ignorando outros povos indígenas das Américas, como os astecas, incas ou guaranis, que também desenvolveram formas sofisticadas de medição o tempo baseado em observações astronômicas e naturais. Apesar de considerar os avanços das maias, a apresentação é superficial, indicando que seus calendários foram apenas úteis para "atividades agrícolas e rituais" (COTRIN, *et. al.*, 2020, p. 124) sem mencionar sua complexidade e impacto cultural, político e religioso.

O texto não aborda a relevância contemporânea dos calendários indígenas, seja como símbolos culturais ou como fontes de inspiração para práticas modernas de sustentabilidade e resistência cultural. A imagem do calendário maia é apresentada, mas sem maiores explicações sobre seu significado simbólico, sua história de preservação ou sobre o impacto da colonização na destruição de artefatos semelhantes.

Embora a página 124 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade apresente informações importantes sobre os calendários e mencione os maias, ela trata a História Indígena de forma superficial e descontextualizada. O conteúdo seria enriquecido ao explorar mais profundamente os calendários indígenas, contextualizá-los historicamente e valorizar suas contribuições culturais e científicas. Uma análise mais crítica e comparativa permitiria aos estudantes compreenderem a relevância dos saberes indígenas na construção da história global.

O texto apresentado na página 132 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade confirma a importância do desenvolvimento da cognição, da comunicação e da cooperação social como fatores centrais para o avanço humano, destacando a capacidade de criação de narrativas e representações simbólicas.

Destaca como os saberes acumulados ao longo do tempo desenvolvidos para a construção de práticas, técnicas e organizações sociais, abrindo possibilidades de análise sobre a diversidade cultural da humanidade.

O uso de um artefato destruído, como o machado de pedra, reforça a materialidade da história e oferece uma conexão concreta entre a evolução humana e a produção cultural. O texto segue a contribuição das culturas indígenas contemporâneas e passadas para os processos históricos referenciados. Ao falar de lendas, mitos, expressões religiosas e narrativas, seria essencial considerar a riqueza e a diversidade das culturas indígenas e sua relação com o tempo social.

Embora o texto aborde a evolução humana de forma geral, ele não menciona como os processos cognitivos e culturais são refletidos nas práticas e nos saberes indígenas, limitando-se a uma visão global que frequentemente prioriza a história ocidental.

Os povos indígenas são protagonistas grandiosos na história da produção cultural, na criação de mitos e narrativas, e no desenvolvimento de técnicas e organizações sociais. No entanto, o texto ignora essa agência, reforçando uma narrativa universalista que invisibiliza os indígenas.

Embora trate de evolução cognitiva e cultural de forma ampla, não contextualiza como esses processos se manifestaram de forma particular entre diferentes grupos, como os indígenas das Américas, que desenvolveram técnicas agrícolas, sistemas de escrita e cosmologias complexas.

A fotografia do machado de pedra, apresentada na página 132 do Livro Didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* apesar de ilustrar a antiguidade da história humana, não estabelece uma conexão direta com os povos indígenas. A ausência de um vínculo entre os artistas e os contextos culturais específicos prejudica a relevância da imagem em uma análise mais ampla.

imagem 39 – sítio arqueológico

Escavação em sítio arqueológico em Israel, 2004. Em primeiro plano, na mão de um dos pesquisadores que trabalharam no local, está parte de um machado datado de 790 000 anos. Pesquisas indicam que as ferramentas de pedra mais antigas têm 3,3 milhões de anos.

...então, as organizações sociais e ambientais, em um nível, sempre mais complexo e, portanto, mais social, os processos cooperativos intermediados pela linguagem comum contribuíram para ampliar novas possibilidades de aglutinação, defesa e reprodução.

O ato de pensar permitiu à espécie humana constituir uma percepção subjetiva da vida por meio de uma imensa diversidade de lendas, mitos, expressões religiosas, representações, visões de mundo e narrativas. A produção e acumulação cultural permitiu que os seres humanos se apropriassem ao longo do tempo de novos saberes e construíssem a sua história. O tempo social, portanto, envolve todos os processos de produção cultural, o desenvolvimento de práticas, de técnicas, de saberes e de diferentes formas de organização das sociedades humanas no decorrer da história.



132

Fonte: Moderna, 2020.

O texto não menciona como os povos indígenas desenvolveram para a ciência, a filosofia e o pensamento ao longo da história, seja em termos de saberes agrícolas, médicos, astronômicos ou ecológicos. Integrar exemplos de como os povos indígenas se desenvolveram para a história da cognição e da produção cultural, como os sistemas de conhecimento desenvolvidos pelas maias, astecas, guaranis, entre outros.

