



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**

ALESSANDRA JESUS PINTO

**HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL COM ÊNFASE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2026**

ALESSANDRA JESUS PINTO

**HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL COM ÊNFASE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Biologia da
Universidade Federal de Sergipe como
requisito para obtenção do grau de
Licenciatura Plena em Ciências Biológicas

Orientadora: Prof. Dra. Isabela Santos
Correia Rosa

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2026**

**HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL COM ÊNFASE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

ALESSANDRA JESUS PINTO

Monografia apresentada ao Departamento de Biologia da
Universidade Federal de Sergipe como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Licenciado em Ciências
Biológicas.

Orientadora: Prof. Dra. Isabela Santos Correia Rosa

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dra. Isabela Santos Correia Rosa
(Orientadora)**

**Luzia Cristina De Melo Santos Galvão
1ª Examinadora (Membro externo)**

**Prof. Dra. Sindiany Suelen Caduda dos Santos Martins
2ª Examinadora (Membro interno – Universidade Federal de Sergipe)**

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

- Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal de Sergipe me proporcionou tantas oportunidades de amadurecimento, reflexão e vivência. Vivi a universidade por inteiro: desde as maiores tragédias do dia a dia corrido por provas e avaliações até as comichidades refletidas nos risos da extensão, passando pelos dissabores de ajustes no relatório de iniciação científica. Na universidade, vi-me como um sujeito histórico capaz de transformar a realidade, mas percebi que, para isso, precisaria da articulação em coletivos. A maioria das pessoas nasce de forma individual, mas não vivemos sozinhos neste mundo. Viver é coletivo, e vivenciar exige coragem.

Apreendi sobre a importância da vulnerabilidade no processo de aprendizagem e na criação de vínculos. O maior erro teria sido não ter me entregado a essa vulnerabilidade. Os tensionamentos das minhas próprias verdades com as realidades diversas de amigos e colegas me sensibilizaram para o quanto a vida é fugaz, mas, ao mesmo tempo, para o quanto os afetos são transformadores. Por isso, dedico este espaço para agradecer a pessoas e vínculos tão especiais e raros, que só poderiam ser permitidos pelos bilhões de anos de evolução do universo que, ao acaso, convergiram para que essas vidas existissem e para que as decisões humanas coincidissem no meu encontro com tais pessoas e coletivos.

Agradeço imensamente aos membros da banca examinadora, que cederam parte do seu tempo e de sua disponibilidade para tecer críticas construtivas e valiosas contribuições a este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Gostaria de agradecer, especialmente, à Professora Dra. Isabela Santos Correia Rosa pelas contribuições significativas e importantes em meu processo de amadurecimento científico. Sou grata pela iniciação científica por ela promovida, pelas dicas, pelos risos e pelos importantes momentos de reflexão sobre o processo de escrita acadêmica e sobre o meu amadurecimento durante o Estágio IV. Além disso, agradeço pela orientação no TCC, uma etapa de encerramento que misturou sentimentos de nostalgia a novos aprendizados. Além disso, agradeço também pelas contribuições de todos os membros do grupo de pesquisa coordenado também por ela: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais (GEPERE).

Estendo meus agradecimentos a um grupo que foi casa para mim desde o início da graduação: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/UFS) e ao projeto Sala Verde na UFS. Espaço coletivo que me oportunizou a socialização das minhas dúvidas em relação ao funcionamento do mundo e a sensibilização do

importante lugar que as problemáticas socioambientais devem ter na academia. Agradeço, em especial, à Prof.^a Dra. Aline Nepomuceno e à Prof.^a Dra. Monica Modesto. Esse é um grupo que me acolheu como professora-pesquisadora, mas que também me abraçou antes mesmo de eu me reconhecer como tal, vendo-me como um par em construção antes que eu mesma pudesse me enxergar deste modo. Sou grata pelo laço de afetos que me moldou por meio do espelhamento em exemplos de pessoas e pesquisadores fundamentais em minha convivência. - Agradeço, de forma especial, ao apoio e incentivo de Adson, Mariana, Hanna, Marynara, Cintia, Michelle, Larissa e Paola.

Agradeço, da mesma forma, a toda a equipe do projeto “A Escola, O manguezal e o Remo” (EMARE/UFS) que gentilmente me oportunizou, no último momento da graduação, vivenciar e voltar às minhas origens na extensão e na Educação Ambiental Crítica.

Agradeço o apoio da minha família, principalmente na figura da minha avó, Dona Rivanira, que foi fundamental na minha construção enquanto mulher. Agradeço ao meu tio Adaiso pelo apoio ao longo da minha graduação, e à minha tia Elenilza e ao meu primo Pedro Henrique pelos abraços que foram fundamentais para a minha resiliência dentro desse processo. Agradeço aos amigos externos à graduação em Ciências Biológicas, que acompanharam o meu processo de amadurecimento pessoal. Destaco, especialmente, nomes como Amanda, William, Levi, Maria Rita, José Luiz, Raiane e Antônio,

Agora, dedico este parágrafo especialmente a duas pessoas extraordinárias na minha vida, que despertaram o melhor lado que eu tinha e que, até então, eu não conhecia. Há um prazer inenarrável no simples fato de ver e conviver com essas pessoas, que são mulheres que me inspiram e que me motivam a me tornar um ser humano melhor todos os dias, pelas quais tenho um sentimento indescritível de afeto e carinho. Agradeço à Maria Clara pelos momentos de escuta, atenção, afeto e cuidado que compartilhamos nesses últimos dois anos de graduação. Nós, que não éramos próximas no início do curso, acabamos nos descobrindo, durante a jornada, como pessoas muito mais parecidas do que pensávamos em nossas intensidades, amores e ódios. E agradeço à Danielle, uma amiga e colega de estágio de longa data na graduação, ela me trouxe inspiração, serviu de exemplo de mundo, apresentou-me novas ideias e me confrontou com a sua própria realidade.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

A presença dos povos indígenas na história brasileira é marcada por processos de resistência, invisibilização e luta pelo reconhecimento social, cultural e político. O protagonismo do movimento indígena contribuiu para conquistas legais, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, estabelecida pela Lei nº 11.645/2008. Contudo, sua efetivação ainda é tensionada pela permanência de práticas docentes eurocêntricas que reproduzem estereótipos, pela escassez de materiais didáticos e de formação continuada. Nesse contexto, as políticas públicas curriculares expressam relações de poder assimétricas e tensões por disputas de grupos contra-hegemônicos. Este trabalho analisa como as políticas públicas educacionais brasileiras contemplam a inserção da História e Cultura Indígena (HCI) no ensino de Ciências da Natureza, na Educação Básica. O objetivo geral consiste em identificar referências à temática em documentos normativos nacionais, avaliando avanços, retrocessos e a forma se/como o discurso oficial orienta a prática pedagógica. A metodologia caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho exploratório, utilizando o procedimento técnico de análise documental. O corpus de análise abrange marcos legais do período pós-redemocratização, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as relações étnico-raciais; as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os cadernos dos temas contemporâneos transversais da BNCC (Meio Ambiente; Saúde) e as Reformas do Ensino Médio. A análise fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme Van Dijk, considerando as dimensões micro, meso e macro-sociais, com apoio de inteligência artificial para revisão textual e levantamento bibliográfico. Os resultados foram organizados em quatro subcategorias analíticas: (I) História, cultura e/ou identidade indígena; (II) Direitos indígenas; (III) Conhecimentos dos povos indígenas; e (IV) Representatividade indígena. Identificou-se uma fragmentação curricular, marcada pelo silenciamento da temática nos PCNs de Ciências Naturais e por uma presença pontual na BNCC, predominantemente associada a conhecimentos de caráter astronômico. Observa-se a predominância de um discurso de interculturalidade funcional, que valoriza a diversidade de forma simbólica e despolitizada, sem tensionar as estruturas do capitalismo neoliberal e do racismo ambiental. As considerações finais indicam que, embora haja avanços legais, estes são tensionados por políticas de padronização curricular e pela lógica das competências orientadas ao mercado, refletindo na invisibilização dos conhecimentos indígenas nas Ciências Naturais. Conclui-se pela necessidade de uma interculturalidade crítica, de modo a garantir uma educação efetivamente antirracista.

Palavras-chave: Política curricular; Ciências da Natureza; Educação étnico-racial; Interculturalidade; Análise do Discurso.

ABSTRACT

The presence of Indigenous peoples in Brazilian history is marked by processes of resistance, invisibilization, and struggles for social, cultural, and political recognition. The protagonism of the Indigenous movement contributed to legal achievements, such as the mandatory teaching of Indigenous History and Culture, established by Law No. 11,645/2008. However, its implementation remains challenged by the persistence of Eurocentric teaching practices that reproduce stereotypes, by the scarcity of teaching materials, and by the lack of initial and continuing teacher education. In this context, public curricular policies express asymmetrical power relations and are shaped by disputes among counter-hegemonic groups. This study analyzes how Brazilian educational public policies address the incorporation of Indigenous History and Culture (IHC) into the teaching of Natural Sciences in basic education. The general objective is to identify references to the theme in national normative documents, assessing advances and setbacks, and how/if the official discourse guides pedagogical practice. The methodology is characterized as qualitative, exploratory research, using documentary analysis as its technical procedure. The analytical corpus encompasses legal frameworks from the post-redemocratization period, including the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Curriculum Parameters (PCNs), the National Environmental Education Program (ProNEA), the National Environmental Education Policy (PNEA), the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations; Laws No. 10,639/2003 and 11,645/2008; the National Curriculum Guidelines for Basic Education; the National Curriculum Guidelines for Environmental Education; the National Common Curricular Base (BNCC); the BNCC Contemporary Cross-Cutting Themes documents (Environment and Health); and the reforms of Upper Secondary Education. The analysis is grounded in Critical Discourse Analysis (CDA), according to Van Dijk, considering micro-, meso-, and macro-social dimensions, with the support of artificial intelligence for textual revision and bibliographic research. The results were organized into four analytical subcategories: (I) Indigenous history, culture, and/or identity; (II) Indigenous rights; (III) Indigenous peoples' knowledge; and (IV) Indigenous representation. A curricular fragmentation was identified, marked by the silencing of the theme in the Natural Sciences PCNs and by a limited presence in the BNCC, predominantly associated with astronomical knowledge. The predominance of a functional interculturality discourse was observed, which values diversity in a symbolic and depoliticized manner, without challenging the structures of neoliberal capitalism and environmental racism. The final considerations indicate that, although there have been legal advances, these are challenged by curricular standardization policies and by the logic of market-oriented competencies, resulting in the invisibilization of Indigenous knowledge in Natural Sciences. It is concluded that critical interculturality is necessary to ensure genuinely anti-racist education.

Keywords: Curriculum policy; Natural Sciences; Ethnic-racial education; Interculturality; Discourse Analysis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	JUSTIFICATIVA	11
3	OBJETIVOS	12
3.1	Objetivo Geral	12
3.2	Objetivos específicos:	13
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
4.1	Origem étnico cultural indígena, Colonização e Colonialidade	13
4.2	Políticas Públicas educacionais, Curricularização e HCI	19
4.3	Ensino de Ciências da Natureza e HCI	21
5	METODOLOGIA	24
5.1	Classificação da pesquisa	24
5.2	Seleção do <i>Corpus</i> de análise	25
5.3	Análise dos documentos	29
5.4	Utilização de Inteligência Artificial	30
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
6.1	Referências a HCI em políticas educacionais nacionais e orientações a prática pedagógica	33
6.1.1	História, cultura e/ou identidade indígena	33
6.1.2	Direitos Indígenas	43
6.1.3	Conhecimentos dos povos indígenas	48
6.1.4	Representatividade indígena	53
6.2	Avanços e Retrocessos históricos da HCI	57
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
8	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

A presença dos povos indígenas na história brasileira é marcada por processos dialéticos de invisibilidade, resistência e luta pelo reconhecimento social, político e cultural (Barreto Filho, 2002). Na educação, a inserção de História e cultura indígena (HCI), em especial no ensino de Ciências da Natureza, é salutar para a promoção de uma formação cidadã crítica que abarque reflexões sobre as diversidades culturais desses diferentes grupos que compuseram a formação do país (Paula e Souza, 2021).