Embora a página 132 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade apresente uma visão geral sobre a evolução cognitiva e cultural da humanidade, ela não faz jus à complexidade e à riqueza da História Indígena. Ao ignorar a contribuição dos povos indígenas para os processos de cognição, comunicação e produção cultural, o texto perpetua uma visão universalista e eurocêntrica da história. Uma abordagem mais inclusiva e crítica, que valoriza a agência indígena e suas contribuições, seria essencial para oferecer uma visão mais equilibrada e abrangente aos estudantes.

O texto apresentado na página 137 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade aborda diferentes modos de vida e espaços geográficos, incluindo a metrópole de Nova York e as aldeias ianomâmi. Isso demonstra uma tentativa de mostrar que o espaço geográfico é construído por interações sociais, econômicas e culturais.

imagem 40 – espaços geográficos



Uma referência à aldeia ianomâmi como um exemplo de espaço geográfico é importante, pois dá visibilidade aos povos indígenas e enfatiza a relação desses povos com a natureza e a organização social em seus territórios.

A interpretação da paisagem como reflexo das relações sociais e culturais oferece uma contribuição interessante para a análise crítica do espaço e sua construção, sendo aplicável tanto às metrópoles quanto às aldeias indígenas. No entanto, embora os ianomâmis sejam indicados, a explicação sobre suas relações sociais, culturais e econômicas é simplista e não explora a riqueza cultural e histórica desse povo. A descrição limita-se às suas práticas de caça, pesca e sociabilidade, deixando de lado aspectos mais complexos de sua organização social.

Além disso, o texto não leva em consideração o contexto histórico das populações indígenas, ignorando os impactos da colonização, da exploração e do desmatamento sobre os ianomâmis e outros povos indígenas. Isso contribui para a invisibilização das lutas dessas comunidades pela preservação de seus territórios e culturas.

A comparação entre Nova York e uma aldeia ianomâmi não problematiza as assimetrias de poder, como os impactos das economias capitalistas sobre os territórios indígenas, incluindo o avanço do agronegócio, mineração ilegal e desmatamento.

A análise sobre os espaços geográficos parece neutra, mas acaba reforçando uma visão eurocêntrica ao apresentar uma metrópole como um espaço de desenvolvimento tecnológico e econômico, enquanto as aldeias ianomâmis são representadas como um espaço de práticas tradicionais e isoladas, ignorando as contribuições dos indígenas para questões globalmente, como a preservação ambiental.

A fotografia da aldeia ianomâmi não vem reunida de informações que expliquem o significado cultural de sua organização espacial circular. Essa organização é uma expressão Contextualizar a história dos ianomâmi, abordando sua resistência frente às ameaças externas e às contribuições culturais e ambientais que oferecem ao mundo.

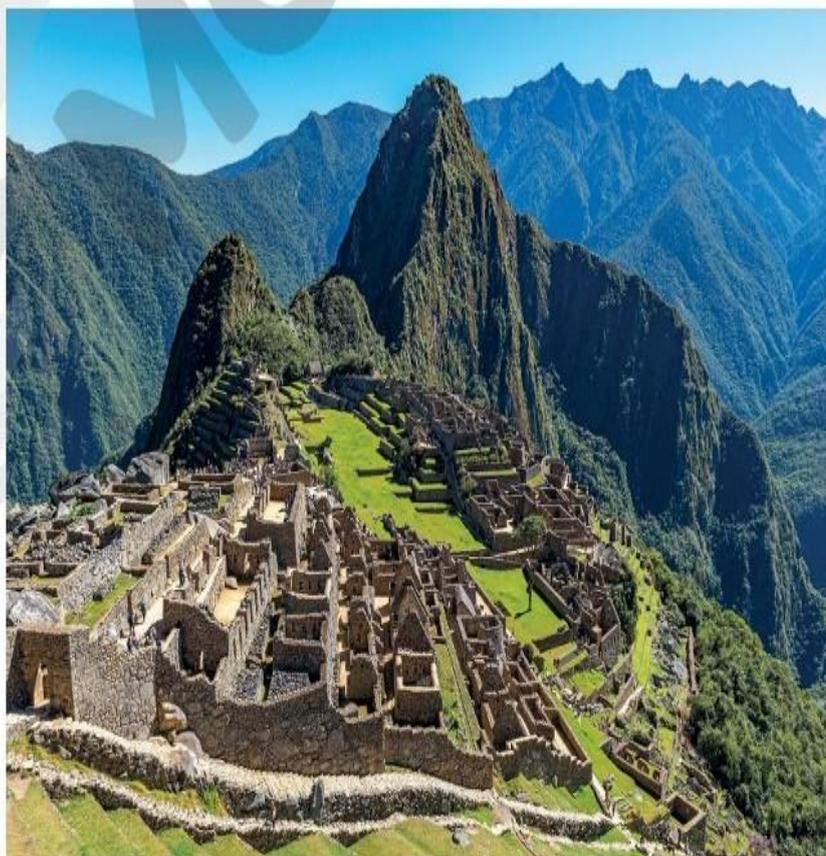
O conteúdo da página 137 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade oferece uma oportunidade de reflexão sobre a diversidade de espaços geográficos, mas apresenta limitações importantes no tratamento da História Indígena. A abordagem sobre os ianomâmis carece de profundidade, deixando de lado questões fundamentais sobre sua história, resistência e relação com o espaço.