Mas, consoante Silva (2015), especialmente na Educação Básica, a inserção da história e Cultura indígena ainda é atravessada por entraves que envolve a persistência de uma lógica eurocêntrica universalista, reverberando em práticas educacionais que reproduzem estereótipos racistas, sem a problematização dessas representações em relação aos povos originários.

Para Russo e Paladino (2016), a abordagem sobre a História e Cultura Indígena é, na maioria das vezes pontual, desenvolvida por docentes específicos, sensibilizados com a temática. Isso pode ser explicado pela ausência de materiais didáticos especializados, escassez de formação continuada e, sobretudo, falta de incentivo curricular e institucional. Assim, tem por consequência uma abordagem descontextualizada da temática, ao passo que associa os povos originários como coletivos/entes de um passado, desconsiderando as suas lutas históricas e atuais.

Ao considerar a relevância dos discursos presentes nos documentos oficiais das políticas públicas, para guiar práticas pedagógicas comprometidas com a história e cultura indígena, é fundamental analisar tais documentos, bem como considerar o contexto sociopolítico em que estes foram produzidos.

Dentro desse contexto, podemos definir as políticas públicas educacionais como um conjunto de marcos legais, diretrizes, planos, normas, programas e recursos que estabelecem metas, regulam processos, oferecem formação profissional e garantem fomento financeiro para a efetiva implementação das diretrizes curriculares no cotidiano escolar (Nepomuceno e Araújo, 2019).

Além disso, é válido mencionar que essas políticas educacionais são produtos socialmente construídos que expressam disputas políticas nas esferas simbólicas e materiais de grupos sociais ao redor de projetos de nação, cidadania e identidade (Paro, 2002). Dessa forma, elas estão diretamente correlacionadas às forças existentes no aparelho estatal e no interior da

sociedade, que constantemente estão em disputa refletindo diferentes interesses- por vezes contraditórios- de grupos que detêm poder político, econômico e ideológico em oposição a grupos historicamente marginalizados. Consoante Silva (2014), às políticas educacionais refletem disputas de poder que envolvem o currículo e suas implicações nas identidades e nas relações de classe, de modo que não podem ser consideradas neutras.

O currículo, por sua vez, sendo uma das dimensões que constituem as políticas públicas educacionais, representa um reflexo da sociedade de classes. As estruturas curriculares ecoam as estruturas de poder existentes. Nessa perspectiva, a educação tanto tem potencial para a reprodução das desigualdades sociais, quanto para a promoção de transformações sociais concretas (Saviani, 2013).

Dessa maneira, a forma como os povos indígenas são contextualizados e/ou abordados em relação a sua história e cultura nas diretrizes curriculares e documento oficiais educacionais está relacionada às dinâmicas do sistema capitalista, as lógicas coloniais vigentes e aos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades engendradas a partir de processos sócio-históricos (Apple, 2006; Santos, 2006).

Diante da importância notável das políticas educacionais e curriculares na orientação e materialização das condições de subsídio às práticas pedagógicas, esta pesquisa parte do seguinte problema: De que forma as políticas públicas educacionais nacionais contemplam a inserção da História e Cultura Indígena no ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica?

2 JUSTIFICATIVA

A proposta de pesquisa parte de uma perspectiva crítica educacional, que para além de reconhecer a importância da valorização dos conhecimentos e da História e Cultura indígena, se insere a importância de problematizar acerca da construção das desigualdades étnico-raciais e da desnaturalização de preconceitos sobre essas comunidades no campo educacional. A análise dos mecanismos existentes em discursos que permeiam documentos oficiais permite identificar não apenas lacunas, mas também possíveis avanços e contradições históricas que reverberam em políticas públicas nacionais.

Para além disso, enquanto uma graduanda na licenciatura em Ciências Biológicas, ao longo da minha graduação me envolvi dentro das discussões da dimensão da Educação Ambiental Crítica e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). A partir do estudo dessas áreas, foi evidenciado que o preconceito étnico-racial e a invisibilização de saberes de certas comunidades e povos foram engendrados a partir do sistema capitalista, que reproduz uma lógica eurocêntrica e colonialista de pensar e fazer Ciência. Enquanto uma pesquisadora

que reconhece a intersecção entre as opressões de raça, classe e gênero — e também me reconhecendo enquanto uma pessoa racializada e, me reconhecendo como uma mulher negra de pele clara miscigenada —, observei atentamente que, apesar dos avanços nas discussões étnico-raciais no ambiente acadêmico e social, ainda é um campo atravessado por abordagens pautadas, com muita recorrência, apenas na comemoração das diversidades, sem considerar aspectos fundamentais para grupos racializados, como as questões de territorialidade, cosmovisão e os processos de produção das desigualdades socioeconômicas e políticas das quais estes são alvos históricos.

O recorte para História e Cultura indígena foi uma escolha científica e política, científica devido à compreensão do quanto essas comunidades dos conhecidos povos originários são marginalizadas enquanto sujeitos históricos, e à importância da sua coletividade para a construção do atual Brasil — por vezes, até mesmo predominando uma visão simplista e de "bom selvagem", desconsiderando aspectos da diversidade social, antropológica desses diferentes grupos, reduzidos a uma ideia eurocêntrica de unidade.

Uma escolha política, devido a enxergar em minha experiência de jovem pesquisadora e futura docente, que mesmo em pesquisas voltadas na Educação para as Relações Étnico-Raciais, os povos indígenas muitas vezes são diluídos em abordagens superficiais ou generalistas, o que contribui para sua invisibilização como comunidade constituída de sujeitos históricos e diversos. Escolher enfatizar essa análise é, portanto, uma forma de resistir a essa dissolução simbólica, reconhecendo a urgência de refletir sobre como essas histórias e culturas indígenas vêm sendo inseridas — ou não — nos discursos das políticas educacionais ao longo da história brasileira pós-redemocratização.

Essa pesquisa pretende-se como uma contribuição na soma de esforços para novos rumos na construção de abordagens mais críticas e plurais acerca dos direitos dos povos originários, considerando as violências simbólicas e territoriais que esses são alvos históricos; e o compromisso em discutir múltiplas visões e re-existências dessas coletividades no Ensino de Ciências da natureza.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Analisar como as políticas públicas educacionais brasileiras contemplam a inserção da história e cultura indígena no ensino de Ciências da natureza na Educação Básica.

3.2 Objetivos específicos:

- Identificar às referências, acerca da História e Cultura Indígena, apresentadas em políticas públicas educacionais nacionais;
- Avaliar os possíveis avanços e retrocessos históricos, na temática da História e Cultura Indígena, presentes em documentos normativos educacionais nacionais;
- Avaliar como os discursos nessas políticas orientam as práticas pedagógicas acerca da História e Cultura Indígena, no currículo de Ciências da Natureza, da Educação Básica

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Origem étnico cultural indígena, Colonização e Colonialidade

A origem da vida humana no continente americano é alvo de debates significativos. Destaca-se a teoria de que entre 35 mil anos a 12 mil anos houve uma glaciação com intervalos, como consequência na diminuição do nível do mar em aproximadamente 50 metros, que contribuiu para facilitação da passagem a pé de seres humanos de origem do nordeste da Ásia através da região da Beríngia (Cunha, 1992).

Associado a isso, entre 19 a 15 mil anos, o congelamento na América do Norte contribuiu para dificultar a passagem, fato esse que só foi revertido, a partir de 12 mil a 14 mil anos, a ocorrência de temperaturas mais amenas, facilitaram a travessia de grupos em diferentes levadas do nordeste da Ásia que se dispersaram pelo norte e sul do continente americano (Cunha, 1992).

Ainda de acordo com Cunha (1992), considera-se uma segunda hipótese de destaque, a probabilidade de uma travessia de grupos humanos advindos da Ásia através de navegação marítima, tal como ocorrido na Austrália, a aproximadamente há 50 mil anos. No entanto, as estimativas das datas ainda são alvo de discussão na literatura, uma vez que as datas de migração não são as únicas fontes de povoamento do continente.

Estudos genéticos por Tabita Hunemeir atestam que a entrada de povos de origem mongolóide nas Américas, antepassados dos povos originários, é derivado de diversas incursões e não apenas de um fluxo migratório, apresenta como achado o compartilhamento de 3% do genoma entre os povos da Austrália e Oceania com algumas populações nativas do subcontinente América do Sul, entre eles: Suruí, os Karitiana, os Xavantes e os Guariani-kaiowá, no Brasil, e os povos Chotuna, no Peru (Biernath, 2023).

Outrossim, ainda de acordo com Biernath (2023), ao contrário do que se propaga na ideia colonizadora de que a descoberta no continente americano se deu pelos europeus, os

trabalhos coordenados por Tabita Hunemeier demonstram que o continente americano era povoado por diferentes populações ameríndias, de forma que a dispersão de povos de origem tupi se constitui como um dos processos mais intensos de povoamento da humanidade.

Segundo Jecupé (1994), a diversidade étnico-cultural indígena brasileira é originada a partir de quatro principais troncos etnolinguísticos: Tupy; Jê (Gê); Karib; Aruak; denominados na cosmovisão tupi como filhos da Mãe Terra, filhos do Sol e filhos da Lua. Esses troncos linguísticos se ramificaram, de maneira que originaram centenas de povos, entre eles podemos citar, o tronco Tupi (Tupy) originando grupos como Tupinambá, Guarani, Potiguara, Temiminó e entre outros. Por outro lado, Gê originaram povos como Kayapó, Xavante, Xerente, Timbira etc, o tronco Karib eram origem a povos como Galibi, Karipuna, Palikur, entre outros, principalmente povos localizados ao norte do Brasil, o tronco linguístico Aruak deram origem a povos como Baniwa, Terena, Waurá, entre outros.

Ainda de acordo com Jecupé (1994), esses diferentes povos apresentaram o desenvolvimento de culturas próprias, formas de religiosidade, constituição social e formas de se relacionar diversas e ricas com a terra. Essa diversidade coexistiu com os processos de assentamento de rivalidades entre alguns desses povos, entre esses fatos, destaca-se a expansão Tupi que aconteceu há 3 mil anos.

Conforme Jecupé (1994), os povos Tupi, por exemplo, conhecidos como grandes navegadores de rios, caçadores e agricultores se imbricam de uma política de dominação e expansão impulsionada por modificações de suas tradições em relação ao culto e reverência à Grande Mãe e aos trovões, por associação a crença de que Pai Sol pede domínios sobre os quatro cantos, fato que contribui com a expansão da cultura e língua tupi, segundo a memória cultural, os antepassados se dividiram em filhos do Sol e da Lua.

Os Tupinambá seguem tradição guerreira expansionista, empreendendo uma política de doutrinação de um conjunto de povos, que se tornaram Tupy-Guarani, e escravizaram povos como os Tupuia, considerados atrasados em relação à cultura tupi (Jecupé, 1994). Para Jecupé (1994), Tapuia era um povo de conchas, que viviam em cavernas e moravam à beira dos rios, negando-se a aceitar o tupy como língua oficial. Esse período ficou conhecido como “Tempo de esquecimento da Grande mãe” e é caracterizado pela expansão dos clãs Tupis como: Tupinambá e Tupinikim, esses que construíram relações comerciais com visitantes dos oceanos e relações culturais com outras civilizações indígenas.