O texto apresentado nas páginas 138 e 139 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade menciona tecnologias desenvolvidas por povos indígenas, como o

Caminho do Peabiru, que demonstra a existência de uma rede de conexões sociais e econômicas entre as populações indígenas da América do Sul. Esse reconhecimento é uma valorização das contribuições indígenas à história e geografia do continente.

imagem 41 – ruínas de Machu Piccho

As obras arquitetônicas construídas pelos povos pré-colombianos possuíam grande resistência e engenhosidade. Os incas, por exemplo, criaram sistemas de irrigação, abastecimento de água e rede de estradas que demonstram a complexidade da tecnologia desenvolvida para driblar as condições geográficas e satisfazer as necessidades da população do império. Na imagem, vista de Machu Picchu, cidade construída pelos incas por volta do século XV a 2 400 metros de altitude, no vale do rio Urubamba, atual Peru. Fotografia de 2018.



SEBASTIEN LECOCQ/ALAMY/FOTOFRENA

Fonte: Moderna, 2020.

Ao abordar as técnicas de supervisão, abastecimento de água e redes de estradas dos incas, o livro destaca a sofisticação das tecnologias indígenas, que foram essenciais para superar desafios geográficos e atender às necessidades de suas populações. No entanto, embora o texto apresente os avanços indígenas dentro de um contexto histórico mais amplo, conectando as realizações técnicas dos povos pré-colombianos a outras civilizações, como egípcios, sumérios e romanos, ele apresenta de forma secundária ou simplificada as inovações indígenas, como as obras dos incas e as rotas comerciais utilizadas por esses povos.

Apesar de mencionar o Caminho do Peabiru e as tecnologias incas, o texto não explora suficientemente o impacto cultural, social e político dessas realizações. As redes de

estradas incas, por exemplo, poderiam ser contextualizadas dentro de uma estrutura administrativa sofisticada que conectava as diferentes partes do Império Inca.

A imagem de Machu Picchu reforça a ideia de um espaço monumental e isolado, sem contextualizar o papel da cidade como parte de uma rede mais ampla de assentamentos e estruturas sociais. Além disso, o destaque visual dado às tecnologias europeias (como o arado egípcio ou aquedutos romanos) reforça a centralidade de outras civilizações em detrimento das indígenas.

Não há problematização sobre como a colonização europeia impactou essas tecnologias indígenas, muitas vezes destruindo ou apropriando-se delas. O texto poderia abordar como esses saberes foram marginalizados ou invisibilizados no discurso histórico tradicional.

Embora as páginas 138 e 139 do Livro Didático Conexões Ciência, Cultura e Sociedade reconheçam algumas contribuições indígenas para a história das técnicas e tecnologias, a abordagem ainda é limitada e carece de profundidade.

O texto apresentado na página 140 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade, destaca que a matemática, assim como outras formas de conhecimento, não é exclusiva da cultura ocidental. Ao mencionar os povos indígenas mundurucus e sua forma particular de contagem, o texto contribui para desconstruir o mito de inferioridade dos saberes indígenas. Ele também abordou como diferentes culturas desenvolvidas maneiras de medir, contar e organizar o tempo e o espaço, valorizando os contextos regionais e culturais que moldaram esses saberes e regulando a pluralidade de "matemáticas".

O conceito de etnomatemática, desenvolvido por Ubiratan D'Ambrosio, está bem inserido no texto, ampliando a percepção de que a matemática está intimamente ligada a necessidades e experiências culturais específicas. Além disso, o texto ressalta que, com a colonização europeia, muitos saberes locais e indígenas foram desconsiderados ou proibidos, trazendo à tona as consequências do colonialismo na desvalorização dos conhecimentos indígenas.

Embora mencione os mundurucus, o texto não explora suficientemente os sistemas de contagem ou outras práticas matemáticas desenvolvidas por outros povos indígenas das Américas. Poderia incluir exemplos concretos de cálculos ou medições usadas em construções, agricultura ou astronomia indígena.

O texto apresenta as contribuições indígenas de forma superficial e generalista, sem destacar a diversidade e complexidade dos conhecimentos matemáticos desenvolvidos por

diferentes etnias, como os sistemas astronômicos maias ou os padrões geométricos em cestaria e arte plumária de várias tribos brasileiras.