Ainda consoante Jecupé (1994), os povos Tupis-Guaranis descem a 2 mil anos pelos Vales do Rio Madeira e Guaporé, os Tupinambás pelas praias do Oceanos e os vales do Rio Tocantins e Araguaia. As fontes históricas de acordo com o autor, afirmam que por volta de mil

anos depois, Tupy-guarani e Tupinambás se encontram entre os Rios Tiête e Paranapanema, fixando-se entre o Pará e o litoral Sul de São Paulo, reconhecidos de modos distintos como: Potiguar, no Nordeste Brasileiro, Tupinambá, no estado da Bahia, Tupinambá e Tupinikim, Tamoio do Espírito Santo ao Paraná.

Esses fatos corroboram que, apesar da propagação da ideia de que o território que viria a se tornar Brasil como “salvo” com a chegada dos “descobridores” é não somente falaciosa, mas uma narrativa aplicada para sustentar uma lógica dos chamados “vencedores” colonizadores, uma vez que tais fatos históricos e os conhecimentos indígenas sobre sua própria história, atestam de modo salutar, uma América e um futuro território brasileiro com uma ampla presença humana de povos diversos e ricos culturalmente, com histórias, línguas, costumes e cosmovisões próprias (Krenak, 2019).

Como analisado por Lima (1995), ao apresentar a ótica em que o “Brasil” foi descoberto e não conquistado, se estabelece uma narrativa de mundo baseado na ideia de neutralidade de natureza, conquanto não se denomina o processo de violência simbólica e política vivida pelos povos originários, como evidenciado pelo autor no trecho abaixo:

O Brasil foi descoberto e não conquistado: nesta ótica transpõe-se um movimento em face da natureza (a descoberta) para um processo social (a conquista), retirando-se (e reiterando-se) um fator decisivo que torna um totalmente diferente do outro, isto é, a violência física e simbólica. (Lima,1995, p.410)

Nesse contexto, a invasão portuguesa em 1500 a partir da expedição comandada por Pedro Álvares Cabral se trata de um marco importante, não obstante, registros históricos antigos demonstram que o litoral brasileiro já era frequentemente invadido por outras potências mercantis. Temos como exemplos históricos, os holandeses e franceses, estes últimos, por exemplo, buscavam a exploração de pau-brasil e o tráfico de espécies silvestres nativas a partir da negociação com povos nativos, e os holandeses que mantinham relações estreitas de negociação com tribos locais na região do Nordeste (Jecupé, 1994).

É fato da existência de aporte de incursões anteriores, empreendidas por povos como Vikings, egípcios, tártaros, babilônios, fenícios, hititas, hebreus, cananeus ao longo de 5 mil anos pelo litoral sul do atual Brasil, desde Santa Catarina, perpassando pelo Sudeste - São Paulo, Rio de Janeiro-, até o Norte (Jecupé, 1994). Além disso, civilizações ameríndias como Astecas, Maias e Incas também deixaram uma influência marcante no lado Amazônico nesse período, constituindo troncos distintos da chamada raça vermelha (Biernarth, 2023).

Segundo Todorov (1993), O genovês Cristóvão Colombo financiado pela Corte espanhola, apresentava como um de seus objetivos chegar às Índias por meio de rota alternativa pelo Ocidente anunciado em registros históricos como diários. Apesar disso, é válido mencionar que, para além de formalizar um novo caminho pelo desejo da descoberta e exploração, registros históricos reforçam que as cartas de Marco Polo e a existência de mitos medievais podem indicar que, ao contrário da historiografia clássica apontava da descoberta do Novo Mundo como um “acidente”.

Nesse contexto, para Todorov (1993), a exploração e a descoberta por novas terras para exploração de novas riquezas como ouro e a expansão do Cristianismo eram objetivos que existiam simultaneamente. Os primeiros contatos da expedição europeia com os nativos são referenciados na literatura como amistosa (Todorov, 1993).

Ainda exista um estranhamento mútuo pelas diferenças culturais notadas entre nativos e portugueses, o clima era de interesse mútuo, os portugueses vindos a partir de barcos e caravelas maiores que casas, homens com pele clara e barba, e cobertos de roupas, foram identificados como advindos de outra terra, do paraíso, chamada por alguns Guaranis de Terra sem mal, foram recebidos quase que como deuses advindos de um mundo distante (Prezia, 2017).

Conforme Dussel (1993), o período das Grandes navegações e a exploração de novos Mundos, entre eles o Novo mundo, insere-se numa lógica racista, eurocêntrica e mercantilista. Racista, uma vez que as filosofias renascentistas que inauguram o pensamento moderno europeu se estruturam numa lógica da Europa ocidental como o centro da civilização e civilidade, enquanto os outros continentes como Ásia e África são concebidos como dominados por um ego e espírito prematuro e selvagem, respectivamente.

Dussel (1993), ainda aponta o caráter mercantilista como parte do desenvolvimento capitalista na conquista pela exploração de mão-de-obra escravizada e de bens naturais, a fim de proporcionar lucro às metrópoles, no caso do Brasil, à Coroa Portuguesa. A experiência do “descobrimento”, para o autor, representou um importante encobrimento do chamado “outro” e a origem do mito de modernidade que sustenta os estados modernos europeus (Dussel, 1993).

Os nativos daquela terra são chamados de índios, denominação que é disseminada, tornando-se um demarcador de diferenças entre aqueles que se consideravam brancos, cristãos, civilizados e europeus em relação a um conjunto de povos lidos com os “outros”, cuja a organização social não segue a prescrição daquilo que se considera uma sociedade organizada na perspectiva eurocêntrica (Dussel, 1993). Como demonstrado a seguir, esse nascimento da modernidade se estabelece a partir do apagamento/encobrimento desse “outro” em relação aos

povos que aqui viviam antes do estabelecimento da colonização empreendida por Espanha e Portugal pelo autor:

Espanha e Portugal (a este último não poderemos dedicar nossas reflexões para não nos estendermos excessivamente) do final do século XV já não são mais um momento do mundo propriamente feudal. São mais nações renascentistas: são o primeiro passo rumo à modernidade propriamente dita. Foi a primeira região da Europa a ter a "experiência" originária de constituir o Outro como dominado e sob o controle do conquistador, do domínio do centro sobre a periferia. A Europa se constitui como o "centro" do mundo (em seu sentido planetário). É o nascimento da Modernidade e a origem de seu "Mito"! (Dussel, p. 15, 1993).

Essa lógica eurocêntrica ditou as políticas públicas de gestão e exploração da Coroa Portuguesa, gerando uma série de consequências para o meio ambiente e os povos indígenas do território que veio a se constituir como Brasil. Apesar do primeiro contato, como dito anteriormente ter sido amistoso entre os povos indígenas e os visitantes portugueses, essa relação construiu por contornos de tensão.

A relação que antes era cambial pelo escambo de produtos de origem europeia em troca da mão-de-obra indígena para retirada de pau-Brasil de povos como tupinambás para portugueses, ao longo dos séculos se constituiu em outras nuances de uma relação com conflitos e tensionamentos, resultando em processos como expropriação das terras indígenas, escravização indígenas, mortes e doenças trazidas pelos invasores, guerras e o estupro sistemático a mulheres indígenas, de forma que se configura como um dos maiores genocídios na história da humanidade (Ramos, 1996; Cunha, 1992; Coelho, 2009).

Como enunciado por Krenak (2019), em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, a colonização europeia acarretou consequências para comunidades indígenas e a forma de relacionamento entre sociedade e natureza. A ideia de que existia um fardo branco e europeu na missão de colonizar o mundo, dado que estes na ideologia dominante eram a parte da humanidade esclarecida que deveria orientar uma humanidade obscurecida.

É dentro dessa perseverança da defesa por essa forma única forma de humanidade que reproduzimos uma lógica de supressão de outras formas de existência, de identidades, de formas de constituição de sociedade e de se relacionar com o meio ambiente, preservando instituições privadas que ao longo da história causaram danos irreversíveis às comunidades indígenas (Krenak, 2019).

Na perspectiva de Jecupé (1994), as comunidades indígenas apresentam uma relação simbiótica com a vida, isso parte da visão de mundo que não dissocia ser humano e natureza, todos esses elementos e organismos se interrelacionam de modo íntimo, o sujeito indígena se

constituí nas suas relações e aprendizagens com esse meio uno. O sujeito índio, para este autor, é chamado desse modo partir da colonização, mas as suas existências e multiplicidades de espírito são anteriores a qualquer representação folclórica eurocêntrica.

Apesar do fim do vínculo formal da colonização, produtos históricos de movimentos de independência de populações de países colonizados por metrópoles de língua latina na América (destaque para Portugal e Espanha), a experiência da colonização produziu marcas nas relações sociais vivenciadas pelas populações latino-americanas (Quijano, 2005).

Quijano (2005) defende a existência da colonialidade do poder como uma estrutura de organização da vida coletiva dessas populações, presente em diferentes dimensões da vida em aspectos culturais, econômicos, político-sociais que retroalimentam e reproduzem as dinâmicas de hierarquias sociais.

A colonialidade do poder mantém as hierarquias de poder em que aquilo que é considerado conhecimento validado socialmente e as formas de relações sociais entre os indivíduos nas estruturas de poder dos Estados preservam os mesmos grupos hegemônicos nos espaços de poder político, econômico, simbólico e cultural de privilégio em detrimento das coletividades historicamente marginalizadas (Quijano, 2005).

No recorte desta pesquisa voltada a HCI, a colonização e colonialidade afetaram a vida de comunidades historicamente marginalizadas como comunidades quilombolas, povos indígenas e periféricas, aos processos de desigualdade na distribuição de impactos socioambientais decorrentes da degradação ambiental (Rodrigues, 2024). Essa desproporção na distribuição dos impactos ambientais às comunidades historicamente marginalizadas é denominada como racismo ambiental (Sánchez, Pelacani e Accioly, 2020).

O racismo ambiental é um termo cunhado pela primeira vez pelo estadunidense Benjamin Franklin Chavis Jr em 1982, para denominar a desigualdade de acessos a bens naturais e aos efeitos colaterais dos processos de devastação ambiental, de forma que seus riscos emergentes recaem sobre as comunidades historicamente racializadas e marginalizadas dos espaços de poder (Rodrigues, 2024).

Nesse cenário, a colonialidade mantém a vigência de uma visão reducionista e fragmentada de mundo que desvincula as desigualdades sociais, étnico-raciais e a busca pelo lucro como impulsionadores dos problemas socioambientais contemporâneos, faces estruturantes do sistema capitalista de produção (Sánchez et al., 2020).

Diante dessa retrospectiva histórica, as políticas públicas educacionais como orientadoras do trabalho docente, surgem como instrumentos de poder que visam atender a uma demanda histórica de exclusão e silenciamento impostos aos povos indígenas. Para além do

reconhecimento da diversidade cultural, elas se configuram como tentativas de reparação, sobretudo no ensino de Ciências da Natureza, ao trazerem a exigência de outras formas de pensar, construir conhecimento e se relacionar com a sociedade, como será evidenciado nas próximas subseções deste referencial teórico.

4.2 Políticas Públicas educacionais, Curricularização e HCI

Para Nepomuceno (2017), o conceito de política pública é tido como plural, uma vez que apresenta uma multiplicidade de definições que lhe são atribuídas, caracterizado como um campo de tensionamentos e disputas ideológicas. O surgimento das políticas públicas se insere no contexto do pós-Guerra, a partir da ascensão do Estado Keynesiano, com o propósito de promover o bem-estar social.