Embora reconheça que a colonização ignorou ou proibiu os saberes indígenas, o texto não menciona as formas de resistência e preservação desses conhecimentos, que continuam sendo transmitidos em muitas comunidades indígenas contemporâneas.

A imagem dos numerais maias apresentada na página 140 do Livro Didático Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade é interessante, mas não há ilustrações ou exemplos gráficos que representem os sistemas de contagem ou densidade indígenas brasileiros, como os usados pelos povos da Amazônia ou do Cerrado.

imagem 42 – numerais Maias



Fonte: Moderna, 2020.

O texto apresenta avanços na abordagem dos conhecimentos matemáticos de diferentes culturas, incluindo os povos indígenas, e ao crítico do eurocentrismo na ciência. No entanto, poderia haver uma integração maior com a História e a Geografia para contextualizar como os saberes matemáticos indígenas estavam relacionados a práticas como a agricultura, navegação e organização territorial.

O texto da página 142 do Livro Didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* confirma a importância do conhecimento indígena sobre plantas medicinais, evidenciando que muitos desses saberes foram essenciais para o desenvolvimento da medicina durante o período colonial e continuam a ser usados na medicina moderna.

imagem 43 – a medicina indígena

A medicina indígena

Com a conquista e a colonização da América pelos europeus, muitos conhecimentos dos povos indígenas sobre plantas medicinais foram usados pelos conquistadores e levados para a Europa para tratamento de diversas doenças. Os princípios ativos de diversas plantas passaram a ser difundidos pelo mundo até os dias de hoje graças aos conhecimentos indígenas. Leia o texto a seguir sobre essas trocas culturais:

Com o Descobrimento da América, os europeus entraram em contato com uma nova vegetação, e receberam dos indígenas ensinamentos medicinais sobre muitas plantas. A medicina nas colônias americanas era deficiente. As drogas terapêuticas eram enviadas da Europa de modo esporádico e sofriam constante deterioração pelo longo tempo da travessia marítima. Assim, dada a escassez dos medicamentos, os que se conservavam próprios para o consumo tinham custo elevado. Os médicos nas colônias eram raros em consequência dos baixos salários. Somente nos momentos de calamidade, como na epidemia de varíola de 1722 em São Paulo, é que os órgãos municipais remuneravam bem pelo exercício da medicina.

Numa colônia com poucos médicos e medicação europeia em quantidade insuficiente, disseminaram-se as tradições indígenas das plantas medicinais. Os jesuítas exerceram o papel de médicos filantrópicos desde a sua chegada à América, onde fundaram a Santa Casa de Misericórdia na cidade do Rio de Janeiro, entre 1567 e 1582. A instituição atendia os enfermos, e a arte de curar era praticada pelos jesuítas, que aperfeiçoavam seus conhecimentos com a cultura indígena. Assim, esses padres foram os principais divulgadores das plantas, “ervas e raízes utilizadas pelos índios no tratamento de doenças. Mantinham um intercâmbio de informações sobre as plantas medicinais nas colônias portuguesas. Publicaram, em 1766, uma farmacopeia jesuíta das espécies do Brasil [...]”

UJVARI, Stefan Cunha. *A História e suas epidemias*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003. s/p.

Fonte: Moderna, 2020.

A abordagem enfoca as trocas culturais entre indígenas e europeus, destacando que os jesuítas incorporaram o saber indígena em sua prática médica, promovendo a disseminação desse conhecimento para além das Américas. O texto contextualiza a precariedade da medicina na colônia e como os saberes indígenas supriram lacunas nas práticas terapêuticas, ressaltando a adaptação europeia às condições locais.

Apesar de considerar os saberes indígenas, o texto os apresenta como uma contribuição auxiliar à medicina europeia, ignorando a autonomia, a sistematização e a complexidade da medicina indígena, tratando-a como uma prática científica própria. Embora os jesuítas sejam destacados como principais divulgadores das plantas medicinais, o

protagonismo dos povos indígenas na criação, transmissão e aplicação desses conhecimentos ao longo de séculos é ofuscado.

Não há menção ao fato de que o conhecimento indígena foi frequentemente prejudicado sem reconhecimento ou retribuição, configurando uma forma de exploração intelectual. Além disso, o texto trata os indígenas como um grupo homogêneo, sem abordar as especificidades culturais, regionais e etnolinguísticas que moldaram os saberes medicinais em diferentes comunidades.

Embora a narrativa destaque a precariedade da medicina europeia nas colônias, não explora suficientemente como as práticas indígenas foram bem adaptadas ao ambiente local e eficazes na promoção da saúde antes da chegada dos colonizadores. Apesar de considerar a relevância dos saberes indígenas na medicina colonial e contemporânea, o texto ainda apresenta limitações ao relegar os indígenas a um papel secundário e não explorar as dimensões culturais e políticas do uso desses conhecimentos.