A ascensão da subárea de políticas públicas como um campo de investigação científica, assim como os processos de decisão, elaboração, construção e as regras impostas para implementação a partir de ações institucionais têm ganhado cada vez mais relevância devido a pelo menos a fatores cruciais associados ao contexto socioeconômico e redimensionamentos do papel do Estado (Souza, 2006).

Estes três fatores podem ser definidos como: realocação das políticas públicas com o impulsionamento das políticas restritivas a partir da década de 1980, o redimensionamento do papel do Estado e as dificuldades encontradas nos países em desenvolvimento como pertencentes a América Latina em formular políticas públicas que proporcionem impulso econômico para o desenvolvimento e a inclusão social das suas populações (Souza, 2006).

Ao contrário da tradição europeia, nos Estados Unidos da América (EUA), essa subárea das Ciências políticas tem o enfoque principal nas ações governamentais. No cenário europeu, por sua vez, esse campo do conhecimento surge como consequência de estudos explicativos acerca do papel do Estado e uma de suas instituições basilares na produção dessas políticas públicas, o governo (Souza, 2006).

Segundo Nepomuceno (2017), as políticas públicas são ações gerenciadas pelo Estado, por vezes em parceria com instituições sociais, como respostas para atender demandas sociais. No contexto sociopolítico das democracias liberais e a economia capitalista neoliberal, essas políticas públicas são construídas, pleiteadas, e formuladas, a partir das relações dos entes estatais para uma área específica (seja o campo educacional, seja o campo da saúde e entre outros), com a participação da sociedade civil.

As políticas públicas podem ser definidas como todas as ações promovidas pelo governo ou aquilo que deixa de ser efetuado, isto é, sendo fundamental considerar os impactos de suas

ações e omissões (Azevedo, 2003). Em especial, ao considerar como exemplo de políticas sociais, que visam atenuar os efeitos de problemas estruturais, advindos de uma sociedade assentada na desigualdade social como produto de uma sociedade de classes e neoliberal (Nepomuceno, 2017).

Apesar dessa definição de Azevedo (2003), as definições acerca do termo políticas públicas reúnem uma série de contradições e disputas. Trata-se de um campo de digressões constantes em que os embates estão entranhados nos processos de definição do campo, assim como os paradigmas que o regem, os modelos de programas, visões do mundo e nos interesses de grupos diversos, entre eles os proprietários de grandes grupos empresariais e os demais grupos sociais (Fonseca, 2016).

Embora as políticas públicas se originem dentro de um contexto de Estado de bem-estar social, com o objetivo de promover uma sociedade menos desigual, a permanência do neoliberalismo e da sociedade de classe interfere diretamente nesse processo (Nepomuceno, 2017).

Em especial, na conjuntura brasileira, caracterizada por um sistema político democrático liberal, a manutenção de uma sociedade de classes e neoliberal obscurantiza a concretização de marcos legais que instituem os princípios e deveres de uma Educação Básica como promotora da justiça social (Nepomuceno e Araújo, 2019).

Dentro desse contexto, a Educação passa a ter a finalidade de principal a formação de sujeitos voltados para o consumo e a qualificação como mão de obra para o mercado. As diretrizes internacionais do trabalho como Instituições Internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) influenciam na articulação das propostas que regem ou deixam de reger o debate público na promoção de políticas públicas (Alves et al, 2022).

Ainda que dentro de um contexto histórico recente do pós-ditadura, os avanços constitucionais conquistados pelos movimentos sociais indígenas, como o reconhecimento da diversidade étnico-cultural indígena, de suas línguas, crenças, tradições, o direito à terra como inalienável, inauguram uma perspectiva intercultural dos povos originários a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; Bragato, 2022). A seguir, demonstra-se os parágrafos da CF que reconhecem os direitos culturais e territoriais indígenas:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988)

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Brasil, 1988)

Assim, a Constituição Federal brasileira promulgada em 1988, é tida como um dos pressupostos legais fundamentais para os processos posteriores de conquistas para políticas públicas educacionais, como a alteração da LDB com a promulgação da obrigatoriedade de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica, a partir da Lei 11.645/2008 e a institucionalização, regulamentação, instrução e normatização das Escolas indígenas no contexto das políticas públicas inseridas no mandato de Luíz Inácio da Silva (Fanelli, 2018).

Desse modo, as políticas educacionais públicas, inclusive o currículo, se apresentam como um de seus desdobramentos, ecoam as disputas de poder entranhados nos processos curriculares e educacionais, se constituindo como um reflexo da sociedade capitalista neoliberal (Saviani, 2013). Ainda de acordo com Saviani (2013), o campo educacional pode ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais ou uma ferramenta na promoção da transformação social.

As políticas públicas educacionais, como o currículo, na prática docente como promotora dos processos, parâmetros e requisitos mínimos, são fundamentais para avaliar os discursos presentes nessas políticas como fontes para diagnosticar suas potencialidades e desafios na implementação dos marcos legais (Nepomuceno e Araújo, 2019).

No ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, essa abordagem deve ser realizada, sendo fundamental, considerar a relevância acerca das potencialidades e desafios na abordagem no Ensino de História e Cultura indígena no ensino de Ciências da Natureza nesses documentos oficiais. Em especial, ao levar em conta o legado das Ciências da Natureza que, como será salientado a seguir, durante uma parte de sua história disseminou uma visão de mundo eurocêntrica e racializada.

4. 3 Ensino de Ciências da Natureza e HCI

A experiência com os espaços formais de ensino ao longo da história brasileira para sujeitos indígenas apresenta tensões e omissões (Silva, 2015). Como destacado na subseção de políticas públicas, o currículo deriva de processos de disputas políticas e simbólicas entre grupos sociais, geralmente, com interesses divergentes e opostos.

Para Munduruku (2015), o espaço escolar consiste a partir do arrancamento de corpos daquilo que há de mágico e imprevisível nas singularidades de cada indivíduo, transformando-os e ensinando-nos ao ser “alguém” já conhecido e previsível. Dessa maneira, será perdida a identidade que os torna únicos. Quando na verdade, para ele todas as pessoas partem de uma unicidade e multiplicidade, ao mesmo tempo em que reservamos algo único e mágico em nós, todos somos parte de um universo e não os seus donos, como evidenciado no trecho abaixo:

A escola vai arrancar de nossos corpos o que trazemos de mágico, de desconhecido, e em seu lugar vai colocar o conhecido. Nesse dia passamos a nos adequar ao sistema lógico que nos vai ensinar “ser alguém”. Nunca mais seremos nós mesmos, seremos sempre alguém buscando alguém. A magia cede lugar a um princípio que escamoteia nosso desejo mais íntimo pela verdade: somos seres originados de uma matéria cósmica. Somos parte do universo, e não seus donos (Munduruku, p. 21, 2015).

Esse relato é baseado na experiência de um autor indígena durante a sua infância, no período da Ditadura Militar (1964-1984), em escolas, representa um momento histórico em que este autor se deparou com uma estrutura educacional e social que impactaram na sua forma de enxergar a importância de não perder a conexão com a sua comunidade e história (Munduruku, 2015).

Em especial, durante a ditadura civil-militar, responsável por atribuir aos indígenas a posição de inimigos do desenvolvimento do Estado brasileiro e o empreendimento estatal construção da Transamazônica, que visava o desenvolvimento econômico e a integração do país, trouxe uma série de impactos para o reforço de visões estereotipadas a respeito desses povos, naturalizando representações sociais, como a visão dos indígenas como povos atrasados socialmente e hostis, somando para a persistência de um tratamento repressor e violento contra coletivos dessas comunidades indígenas que resistiam ao regime (Pereira, 2025).

Como discutido anteriormente, as políticas públicas educacionais de inserção da História e Cultura Indígena, a partir da Lei 11.645/2008, resultam de mobilizações sócio-políticas de professores e comunidades indígenas por uma demanda e dívida histórico-social do Estado brasileiro, que estão diretamente relacionadas aos avanços legais a partir da Constituição federal promulgada em 1988, no reconhecimento da diversidade dos povos originários.

Apesar dos avanços legais e nas políticas educacionais públicas, a concretização das discussões acerca da História e Cultura Indígena ainda é incipiente, isso devido a fatores estruturais sociais e as limitações pedagógicas no Ensino de Ciências da natureza (Silva, 2015; Russo e Paladino, 2016).

A institucionalização do racismo estrutural e a continuidade de uma lógica universalista eurocêntrica contribuem para os processos de invisibilidade dessas discussões ou até mesmo a

reprodução de estereótipos na prática docente, de maneira que preserva a estrutura hierárquica social (Silva, 2015).

O racismo estrutural consiste em ações sutis e estratégias que inviabilizam, condicionam e interferem nas ações do Estado, formulação de políticas públicas e em instituições privadas, a fim de garantir, preservar e endossar a estrutura hierárquica social (Werneck, 2013). Esse racismo estrutural se apresenta de modos diversos em relação a temática indígena, ele está entranhado no sistema social e educacional, de maneira que se concretiza a partir de formas sutis como omissões e silenciamentos.

As dificuldades no combate e identificação de racismo, nos ambientes escolares, pode ser atribuído a concepções ideológicas racistas, que ecoa na falta de conhecimento docente a respeito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ou até mesmo a reprodução de abordagens que tornam a discussão sobre a HCI serem folclorizadas, como aquilo que ocorre em crianças sendo ‘pintadas’ como índios no dia comemorativo Nacional de dia do índio em 19 de Abril (Silva, 2015).

Ainda consoante Silva (2015), esse tipo de racismo estrutural é mais latente em regiões de aumento de invasões em terras indígenas, como é o caso da região do Nordeste brasileiro. Essa região é caracterizada pela ampla miscigenação de povos indígenas com outras etnias, assim, quando seus descendentes não negados do direito da autoafirmação, estes viram chacota pela comparação as suas formas físicas serem distintas dos povos indígenas da Amazônia, tidos como os “verdadeiros” em relação aos chamados índios “aculturados”, de forma que revele uma desconsideração intencional da sociodiversidade desses povos e culturas.

Por isso, as discussões étnico-raciais devem estar presentes no Ensino de Ciências da Natureza, em especial, no recorte deste trabalho a temática sobre HCI, uma vez que pluralidade étnico-cultural na formação do Brasil foi inerente ao processo de formação do país, de forma que a sala de aula é heterogênea. Logo, é essencial uma formação que contemple a sociodiversidade das culturas e povos indígenas para a promoção de uma educação investigativa e intercultural crítica (Paula e Souza, 2021).

A interculturalidade crítica é o espaço em que podemos problematizar os conflitos de poder e as desigualdades sociais, um processo caracterizado pelo enfrentamento e o reconhecimento dessas problemáticas na sociedade que contribuí para a construção de uma dinâmica de ensino aprendizagem em que se baseia no reconhecimento, na legitimidade mútua, no respeito e equidade entre culturas diversas (Walsh, 2001).

Segundo Russo e Paladino (2016), a abordagem sobre a História e Cultura Indígena se configura, na maioria dos casos, como ações pontuais de docentes sensibilizados com a

temática, a descontinuidade entre as leis que a tornam obrigatória, a falta de incentivo institucional, bem como a escassez de materiais especializados e de formação docente continuada estão entre os maiores entraves para a concretização dessas discussões no Ensino básico.

No ensino de Ciências da Natureza, como evidenciado por Paula e Souza (2021), a partir de entrevistas são estudantes da graduação do Universidade de Brasília (UnB) e egressos do Ensino Médio e relacionados a cursos voltados para áreas da Ciência da Natureza como: Ciências Biológicas, Biotecnologia, Educação do Campo, Ciências da Saúde e Ciências Ambientais, demonstraram apresentar expectativas de que o compromisso com a abordagem sobre HCI fosse relacionados a campos do conhecimento como Ciências Humanas e as Ciências Sociais e até mesmo desconhecimento de alunos sobre as leis supracitadas que tornam a abordagem obrigatória.

A dissociação das problemáticas socioambientais e raciais no âmago da abordagem no Ensino de Ciências da Natureza está atrelado a um formato de ciência pautado no eurocentrismo e na colonialidade, uma vez que, sistematicamente, são invisibilizados nessas áreas as discussões, sobre a contribuição de outras culturas não hegemônicas que foram fundamentais para o avanço científico e social (Souza e Paim, 2019).

Para contrapor a essa realidade brasileira, é fundamental que, para além da obrigatoriedade das abordagens interculturais das temáticas voltadas para HCI, seja considerado o enfrentamento às raízes coloniais que permeiam nossos inconscientes coletivos a partir da colonialidade, de maneira que seja fundamental a promoção de uma educação que se baseia em pressupostos de enfrentamento a colonialidade e ao racismo (Souza e Paim, 2019).

Neste trabalho, ancorado na compreensão e na delimitação das políticas públicas educacionais nacionais como fontes importantes na compreensão das potencialidades e desafios na concretização de uma sociedade democrática, justa e pautada na equidade (Nepomuceno e Araújo, 2019). Isso considerando o contexto sócio-político e histórico das relações sociais em que esses documentos foram reformulados.

5 METODOLOGIA

5.1 Classificação da pesquisa

A natureza desta pesquisa, em relação a abordagem, é caracterizada como qualitativa, visto que está centrada na possibilidade de explicação do porquê das coisas. Os dados analisados não são transpostos em dados numéricos, dado o seu caráter não-numérico suscitado pelas interações e trocas, de forma que produza informações aprofundadas e ilustrativas de um dado

tema (Gil, 2021). A presente pesquisa está focada na compreensão e explicação das relações e interações observadas.

Quanto aos objetivos de pesquisa, o presente trabalho pode ser classificado como uma pesquisa exploratória, isso porque almeja desenvolver, modificar e elucidar sobre um dado tema, a fim de contribuir na promoção e elaboração de futuros novos problemas e hipóteses de pesquisa sobre um dado tema (Gil, 2021).

No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de uma análise documental, visto que a investigação ocorre a partir de documentos, que podem ser definidos como quaisquer materiais potencialmente fontes de informação acerca do comportamento humano, de forma que se considere o caráter eminentemente historicizado dessas fontes (Cellard, 2012).

5.2 Seleção do *Corpus* de análise

Os critérios de inclusão do *corpus* de análise deste presente trabalho estão vinculados aos seguintes recortes:

I - Políticas públicas educacionais curriculares à nível nacional para Educação básica regular: A partir do recorte temporal da Lei de Bases e Diretrizes Educacionais nacionais (LDB-Lei 9.394/1996), uma vez que estas leis ancoram o funcionamento da educação brasileira no contexto de redemocratização brasileira pós-Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1996).

II- Incluem-se também as políticas educacionais nacionais curriculares que historicamente orientam/orientaram a prática docente no Ensino de Ciências da Natureza na Educação básica, bem como os eixos associados a campos transversais como Saúde, Meio ambiente, Diversidade; pluralidade cultural e a temática indígena.

Estes critérios foram adotados neste trabalho como forma de alcançar o objetivo de mapear os possíveis avanços e retrocessos históricos em relação a abordagem acerca da temática indígena, considerando o contexto da educação brasileira a nível nacional, especialmente para o Ensino de Ciências da Natureza em escolar regulares. Isso porque é central considerar na análise documental não apenas como a compreensão de documentos isolados, mas também relacioná-los com o período histórico e o contexto sócio-político em que estão situados (Cellard, 2012).

No contexto do escopo do presente trabalho, excluem-se políticas educacionais nacionais curriculares exclusivamente destinadas as Escolas indígenas, como a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que orienta as práticas pedagógicas embasadas na interculturalidade, direito a uma educação bilíngue, direitos ao território dos povos indígenas e a sua autonomia sendo erguidos por particularidades singulares das comunidades/nações indígenas. Portanto, foi

uma escolha metodológica para garantir uma análise delimitada pela coerência analítica, sem sobrepor normativas distintas. A seguir é apresentado quadro 1 com as políticas educacionais públicas que constituem o corpus de análise da presente pesquisa:

Quadro 1: Políticas públicas educacionais que compõe o *corpus* de análise.

Política Pública	Ano	Tipo	Contexto da política pública para Educação e o Ensino de Ciências da Natureza
Lei nº 9.394 – LDB	1996	Lei nacional	Marco Geral da educação. Valoriza a pluralidade cultural e define as diretrizes que orientam a educação no Brasil.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)- Ciências Naturais e Matemática (Brasil, 1997.a); PCN- Pluralidade Cultural (Brasil, 1997.b); PCN- Meio ambiente e saúde (Brasil, 1997.c)	1997	Parâmetros curriculares	Foram implementados nos anos 1990 como marco de referência nacional. Inserção dos temas transversais.
Plano Nacional de Educação Ambiental	1999	Plano Nacional	Plano nacional para Educação ambiental institui os princípios e planos de execução na EA.
Lei nº 10.639	2003	Lei nacional	Torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.
Resolução CNE/CP nº 01 (DCN-ERER)	2004/	Diretrizes curriculares Nacionais para Educação para as relações étnico-raciais	Define orientações para educação das relações étnico-raciais quanto à história e cultura afro-brasileira.
Lei nº 11.645	2008	Lei nacional	Amplia a Lei 10.639, incluindo a temática indígena.
Diretrizes Curriculares Nacionais – Diretrizes curriculares nacionais para Educação básica- DCN- Educação básica) (Brasil, 2013.a);	2013	Diretriz curricular	Norteador das diretrizes escolares para a ERER e Ciências da natureza.

Política Pública	Ano	Tipo	Contexto da política pública para Educação e o Ensino de Ciências da Natureza
Diretrizes curriculares nacionais para Educação Ambiental-DCNEA (Brasil, 2013.b)			
Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)	Versões 2003; 2005, 2014; 2018 e 2023	Política interministerial	Integra educação ambiental ao currículo. Compromete-se com os princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	Documento normativo curricular	Estabelece competências gerais e específicas do ensino de Ciências. Reconhece a importância da diversidade étnica, cultural de povos indígenas e a herança afro-brasileira.
Lei nº 13.415 – Reforma do Ensino Médio	2017	Lei nacional	Muda a estrutura do Ensino Médio, impactando o currículo de Ciências da Natureza e o estabelecimento de alterações de créditos e os itinerários formativos para os TCT's,
Cadernos dos Temas contemporâneos transversais BNCC Caderno TCT-Meio Ambiente (2022.a) Caderno TCT-Saúde (2022.b)	2022	Caderno de práticas	Caderno de temas contemporâneos transversais para orientação pedagógica.
Lei nº 14.945- Reforma do Ensino Médio	2024	Lei Federal	Modificação de estrutura do Ensino Médio, alterando distribuição de créditos e o Ensino de Ciências da natureza.

Fonte: autoria própria

Os recortes temporais e temáticos seguidos, em primeiro nível, inclui-se a Lei nº 9.394/1996 – LDB- esta que versa sobre os princípios e fundamentos que estruturam o Ensino brasileiro, instituindo o respeito a diversidade étnico-cultural brasileira e a inclusão das temáticas transversais para a Educação Básica, documento norteador educacional no processo de pós-redemocratização brasileira. Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN's) documentos orientadores da prática docente brasileira lançados em 1997, foram incluídos dos PCN-Ciências Naturais; PCN-Meio Ambiente e Saúde, e PCN-Pluralidade cultural, como eixos transversais que dialogam com as práticas docentes no Ensino de Ciências da natureza. Em especial, a inclusão do Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), é fundamental, uma vez que instituí a Educação Ambiental como eixo transversalizante e obrigatório a todos os níveis da estrutura brasileira educacional (Brasil, 1999).

As Leis 10.639/2003 modificada pela Lei nº 11.645/2008, por sua vez, fundamentando legalmente a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, está última também foi incluída devido a estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) - DCN-ERER, sendo fundamental para oferecer fundamentos pedagógicos específicos para práticas educacionais antirracistas. Documentos estes que se constituem como marcos históricos e legais essenciais para qualquer análise sobre relações étnico-raciais no ensino básico brasileiro

No contexto curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- Ciências da Natureza, homologada em 2018, trata-se de uma importante política curricular de orientação dos conteúdos, habilidades e competências mínimas a serem desenvolvidas em Ciências da Natureza em todas as etapas da Educação Básica, tendo como um dos seus compromissos a valorização cultural de povos tradicionais, como indígenas e a herança afro-brasileira (Brasil, 2018). Incluídos, ainda, os seus cadernos de orientação prática: o Caderno dos Temas Contemporâneos transversais: Meio Ambiente (Caderno TCT – Meio Ambiente) e o Caderno de Temas Contemporâneos Transversais (Caderno TCT- Saúde) (Brasil, 2022.a; Brasil, 2022.b).

As Leis nº 13.415/2017 e a Lei nº 13.495/2024, que instituiu o Novo Ensino Médio, foi incluída como corpus de análise devido a impactar de modo direto a organização e a estrutura curricular desta etapa final do ensino básico, incluindo a áreas de Ciências da natureza e as interações com os chamados temas transversais. Por fim, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) integra a análise devido a sua contribuição das problemáticas socioambientais que exigem integração de campos do conhecimento, incluindo Ciências da

Natureza, em especial considerando que a discussão ambiental se institui como transversal e obrigatória desde o PNEA (Brasil, 2023; Brasil, 1999).

5.3 Análise dos documentos

Para a análise documental das políticas públicas educacionais foi mobilizada a Análise Crítica do Discurso (ACD), pelo prisma da Teoria Sociocognitiva do discurso de Van Dijk, com objetivo de analisar o discurso e as representações sociais presentes nas documentações, de maneira que fosse possível compreender como e de que maneira as políticas educacionais públicas refletem relações de poder e hegemonia e/ou as relações de resistência e empoderamento de minorias historicamente marginalizadas (Van Dijk, 2008).

Para Van Dijk (2008), a Teoria Sociocognitiva do discurso parte do pressuposto de que há um caráter relacional dialético do momento discursivo como uma prática social, que assim como qualquer elemento ou produto participante da realidade social, apresenta efeitos nas lutas hegemônicas e/ou contra hegemônicas.

Desse modo, Van Dijk (2008) alerta para o aspecto multimodular do discurso, isto é, o momento discursivo é monitorado por diferentes características como grau de conhecimento, modelos mentais, modelos contextuais e cognições sociais subjacentes. Essa importante consideração ressalta como o discurso reflete as experiências pessoais, inseridas e monitoradas no contexto em que se processam.

Para a análise dos textos, foram mobilizadas três dimensões, com objetivo de contribuir para uma compreensão em como a linguagem atua como um elemento de representar a reprodução ou a resistência em lutas contra- hegemônicas (Van Dijk, 2008). Os aspectos avaliados foram: micro (textual); meso (modelos mentais) e macro (sociedade). Na dimensão micro (textual) foram analisadas as escolhas lexicais, de coerência e o uso de pronomes nos textos, em seus aspectos linguísticos, dado que as escolhas linguísticas se orientam por intenções políticas e revelam as relações de poder (Van Dijk, 2008)

Ainda baseado no método de ACD pela Teoria Sociocognitiva do Discurso (2008), a análise da dimensão meso baseou-se em como essas escolhas linguísticas constroem a sintaxe (sentido) e como isso representa os modelos mentais compartilhados acerca da representação sobre os povos originários; a análise macro, por sua vez, compreendeu como, em seu contexto sócio-histórico, os documentos desvelam a lógica antirracista ou colonial e os interesses do grupo hegemônico, a partir dos dados históricos e bibliográficos que analisam o contexto sociocultural e político na formulação dessas políticas públicas.