A atividade apresentada nas páginas 152 e 153 do Livro Didático *Conexões, Ciência, Cultura e Sociedade* aborda a diversidade cultural como uma herança positiva, conectando-a ao período escravista e às resistências históricas, ou que incentiva os alunos a refletirem sobre o legado cultural e histórico de povos indígenas, africanos e outros que compõem a sociedade brasileira.

imagem 44 – Canto das Três Raças

4. Uma herança positiva do período escravista é a diversidade étnica e cultural da população brasileira, expressa em diferentes formas, composições e gestos no passado e no presente. Leia a letra da canção a seguir; nela, a cantora Clara Nunes reclama das guerras e das dores do povo brasileiro.

Canto das Três Raças

Ninguém ouviu	CE1 (EM13CHS101,
Um soluçar de dor	EM13CHS103, EM13CHS104,
No canto do Brasil	EM13CHS106);
Um lamento triste	CE2 (EM13CHS205);
Sempre ecoou	CE6 (EM13CHS601).
Desde que o índio guerreiro	
Foi pro cativo	
E de lá cantou	

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou
E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor [...]

CANTO das Três Raças. Compositores: Paulo César Pinheiro e Renato Correa. Intérprete: Clara Nunes. EMI/Odeon, 1976.

- O que você percebe em comum nas estrofes da canção?
- Podemos dizer que essa canção expressa uma memória da dor e do sofrimento do povo brasileiro? Explique.
- Crie com os colegas uma apresentação cultural selecionando e analisando canções que expressem sua visão de mundo, seus anseios e medos. Justifiquem as escolhas de vocês.

A inclusão da canção Canto das Três Raças oferece uma oportunidade para trabalhar memórias coletivas de resistência, dor e luta, promovendo uma reflexão especial e artística sobre as experiências dos povos indígenas e negros no Brasil. O incentivo à criação de apresentações culturais também proporciona aos estudantes uma forma de expressar suas próprias perspectivas, conectando o conteúdo histórico à vivência pessoal.

Embora o texto e a atividade mencionem especificamente o sofrimento indígena no contexto escravista, não desenvolvem de forma suficiente a complexidade histórica dessa população. O foco maior recai sobre o período escravista africano, o que pode ofuscar as especificidades da violência, resistência e protagonismo indígena. A abordagem da diversidade cultural trata os povos indígenas e africanos como uma massa intenciosa, sem explorar as particularidades de suas culturas, línguas, resistências e contribuições específicas para a formação da identidade brasileira.

Além disso, a atividade não estabelece vínculos diretamente entre a resistência histórica contemporânea mencionada na música e os desafios enfrentados pelos povos indígenas, como a luta por território, direitos e reconhecimento.

A proposta não questiona as contradições da herança cultural mencionada, como a continuidade de desigualdades estruturais que afetam os povos indígenas e negros, nem estabelece um paralelo entre as lutas históricas mencionadas na música e os direitos culturais, sociais e políticos contemporâneos, enfatizando a importância do reconhecimento e do respeito à identidade indígenas e negras.

Embora a atividade apresente potencial educativo para abordar a resistência cultural por meio da música, ela carece de uma abordagem mais robusta e inclusiva sobre a história indígena. Incorporar uma perspectiva indígena de forma mais detalhada e crítica contribuiria para uma visão mais completa e justa da diversidade étnico-cultural brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, fundamentada em mais de duas décadas de experiência docente nas escolas públicas de Ipueiras/TO, revelou a necessidade urgente de uma reconfiguração no ensino de História Indígena, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) e dos livros didáticos adotados no currículo escolar. A análise das coleções Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Conexões: Ciência, Cultura e Sociedade evidencia lacunas significativas no tratamento da História Indígena, que é muitas vezes abordada de forma superficial, eurocêntrica e descontextualizada. A marginalização dos povos indígenas nos materiais didáticos, a ênfase em uma narrativa colonizadora e a falta de aprofundamento nas resistências indígenas perpetuam estereótipos e invisibilizam suas contribuições históricas e culturais.

Ao destacar os processos de independência, direitos humanos, racismo e desigualdade social, os livros didáticos frequentemente relegam os indígenas para papéis secundários, negligenciando suas motivações, lutas e adaptações. Além disso, apesar de considerarmos algumas contribuições indígenas, como o Caminho do Peabiru e os conhecimentos dos Mundurucus, essas abordagens são superficiais, descontextualizadas e subalternizadas por uma perspectiva eurocêntrica que não valoriza a riqueza cultural e científica das populações indígenas. A falta de conexão entre as resistências históricas e as lutas indígenas contemporâneas, como a disputa por territórios e direitos, é outra falha crítica nos materiais analisados.