Para responder aos objetivos do presente estudo, organizou-se duas subcategorias analíticas: Referências a História e Cultura Indígena (HCI) em políticas educacionais nacionais e orientações a prática pedagógica; e Avanços e retrocessos históricos nos documentos supracitados. A partir da busca pelos termos “povos originários”; “indígenas”; “índios”; “História” e “Cultura” e a leitura analítica dos trechos nos documentos normativos do *corpus* de análise, foi observado que as referências a HCI poderiam ser distribuídas em 4 subcategorias analíticas. Essas 4 subcategorias foram denominadas como: **I. História, cultura e/ou identidade indígena; II. Direitos Indígenas; III. Conhecimentos dos povos indígenas e IV. Representatividade Indígena.**

5.4 Utilização de Inteligência Artificial

Essa subseção de esclarecimentos sobre o uso de IA visa o cumprimento das políticas de transparência baseados na portaria nº2.664/2026 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq). A presente pesquisa se utilizou da assessoria das Inteligência artificial *Gemini google* no processo de revisão textual de critérios como concordância verbal, pontuação concordância nominal, o *prompt* que guiou está demonstrado a seguir: “Faça uma revisão de concordância nominal e verbal, sem alterar a identidade e a estrutura vocabular e o conteúdo desse trecho original”.

Além disso, ao longo da elaboração foi utilizado, como suporte durante a investigação das discussões dos resultados, prompts associados a busca de artigos científicos que auxiliassem no processo de discussão dos resultados com a literatura e os fatos jornalísticos. Os prompts utilizados seguem descritos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Prompts utilizados como parte do referencial de discussão dos resultados de pesquisa

Prompt utilizado	IA
Forneça artigos científicos brasileiros publicados entre 2015 e 2026, indexados em SciELO, Google Acadêmico, CAPES, Redalyc ou repositórios universitários brasileiros. Organize os artigos por eixo temático. Apresente título, ano, fonte e link de cada artigo. Eixo 1— Comunidades tradicionais indígenas e agroflorestas, manejo sustentável a partir da ótica e percepção dos povos originários (Caso da Amazônia) Eixo 2— Povos indígenas como produtores e protagonistas na construção de conhecimentos físico-químicos Eixo 3 — Agricultura indígena e os seus conhecimentos astronômicos	Mannus IA
Atue como pesquisador acadêmico especializado em educação crítica, estudos decoloniais e relações étnico-raciais no Brasil. Encontre pelo menos 15 artigos científicos brasileiros (2015-2026) indexados em SciELO, Google Acadêmico, CAPES, Redalyc ou repositórios universitários brasileiros, organizados por eixo temático. EIXO 1: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL - Busque artigos sobre "indissociabilidade diversidade diferença sociedade atual" - Busque artigos sobre "desigualdade social grupos dominantes contra-hegemônicos educação"	Mannus IA

Prompt utilizado	IA
- Busque artigos sobre "tensões disputas grupos dominantes contra-hegemônicos racismo" EIXO 2: POVOS INDÍGENAS – OPRESSÃO, RESISTÊNCIA E RACISMO AMBIENTAL - Busque artigos sobre "racismo ambiental povos indígenas Brasil" - Busque artigos sobre "desterritorialização povos indígenas Brasil" - Busque artigos sobre "genocídio povos indígenas capitalismo colonialidade" - Busque artigos sobre "história cultura indígena opressão resistência Brasil" - Incluir artigos que citam Ailton Krenak (priorizar obras: "Ideias para adiar o fim do mundo", "A vida não é útil", discurso Constituinte 1988) EIXO 3: CANDAU E MOREIRA – DIFERENÇA, MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO - Busque artigos por "Vera Maria Candau diferença educação intercultural" - Busque artigos por "Antonio Flávio Moreira diferenças currículo educação" - Busque o livro "Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas" (Candau & Moreira, Vozes) - Busque artigos sobre "Educação multicultural perspectiva intercultural Candau" EIXO 4: CURRÍCULO OCULTO (MICHAEL APPLE) E NEOLIBERALISMO - Busque artigos sobre "currículo oculto Michael Apple teoria crítica" - Busque artigos sobre "Michael Apple currículo oculto neoliberalismo" - Busque artigos sobre "multiculturalismo crítico Apple neoliberalismo Brasil" - Busque artigos sobre "interferência lógica neoliberal discurso multiculturalista" - Priorizar: entrevista com Michael Apple em Currículo sem Fronteiras CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: - Artigos em português (prioridade) ou português/espanhol - Período: 2015-2026 (últimos 10 anos) - Filed: Brasil ou América Latina - Base de dados: SciELO ≥ 5 artigos, Google Acadêmico ≥ 5 artigos, repositórios universitários ≥ 5 artigos - Incluir DOI ou link completo para acesso FORMATO DE SAÍDA PARA CADA ARTIGO: 1. Título completo 2. Autor(es) com afiliação institucional 3. Ano de publicação 4. Revista/periódico + volume + número + páginas 5. DOI ou URL completa de acesso 6. Resumo (até 40 palavras) 7. Palavras-chave (até 6) 8. Relevância para seu eixo temático (explique em 1 frase) GERE uma tabela comparativa ao final com: autor, ano, eixo temático, foco principal, se aborda racismo/decolonialidade/neoliberalismo.	
Forneça artigos científicos brasileiros publicados entre 2015 e 2026, indexados em SciELO, Google Acadêmico, CAPES, Redalyc ou repositórios universitários brasileiros. Organize os artigos por eixo temático. Apresente título, ano, fonte e link de cada artigo. Eixo 1 — Desafios para compreensão dos direitos como conquistas históricas de povos indígenas e dificuldades em sua garantia Eixo 2 — territorialização indígena e manejo sustentável da terra e sustentabilidade Eixo 3 — Direitos indígenas e saúde coletiva das comunidades, com atenção às dificuldades enfrentadas pelas mulheres para	Mannus IA

Prompt utilizado	IA
universalização de seus direitos Eixo 4 — Direitos territoriais, sexuais, reprodutivos e de saúde das comunidades indígenas	

Fonte: autoria própria (2026)

A partir dessa busca, foram selecionados os seguintes artigos que constituem uma parte do referencial dos resultados e discussão, no quadro 3 descrito abaixo:

Quadro 3: Artigos selecionados como parte do referencial incorporado aos resultados e discussão

Título do artigo	Autores	Ano de publicação
A indissociabilidade entre racismo e superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente	Cristiane Luiza Sabino de Souza	2023
"Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural	Vera Maria Ferrão Candau	2016
História e usos da tecnologia indígena de processamento da mandioca na América pré-colombiana	Lara de Melo dos Santos	2024
Pão-de-índio e massas vegetais: elos entre passado e presente na tecnologia de armazenamento de alimentos na Amazônia	Gilton Mendes dos Santos, Daniel Cangussu, Laura Pereira Furquim, Jennifer Watling, Eduardo Góes Neves	2022
Astronomia Indígena: Patrimônio Cultural e Educação Intercultural do Povo Pitaguary	Nairys Costa de Freitas, Heliomárzio Rodrigues Moreira, Mairton Cavalcante Romeu, Maria Cleide da Silva Barros	2025
Conhecimentos empíricos sobre astronomia da comunidade indígena Kaingang	Gabriel Alves Tolentino, Devacir Vaz de Moraes; Ana Claudia Tasinaffo Alves	2021
O garimpo ilegal e o genocídio yanomami	Mapa de conflitos – Injustiça socioambiental e saúde no Brasil – Fundação Fiocruz	2024
A pedagogia da resiliência indígena em tempos de pandemia	Gersem Baniwa	2021

Fonte: autoria própria (2026)

Ao longo do processo de discussão dos resultados, as recomendações dos textos e artigos sugeridos foram filtradas a partir de uma leitura integral e os trabalhos elegidos como uma parte

da literatura para dialogar com as análises foram instituídos a partir da conexão com o fio condutor deste trabalho de conclusão de curso. Apesar disso, os autores desses textos não foram os exclusivamente selecionados pelo recorte temporal, foram também considerados autores de trabalhos anteriores ao recorte temporal que apresentam conexão com a temática e trouxeram contribuições históricas relevantes para o Ensino de Ciências da natureza e/ou com os debates étnico-raciais e interculturais na Educação Básica brasileira.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A subsecção 6.1 e as suas subsubseções são dedicadas a discutir e descrever quais formas que estes documentos norteiam a inserção da temática HCI na Educação Básica, bem como se/como estes orientam a prática pedagógica para cada uma das subcategorias analíticas. A última subsecção dos resultados, 6.2 trará a partir desse mapeamento de quais avanços e retrocessos históricos foram possíveis diagnosticar nos documentos supracitados.

6.1 Referências a HCI em políticas educacionais nacionais e orientações a prática pedagógica

A análise dos documentos normativos revela que as referências à História, Cultura e Identidade Indígena (HCI) na Educação Básica são inseridas de maneiras variadas, frequentemente associadas a diretrizes curriculares. Para fins de organização analítica, essas referências foram distribuídas em quatro subcategorias principais: **(I) História, cultura e/ou identidade indígena; (II) Direitos indígenas; (III) Conhecimentos dos povos indígenas; e (IV) Representatividade indígena.** Nas subseções subsequentes, discute-se a presença dessas subcategorias nos documentos analisados, com ênfase nas formas como elas são incorporadas ao currículo da Educação Básica e nos eventuais aportes à prática pedagógica, como estratégias de ensino no Ensino de Ciências da Natureza.

6.1.1 História, cultura e/ou identidade indígena

A subcategoria analítica **I. História, Cultura e/ou identidade indígena** é a mais presente no *corpus* de análise. Os temas dessa subcategoria são construídos por escolhas lexicais que comumente associam HCI às contribuições sócio-históricas para o Brasil, em especial, aqui, estão em diálogo com a valorização da diversidade étnico-cultural do país, como exemplificado no quadro 4 a seguir, sobre os temas e as políticas públicas curriculares em que esta subcategoria foi identificada:

Quadro 4: Resumo sobre temas e escolhas lexicais associadas a subcategoria I. História, Cultura e/ou identidade indígena nos documentos educacionais curriculares

Escolhas lexicais	Tema (Síntese)	Presente nas Políticas Públicas educacionais
Matrizes indígena; História dos povos indígenas e formação do povo brasileiro; Formação da identidade nacional; Contribuições indígenas para história, política e sociedade brasileira;	Contribuições da história e cultura indígena para formação da identidade e a diversidade étnico-racial brasileira.	LDB; PCN-Pluralidade Cultural; PCN-Meio Ambiente e Saúde; Resolução CNE/CP nº01/2004 (DCN-ERER); Lei 11.645/2008; ProNEA (versão 2023)

Autor: autoria própria

A subcategoria aparece pela primeira vez no corpus, a partir da LDB (Brasil, 1996). As referências aos povos indígenas no Ensino de escolas regulares são mencionadas no 4º parágrafo, articulando a contextualização das contribuições das matrizes europeias, africanas e indígenas para a formação da identidade brasileira, como observado no excerto a seguir:

§ 4o O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996).

Esta subcategoria repete-se nos documentos como os PCN- Pluralidade cultural e PCN-Meio Ambiente e Saúde, nos quais submerge o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas, ao citar a diversidade de 206 etnias presentes no território brasileiro, em soma a grupos étnico-raciais como negros afrodescendentes e povos originários de outros continentes, e o reconhecimento das diferentes formas de organização social e interação com o meio ambiente ao longo da história de diferentes civilizações humanas (Brasil, 1997.b; Brasil, 1997.c).

Nesses documentos, esta diversidade étnico-cultural se encontra frequentemente associada a valorização e ao seu respeito, com ausência de orientações de práticas pedagógicas e conteúdos que problematizam como a criação das diferenças decorre de processos sócio-históricos de subalternização, preconceito e racialização, em especial no Ensino de Ciências da Natureza. Observe os excertos a seguir:

Convivem hoje no território nacional cerca de 206 etnias indígenas, guardando, cada uma delas, identidade própria, representando, em si, riquíssima diversidade

sociocultural, além de uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões. A própria dificuldade de categorização dos grupos que vieram para o Brasil, formando sua população, é indicativo da diversidade (Brasil, 1997.b; p. 24).

Visão de mundo em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos: mitos de diferentes povos e etnias sobre a origem do universo, do sistema solar, do planeta Terra, da vida; ritos como cerimônias coletivas, expressivas dos mitos (Brasil, 1997.b, p. 56).

Quanto à diversidade das formas de sociedade e cultura, em poucas palavras, é importante reconhecer a imensa variedade de modos de vida, de relações sociais, de construções culturais que a humanidade chegou a desenvolver (...) Toda a riqueza de soluções, de expressões culturais, de concepções de mundo, de vida em sociedade presentes nos milhares de povos contemporâneos, bem como em suas histórias, constitui igualmente um patrimônio que interessa a toda a humanidade conservar. Não no sentido de congelar, estancar. Mas no sentido de valorizar, respeitar e permitir a continuidade do processo histórico cultural de cada povo, ao invés de aculturá-lo, impondo-lhe próprio resgatados quando em situação de desapareço ou discriminação, condições de vida que exijam o abandono dos meios de subsistência e de produção cultural que lhe são próprios. Tanto os povos indígenas quanto as culturas regionais, todos os grupos de diferentes procedências que enriquecem a formação étnica e cultural, devem ter seu espaço de manifestação garantido e sua dignidade e seu amor (Brasil, 1997.c, p. 32).

Ainda no PCN-Pluralidade Cultural, a articulação da História, Cultura e identidade indígena está a serviço da valorização dessa diversidade como forma de garantia de dignidade e convivência pacífica das diversidades (Brasil, 1997.b). Apesar da menção ao caráter histórico e dialógico/dinâmico das culturas de povos diferentes e a acusação do preconceito, predomina uma perspectiva que exalta o caráter de exaltação dessa diversidade étnico-cultural das sociedades indígenas (Brasil, 1997.b).

Os trechos acima destacados, referentes ao documento PCN-Pluralidade Cultural, que articulam os conhecimentos e conteúdos mobilizados quanto ao campo de Ciências da Natureza, contrasta com os pressupostos políticos apresentados neste mesmo documento na apresentação, contextualização e justificativa (Brasil, 1997.b). Nessas seções do PCN-Pluralidade Cultural, a discussão acerca das desigualdades socioeconômicas, a produção de diferenças e as relações de exploração são evidenciados como relevantes para a temática, como explicitado pelo seguinte trecho:

(...) A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão” (Brasil, 1997.b, p.19).

Entrelaçado a essas discussões nas seções de fundamentação deste mesmo documento, é observado a menção a importância da problematização do discurso que reproduz uma

concepção que relega um caráter harmonioso as relações étnico-raciais no Brasil, fato este exemplificado pelo trecho:

(...) a simples menção da palavra discriminação assusta, uma vez que se convencionou aceitar sem discussões a ideia de que no Brasil todos se entendem e são cordiais e pacíficos (o “mito da democracia racial (Brasil, 1997.b, p.41).

O documento apresenta uma fundamentação política que reconhece as desigualdades e assimetrias de poder como importantes, dado que constituem a realidade brasileira (Brasil, 1997.b). Mas, quanto as orientações pedagógicas e de conteúdos associados ao campo de Ciências da Natureza, essa discussão é esvaziada de sua dimensão histórico-política, operacionalizando uma discussão pautada na tolerância das diferenças e diversidade, em articular de forma equivalente as relações de poder, racialização e subalternização construídos historicamente (Brasil. 1997.b).

Por isso, é salutar evidenciar que, para Souza (2022), o racismo é estruturante e estruturado a partir das relações produtivas de trabalho e superexploração no capitalismo dependente. Para a autora, a hierarquização racial, que define as posições de quais grupos sociais deve ocupar em estruturas de poder, que desumaniza negros e indígenas e eleva brancos/europeus a categoria de superioridade racial, é um processo assentado nas condições e contradições capitalistas.

Fanon, em seu livro “Condenados da Terra” (versão traduzida, 1968), demonstra que o racismo se constitui como tecnologia do capitalismo. Historicamente, Fanon (1968) atesta que o capitalismo encontrou na racialização uma tecnologia de validação da colonização, fragmentando o tecido social entre indivíduos ditos como inferiores – passíveis de serem explorados como colonizados - e aqueles indivíduos humanizados -majoritariamente brancos e pertencentes aos países centrais do capitalismo que eram os colonizadores.

A propriedade privada é legitimada a partir dessa racialização, que produz violência e expropriações para reprodução do capital (Fanon, 1968). O racismo é, portanto, intrinsecamente sustentado pela gênese da propriedade privada da terra e dos meios de produção, na lógica mercantil da produção do valor-mercadoria e a exploração, dominação e violência imposta sobre países ex-colônias (Souza, 2022).

A descolonização formal não produziu uma mudança estrutural social, pois foi reapropriada pelas elites locais formadas por famílias e vínculos de transição do sistema

colonial e/ou assimilados, de maneira a introjetar, na psique dos colonizados, a inferiorização racial como verdade (Fanon, 1968).

Os PCN-Pluralidade Cultural e PCN-Meio Ambiente e Saúde reproduzem uma lógica de Multiculturalismo diferencialista ou Monocultural plural, dado que as histórias e/ou culturas indígenas são postas em sua abordagem para diluir-se na cultura dominante, de maneira que, apesar de se mencionar a valorização da diversidade étnico-cultural desses povos nos documentos, ao colocar ênfase no reconhecimento das diferenças e a garantia de sua manifestação em espaços, enfatiza-se uma perspectiva essencialista das culturas tradicionais e a sua invisibilidade de nuances e complexidades. Isso dificulta a construção de subsídios de questionamento para o porquê que essas coletividades, em suas epistemologias, vivenciam uma realidade de disparidade e invisibilidade em comparação a cultura normativa branca dominante, e não o seu diálogo/interculturalidade crítica (Amartya Sen, 2006; Candau, 2016).

Para Santos (1999), em seu trabalho intitulado “A construção multicultural da igualdade e da diferença”, os universalismos é um dispositivo ideológico das sociedades neoliberais a serem enfrentados na luta contra as assimetrias de poder e exclusão. Os universalismos se diferenciam entre universalismo diferencialista e antidiferencialista. O primeiro centraliza as diferenças a partir de sua absolutização e o segundo homogeneiza para descaracterização dessas diferenças.

De maneira geral, segundo Santos (2007), esses universalismos se manifestam porque a herança colonial consolidou na lógica de organização e estruturação escolar em uma separação entre conhecimentos tidos como universais e válidos (conhecimento científico “deste lado da linha”) e os saberes produzidos a partir de sujeitos e coletivos historicamente marginalizados (conhecimentos “do outro lado da linha”).

Assim, os universalismos e a segmentação abismal reforçam o *status quo*, mantendo a hierarquização e a manutenção da injustiça epistêmica, que compreende os conhecimentos tradicionais como subalternos aos conhecimentos científicos, reduzidos a magia, folclore, entendimentos intuitivos e/ou meros objetos de investigação científica (Candau, 2016).

Para superar essa lógica, tem-se o aporte na teoria da interculturalidade crítica. Como expressa por Tubino (2005), a interculturalidade crítica não apenas promove a inclusão e/ou diálogo, mas o questionamento da inexistência dele, tensionando desigualdades, veja a seguir:

A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. Por isso, não se deve começar pelo diálogo, e sim pela pergunta pelas condições do diálogo. Ou, dizendo de modo mais preciso, é necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio

franco entre as culturas da humanidade. Essa exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social (Tubino 2005, p. 5).

Em suma, indubitavelmente, é importante o reconhecimento das desigualdades sociais como decorrentes da produção da diferença a partir dos processos sócio-históricos de exploração socioeconômica e política, contudo insuficiente do ponto de vista teórico metodológico.

A despolitização das temáticas indígenas, ao selecionar quais conteúdos e temas podem ser mobilizados para o Ensino de Ciências da Natureza nos PCN-Pluralidade cultural e PCN-Meio Ambiente e Saúde, aponta para uma abordagem que tende a apaziguar os conflitos socioambientais, culturais e históricos presentes nas vidas das comunidades e/ou nações indígenas.

Enfrentar o racismo, requer mais do que valorizar a diversidade étnico-cultural, de forma que, do ponto de vista educacional, é indissociável contextualizar os processos dialógicos das disputas entre grupos hegemônicos e contra hegemônicos, para a construção de uma sociedade efetivamente equânime, justa e antirracista (Walsh, 2001).

As DCN- ERER e a Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, novamente, repetem a lógica de reconhecimentos das diferentes matrizes étnico-culturais que formaram a identidade nacional brasileira (Brasil, 2004; Brasil, 2008), a partir de uma lógica monocultural diferencialista e intercultural funcional.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena
 § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Ambos os documentos, os PCN- Pluralidade cultural e PCN- Meio Ambiente e Saúde, e as Leis 10.639/2003 modificada pela Lei 11.645/2008, refletem o contexto neoliberal em que

o Brasil pós-redemocratização se inseria (Brasil, 1997.b; Brasil, 1997.c; Brasil, 2003; Brasil, 2008; Tubino, 2005).

Segundo Tubino (2005), os estados modernos contemporâneos, capitalistas e neoliberais operam numa lógica de interculturalidade funcional, em que suas políticas e discursos vigentes visam a minimização de conflitos e à tolerância social, favorecendo assimilação cultural de grupos subalternizados a cultura dominante, a fim de instaurar coesão social e o não questionamento do modelo socioeconômico e político capitalista neoliberal que, de fato, se institui como raiz das assimetrias de poder sociais e culturais vigentes.

Conquanto, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), na versão de 2003, articula que a Educação Ambiental deve estar a serviço da recuperação, reconhecimento e respeito da história indígena, novamente, articulada a promoção da diversidade cultural (Brasil, 2003). Contudo, na versão do ProNEA de 2023, menciona que a Campanha de Julho Verde (Lei nº 14.393/2023), insere a “preservação” da cultura de povos tradicionais e indígenas no contexto de proteção da Biodiversidade (Brasil, 2023). O termo “preservação” e “recuperação” do ProNEA das versões de 2023 e 2003, ainda se inserem numa lógica de apaziguamento de conflitos, e para além disso, se instituem como lógicas de uma Educação Ambiental (EA) conservadora. Observe os excertos:

A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe (BRASIL, 2003, p. 45).

VIII - preservação da cultura dos povos tradicionais e indígenas que habitam biomas brasileiros, inseridos no contexto da proteção da biodiversidade do País; (Incluído pela Lei nº 14.393, de 2022) (Brasil, 2023, p. 44).

A EA conservadora aqui é articulada a interculturalidade funcional e ao monoculturalismo diferencialista, estes dois últimos já discutidos anteriormente. Para fins de elucidação, a Educação Ambiental conservacionista consiste numa macrotendência político-pedagógica da Educação Ambiental brasileira (Layrargues e Lima, 2014).