A pesquisa propõe a necessidade de uma reformulação dos materiais pedagógicos e uma revisão crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora proponha uma abordagem mais ética e crítica do ensino de História Indígena, ainda é prejudicada pela fragmentação do currículo e pela ausência de uma verdadeira interculturalidade nos livros didáticos. A inclusão da História Indígena no currículo escolar deve ser feita de forma profunda e integrada, valorizando as especificidades de cada povo e promovendo uma educação decolonial que respeite e amplie as perspectivas indígenas.

O presente estudo também critica a reforma do Novo Ensino Médio, que prioriza competências mercadológicas em detrimento de uma educação crítica e inclusiva. A flexibilização curricular, ao marginalizar temas como a História Indígena, contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais e para a desvalorização dos saberes tradicionais. Nesse contexto, a educação deve ser recompensada como um espaço de

construção da cidadania crítica, inclusiva e plural, capaz de promover a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem interdisciplinar que conecta as questões indígenas com outras áreas do conhecimento, enriquecendo a aprendizagem dos alunos e promovendo uma compreensão mais ampla e reflexiva da história e identidade do Brasil. A descolonização do currículo é uma condição essencial para superar as injustiças históricas e construir uma educação que valorize as diversas culturas presentes na sociedade.

O livro didático, como ferramenta pedagógica e política, desempenha um papel central na formação da consciência histórica dos alunos, e sua análise revela a necessidade urgente de uma revisão profunda das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos. Só assim será possível garantir que a História Indígena ocupe o lugar que lhe é devido, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária e consciente de suas raízes culturais.

Por fim, a reflexão proposta neste estudo aponta para a urgência de compensar o Ensino Médio e promover um debate público sobre a implementação de uma educação mais inclusiva e de qualidade. A construção de uma Base Curricular Intercultural Indígena é fundamental para garantir que os povos indígenas, suas lutas e suas histórias, sejam verdadeiramente incorporados ao currículo escolar, permitindo que os estudantes compreendam a pluralidade cultural do Brasil e se tornem agentes ativos na promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE. Haverá recursos para essa política? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 20, pág. 91-108, jan. /jun. 2017. Disponível em : <http://www.esforce.org.br> . Acesso em: 08 out. 2022.

Bibliografia:

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras exceções. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em : <https://pne.mec.gov.br/> . Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Guia de livros didáticos: história, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlld> . Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 35, pág. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> .

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional, v. 2, pág. 93-112, inverno de 2001.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 2, pág. 604-622, abr./jun. 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469.

COTRIN, Gilberto; SILVA, Ângela Corrêa da; LOZANO, Ruy; ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; MOSCHKOVICH, Marília. Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2020.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no Campo Brasil 2022. Goiânia: CPT Nacional, 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Os direitos do índio: ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DA MATTA, Roberto. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE, Cláudio Domingos. A visão que os livros didáticos de história de História. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2005.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Informações sobre os Povos Indígenas do Tocantins. Brasília: FUNAI, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai>.

FUNARI, PP; NOELLI, FS Pré-história do Brasil, 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 20, pág. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em : <http://www.esforce.org.br>.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil – Tocantins. São Paulo: ISA, 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Bonecas Karajá: patrimônio cultural do Brasil. Brasília: IPHAN, 2012.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: Uma abordagem crítica. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 1, pág. 124-139, 2016.

MELO, Paulo César Camurça; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SOUSA, Joilson Silva. Temática indígena no livro de história a partir da vigilância da BNCC. Dialogia, São Paulo,

n. 40, pág. 1-18, e19986, jan./abr. 2022. Disponível em : <https://doi.org/10.5585/40.2022.19986> .

MENDONÇA, Andrey C. Avá-Canoeiro: um povo invisível. Goiânia: UFG, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> . Acesso em: 29 mar. 2023.

MODESTO, Mônica Andrade. BNCC, transversalidade, meio ambiente e ensino de história: elementos para um diálogo entre história e a pedagogia. Boletim Historiar, v. 05, n. 03, jul./set. 2018, pág. 14-28. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/historiar> .

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstrutivo de Múltiplas Faces. Ciência & Educação, v. 1, pág. 117-128, 2006. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009> . Acesso em: 14 out. 2022.

MORAIS, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 2, pág. 191-211, 2003. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004> . Acesso em: 14 out. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. Histórias que os livros não contam: o índio na visão dos índios. Petrópolis: Vozes, 2009.

NAPOLITANO, Marcos; BOSCHILIA, Roseli; et al. Projeto Radix – Ciências Humanas: História. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. (Obra reformulada conforme a BNCC com enfoque crítico e problematizador).

NASCIMENTO, Rosana; et al. Humanitas – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: FTD Educação, 2020. (Obra integrada e contextualizada conforme a BNCC).

PEDRUZZI, Alana das Neves et al. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. Atos de Pesquisa em Educação, v. 2, pág. 584-604, conjunto. 2015. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312> . Acesso em: 14 out. 2023. DOI: 10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604.

PEREIRA, NM; RODRIGUES, MCM BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(107), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494> .

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo: gestão pública e povos indígenas no Brasil. São Paulo: UNESP, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O "Novo Ensino Médio à luz de antigos princípios : trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico Do Senac , v. 29, n. 2, p. 18-27, mai./ago . 2003. Recuperado de : <https://bts.senac.br/bts/article/view/522> .

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001. p. 78.

SANTOS, Cristiane F. dos. Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural. Palmas: Ed. UFT, 2018.

SCATENA, Stella Maris; FERLINI, Vera Lúcia; et al. Projeto Araribá – Ciências Humanas: História. São Paulo: Moderna, 2020. (Obra coletiva adaptada à BNCC).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de aulas e professores e o cotidiano em aulas de história. Cad. Cedes, Campinas, v. 67, pág. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?lang=pt&format=html> .

SILVA JÚNIOR, AF BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. EccoS, São Paulo, n. 41, pág. 91-106, set./dez. 2016.

SILVA, Aracy Lopes da. Territórios e culturas indígenas no Brasil. São Paulo: Moderna, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei. Currículo de história, ensino de história indígena e direitos humanos: refletindo sobre o lugar indígena no ensino dez anos após a promulgação da DNEHD. Revista Humanidades e Inovação, v. 03, 2023.

SILVA, Mirian Dolores; et al. Projeto Presente – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: SM Educação, 2020. (Obra coletiva com abordagem interdisciplinar e crítica).

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um discurso empoeirado. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Neli Aparecida de Mello. Línguas Indígenas e Educação Bilíngue. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

SÜSSEKIND, ML A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Retratos Da Escola, v. 25, pág. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em : <http://www.esforce.org.br> .

ANEXO A - PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: O “MUNDO” INDÍGENA NAS PÁGINAS DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA APÓS A CRIAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TOCANTINS (2017 - 2022)

Introdução

A disseminação do conhecimento gerado por uma pesquisa acadêmica tem um papel crucial na transformação das práticas educacionais e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No contexto da dissertação de mestrado, a análise crítica do conteúdo dos livros didáticos de História e a proposta de uma abordagem decolonial para o ensino da História Indígena são elementos fundamentais para repensar as práticas pedagógicas no Brasil. A partir dessa premissa, a criação de um produto final visa não apenas divulgar os resultados da pesquisa, mas também oferecer ferramentas práticas para educadores, a fim de que possam integrar a História Indígena de maneira mais profunda, contextualizada e decolonial no currículo escolar.

O Novo Ensino Médio, com suas reformas e ênfase em competências mercadológicas, representa um cenário que, ao mesmo tempo, abre portas para novas abordagens e apresenta desafios significativos para a preservação de temas essenciais, como o ensino da História Indígena. Nesse contexto, a disseminação de práticas pedagógicas mais inclusivas e interdisciplinares torna-se ainda mais urgente.

Com isso, desenvolvemos este produto final para esta dissertação visando contribuir com a formação de educadores, facilitando a aplicação de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, histórica e social dos povos indígenas, como segue:

1. Guia Pedagógico Interativo

Objetivo: Auxiliar os educadores na aplicação de práticas de ensino de História Indígena de forma inclusiva, contextualizada e decolonial.

Conteúdo: O guia apresenta um resumo das principais reflexões da dissertação, destacando as lacunas identificadas nos livros didáticos e sugerindo formas de melhorar a abordagem da História Indígena. Além disso, inclui ideias para atividades pedagógicas interdisciplinares, promovendo a integração da História Indígena com outras disciplinas e oferecendo uma visão holística e contextualizada sobre os povos indígenas.

Formato: O produto será disponibilizado como um E-book interativo ou um manual em PDF, com links para vídeos, artigos complementares e exemplos práticos de atividades que podem ser facilmente aplicadas pelos educadores em sala de aula.

Acessibilidade: O guia estará disponível online, permitindo que os professores consultem o

material de maneira prática e rápida, além de oferecer a opção de download em PDF para uso off-line.

1. Cartazes Educativos

Objetivo: Divulgar, de forma visual e acessível, a importância de integrar a História Indígena de forma decolonial no currículo escolar.

Conteúdo: Os cartazes apresentarão infográficos com informações-chave sobre a presença da História Indígena nos livros didáticos, destacando pontos de melhoria e propondo atividades interdisciplinares. A linguagem será simples e os elementos gráficos, como imagens e ícones, ilustrarão questões abordadas na dissertação, incluindo reflexões sobre a descolonização da educação, com base nas ideias de autores como Quijano e Césaire.

Formato: Cartazes educativos com design acessível, utilizando uma linguagem clara e visualmente atraente, que buscam esclarecer de maneira eficaz os desafios e as possibilidades de melhoria no ensino da História Indígena.

Distribuição: Os cartazes serão distribuídos em escolas, centros culturais e plataformas digitais, visando promover maior visibilidade ao tema e fomentar a discussão sobre a importância de integrar a História Indígena no currículo escolar de forma crítica e decolonial.

Considerações Finais: Ambos os produtos têm como objetivo fomentar uma reflexão mais profunda sobre a importância da História Indígena no ensino escolar. Eles oferecem recursos valiosos para a implementação de uma educação mais inclusiva, decolonial e interativa. Ao fornecer ferramentas práticas para os educadores, buscamos promover uma abordagem crítica e contextualizada da História, que respeite e valorize as culturas indígenas e suas contribuições para a sociedade. Dessa forma, o produto final contribui para a transformação da educação, incentivando a construção de uma sociedade mais justa, plural e intercultural.

Guia Pedagógico Interativo

Título: História Indígena no Currículo Escolar: Guia Prático para Educadores

Introdução

Este guia foi elaborado para auxiliar educadores a integrar a História Indígena no currículo escolar de forma crítica, inclusiva e decolonial. Baseia-se na análise de livros didáticos e nas lacunas identificadas em relação à abordagem da História Indígena após as reformas do Novo Ensino Médio. Além de trazer reflexões teóricas, este material oferece atividades práticas e recursos interdisciplinares para promover um ensino transformador.

Estrutura do Guia

Capítulo 1: Importância de uma Abordagem Decolonial

Breve histórico da marginalização dos povos indígenas nos livros didáticos.

Conceitos-chave: decolonialidade, diversidade cultural, e pluralidade histórica.

Reflexões baseadas em autores como Aníbal Quijano e Aimé Césaire.

Capítulo 2: Diagnóstico dos Livros Didáticos

Principais lacunas observadas nos materiais utilizados no Tocantins (2017-2022).

Exemplos de representações problemáticas e formas de superá-las.

Capítulo 3: Propostas Práticas para o Ensino de História Indígena

Atividade 1: Linha do Tempo Crítica

Objetivo: Construir uma linha do tempo destacando eventos históricos relacionados aos povos indígenas no Brasil.

Recursos: Mapas históricos, trechos de fontes primárias e imagens.

Etapas: Organizar os estudantes em grupos para pesquisar e apresentar marcos históricos de resistência e contribuições indígenas.

Atividade 2: Debates e Estudos de Caso

Objetivo: Promover o pensamento crítico sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas.

Recursos: Artigos de opinião, notícias e trechos do livro didático.

Temas sugeridos: Territórios indígenas, questões ambientais e direitos culturais.

Atividade 3: Mapas Mentais Interdisciplinares

Objetivo: Relacionar a História Indígena a áreas como Biologia, Geografia e Artes.

Recursos: Papel, marcadores, imagens e textos.

Etapas: Criar mapas mentais que mostrem as interações entre conhecimento indígena, meio ambiente e cultura.

Capítulo 4: Recursos Digitais Complementares

Links para vídeos explicativos e documentários sobre a história e cultura indígena.

Sugestões de artigos acadêmicos e sites confiáveis.

Exemplos de materiais interativos para uso em sala de aula.

Cartazes Educativos

Título Geral: Descolonizando o Ensino: A Importância da História Indígena na Escola

Cartaz 1: Panorama Histórico

Título: Os Povos Indígenas na Formação do Brasil

Infográfico com uma linha do tempo destacando eventos históricos relevantes para a resistência indígena.

Texto breve sobre a contribuição indígena à biodiversidade e ao conhecimento tradicional.

Elemento visual: Mapa do Brasil com territórios indígenas destacados.

Cartaz 2: Reflexão Crítica

Título: Por que Ensinar a História Indígena?

Principais desafios identificados nos livros didáticos: estereótipos, ausência de pluralidade e eurocentrismo.

Destaque para a importância de uma abordagem contextualizada e decolonial.

Elemento visual: Imagens de lideranças indígenas contemporâneas.

Cartaz 3: Integração Interdisciplinar

Título: A História Indígena como Ponte entre Disciplinas

Sugestões de atividades que conectam a história indígena a outras áreas, como Ciências e Artes.

Exemplo: Análise de pinturas rupestres e o estudo de ecossistemas preservados por povos indígenas.

Elemento visual: Ilustrações de elementos culturais indígenas.

Considerações Finais

Estes materiais foram desenvolvidos para fomentar a reflexão crítica e a valorização da história e cultura dos povos indígenas. Eles buscam fortalecer o papel dos educadores na construção de uma educação mais justa, plural e intercultural. Convidamos você a explorar, adaptar e compartilhar este conteúdo em sua prática docente, promovendo transformações significativas no ensino de História.