Conforme Layrargues e Lima (2014), definem três macrotendências principais que aglutinam diferentes tendências, essas são denominadas conservacionista, pragmática e crítica. Essas macrotendências disputam diferentes visões acerca das problemáticas ambientais e os caminhos que devem ser adotados em seu enfrentamento, apresentando heterogeneidade entre visões mais alinhadas com o discurso comportamentalista e conservacionista da natureza (EA

conservacionista e pragmática) e outras que aglutinam práticas e discursos proponentes da transformação político-social para o enfrentamento da crise socioambiental (EA crítica).

A EA conservadora promove uma discussão pautada na conservação, de maneira que se caracteriza pela valorização da conservação ambiental, da sensibilização ecológica e da mudança de comportamentos individuais (Layargues e Lima, 2014). Essa tendência enfatiza práticas como reciclagem, conservação da biodiversidade e conscientização individual, mas tende a tratar os problemas ambientais de forma despolitizada, sem aprofundar discussões sobre desigualdade social, capitalismo, racismo ambiental e injustiça socioambiental.

Por essa análise, a Educação Ambiental conservadora, apesar de contribuir para a consciência ecológica, se apresenta com limitações por não questionar estruturalmente as causas sociais e econômicas da crise ambiental (Gomes e Aguiar, 2019; Redô, 2022).

Aliás, a utilização de termos como preservação ecoa uma noção de separação entre ser humano e natureza, quando na verdade estão são indissociáveis. O ProNEA, nas versões de 2023 e 2003, nos trechos anteriormente sublinhados, ecoam uma lógica de inalteração dessas culturas indígenas. Como discutido anteriormente na seção de Fundamentação teórica, as comunidades indígenas apresentam uma relação dinâmica e fundamental para sua subsistência e cosmovisão com o meio ambiente (Jecupé, 1997).

O verbo preservação apresenta dupla problemática aqui, porque, além de ecoar uma interculturalidade funcional, ainda mascara os interesses territoriais de grupos econômicos da burguesia sobre as terras indígenas e as contradições históricas dos interesses econômicos na desvinculação discursiva entre sistema produtivo capitalista e a degradação socioambiental, de forma que torna os elementos tidos como naturais (ecossistemas, biomas, flora e fauna) devem ser intocáveis como resposta de solução a crise socioambiental (Franco e Polli, 2023).

A crise ambiental não é somente ecológica, ela é civilizacional, na medida em que expõe os limites do sistema capitalista de produção (Acselrad, 2019). A ausência, nas políticas públicas supracitadas, salta aos olhos de temas como racismo ambiental, injustiça socioambiental, a ocupação de terras pelo agronegócio e o desrespeito sistemático ao direito ao território indígena, lutas históricas em que os povos originários resistem.

Wenczenovicz e da Silva (2017), defendem que a maioria dos processos de racismo ambiental que impactam diretamente os povos indígenas estão relacionados à demarcação das suas terras. O avanço da grilagem e o agronegócio aceleram o desmatamento ilegal, a destruição de patrimônio, exploração ilegal de recursos naturais, contaminação de nascentes e rios, queimadas, incêndios, contaminação do solo por agrotóxico, pesca predatória ilegal, e entre

outras ações que ameaçam as existências plurais indígenas, e consequentemente, o equilíbrio ecossistêmico.

A subcategoria analítica **I. História, cultura e/ou identidade indígena** se encontra ausente/silenciada nos documentos como PCN-Ciências Naturais, BNCC-Ciências da Natureza, Caderno TCT- Meio ambiente; Caderno TCT-Saúde, ausência que se apresenta também quanto a DCN-Educação Básica; Diretrizes curriculares Nacionais Educação Ambiental (DCNEA) e no Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Em especial, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), a subcategoria aparece em 2003 pela primeira vez, entretanto, é silenciada nas versões revisadas de 2005; 2012 e 2018, de modo que retorna na versão revisada de 2023.

As ausências dessas discussões podem ser interpretadas à luz do conceito de currículo oculto de Apple (2006), que define que as seleções do que é ensinado não é neutra, mas sim um processo político que reflete os interesses das classes dominantes. O currículo oculto opera nas entrelinhas, transmitindo normas e valores que reforçam a hegemonia cultural.

A hegemonia é, na perspectiva gramsciana adotada por Apple (2006), a naturalização de supostos consensos em torno de determinadas perspectivas de mundo, de modo que converta relações e valores historicamente produzidos para serem concebidos como legítimos. Esse currículo oculto opera nas entrelinhas na manutenção das relações hegemônicas e silenciado grupos historicamente marginalizados.

No contexto geral, predomina uma linguagem que impõe quais conteúdos e valores estão associados a discussão em relação a temática indígena e a diversidade étnico-cultural. Porém as práticas docentes relacionadas em como mobilizar estes conteúdos na Educação Básica e para o Ensino de Ciências da Natureza e a forma como este aluno será avaliado apresenta um déficit.

O único documento que de forma explícita e direta sistematiza qualitativamente quais são esses critérios avaliativos que o docente deverá se guiar, encontra-se presente nos PCN- Pluralidade cultural (Brasil, 1997.b). Conclui-se que suas orientações, quanto à subcategoria analítica **I. História, cultura e/ou identidade indígena**, mantêm um tom apaziguador, intercultural funcional e uma perspectiva advinda do monoculturalismo plural/monoculturalismo diferencialista. Como apresentado nos excertos a seguir:

Conhecer a existência de outros grupos culturais além do seu, reconhecer seu direito à existência e respeitar seus modos de vida e suas expressões culturais.

Espera-se que o aluno saiba que a nação brasileira comporta a existência de diferentes grupos sociais — cada um com suas singularidades — e eles próprios têm histórias e um modo de vida específico. Espera-se também que relacione a isso o conhecimento

de diferentes formas de habitação, de organização espacial, de vestimenta e outros itens da vida cotidiana, assim como de expressões culturais diversas, e compreenda que diferentes grupos humanos produzem diferentes formas de organização político-social e econômica a que correspondem diferentes modos de organizar o trabalho e a produção de conhecimentos.

• **Conhecer histórias, personagens e fatos marcantes para as culturas estudadas e situá-las na História do Brasil:**

Espera-se que o aluno possa identificar, na História do Brasil, histórias que foram e são vividas de diferentes formas, de acordo com a realidade de cada grupo e com as relações que estabelecem com a sociedade nacional.

• **Conhecer a pluralidade existente em seu próprio meio, relacionando-se de forma respeitosa com suas diferentes manifestações.**

Espera-se que o aluno conheça os grupos presentes em seu meio, seja no Estado, na cidade ou no bairro, seja na escola e especificamente em sua classe, estabelecendo relações com o conjunto da população brasileira. Espera-se, também, que esteja familiarizado com manifestações específicas desses grupos, relacionando-se com elas de forma respeitosa e amistosa, sem comportamentos que identifiquem o diverso como exótico (Brasil, 1997.b, p.63, grifo do autor).

Dessa forma, apesar de declararem-se contrários à exotização dessas culturas e histórias, a própria ausência da temática nos PCN-Ciências da Natureza reforça sua inserção em uma lógica que ainda trata as questões culturais e étnico-raciais como curiosidades. Ainda que tenham ocorrido processos históricos de transição entre a LDB e PCN's, transformando a temática Afro-brasileira e Indígena como obrigatória com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, perpassando posteriormente sua ocultação na BNCC-Ciências da Natureza, Caderno TCT-Meio Ambiente; Caderno TCT-Saúde (Brasil, 2022.a; Brasil, 2022.b), tal cenário não sofreu mudanças significativas do ponto de vista semântico e de abordagem nesses documentos analisados quanto a subcategoria analítica discutida neste momento.

Inclusive, o ProNEA evidencia esse movimento ao apresentar a subcategoria analítica **I. História, cultura e/ou identidade indígena** apenas em sua versão de 2003, silenciando-a nas revisões de 2005, 2012, 2015 e 2018, e retomando-a somente em 2023, demonstrando que a articulação entre Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais ocorre de maneira circunstancial e não estruturante.

Logo, é possível inferir que se predomina uma Educação Ambiental, no documento supracitado, alinhada às macrotendências conservacionista e pragmática, marcada por abordagens conciliatórias, comportamentalistas e despolitizadas, que adestram as discussões da temática pela lógica de dissolução desses diferentes povos indígenas à cultura dominante pautada no capitalismo neoliberal, com ausência de problematização acerca do racismo ambiental, bem como o não enfrentamento das raízes capitalistas que constituem os fundamentos históricos do racismo, da desterritorialização indígena, e das assimetrias de poder. Na seção 6.2, serão destrinchados esses aspectos históricos de avanços e retrocessos.

6.1.2 Direitos Indígenas

Em relação a subcategoria analítica **II. Direitos indígenas**, as escolhas lexicais citam os direitos dos povos originários em relação às suas formas diversas de organização social, exaltação da inclusão de conteúdos curriculares da importância da diversidade cultural indígena e linguística e a consolidação das escolas indígenas a partir de processos pedagógicos próprios. O quadro 5 representa as escolhas lexicais, tema e em quais documentos a subcategoria se apresenta:

Quadro 5: Resumo sobre temas e escolhas lexicais associadas a subcategoria II. Direitos indígena as Políticas educacionais curriculares

Escolhas lexicais	Tema (Síntese)	Presente nas Políticas Públicas educacionais
Direitos Indígenas; Garantia de direitos, sem discriminação; Direitos culturais indígenas e das minorias;	Reconhecimento da importância dos direitos indígenas e das minorias	PCN-Pluralidade cultural; ProNEA (versões 2014; 2018 e 2023)

Fonte: autoria própria

A menção direta aos **II. Direitos Indígenas**, aparece pela primeira vez no *corpus* de Análise nos PCN-Pluralidade Cultural (Brasil, 1997.b). Os trechos presentes em PCN-Pluralidade Cultural, articulam os direitos sociais, organizacionais e culturais indígenas como garantia instituídas a partir da Constituição Federal de 1988, tendo os como Direitos previstos constitucionalmente, enfatizando a importância da educação escolar indígena e a reafirmação da diversidade étnico-cultural indígena e de outras minorias (Brasil, 1997.b; Brasil, 1988). Observe os excertos a seguir:

Os povos indígenas, por exemplo, têm garantidos seus direitos de desenvolvimento de processos pedagógicos próprios, tradicionais, com liberdade de organização de suas escolas (Brasil, 1997.b, p. 21).

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (Brasil, 1997.b, p. 31).

A temática também se vincula à defesa dos direitos individuais básicos, aparecendo nos PCN - Pluralidade Cultural (Brasil, 1997.b). Dessa forma, apontando que esta temática deve ser veiculada a partir da transversalidade, como a partir de discussões sobre as relações de gênero,

saúde e meio ambiente. A temática é apresentada visando que crianças desenvolvam uma compreensão dos direitos sociais, culturais, religiosos, étnico e linguísticos dos povos indígenas e outros grupos étnico-raciais e/ou culturais. Observe nos trechos a seguir:

O entrelaçamento com os demais temas transversais será crucial no tratamento dos direitos individuais básicos, nas relações de gênero, no campo da saúde, na questão ambiental, assim como na transversalidade com História, Geografia e Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, o tema da Pluralidade Cultural oferece exemplos freqüentemente imediatos de como o cumprimento de direitos é fundamental para todos (Brasil, 1997.b, p.32).

A criança poderá, por exemplo, ter uma introdução aos direitos culturais, aos direitos dos povos indígenas e das minorias nacionais ou étnicas, linguísticas, culturais ou religiosas (Brasil, 1997.b, p.58).

Neste contexto histórico em que os PCNs foram elaborados na década de 1990 e publicados em 1997, após a consolidação da Constituição Federal de 1988, se inserem numa perspectiva de celebração ao reconhecimento dos direitos indígenas, este produto de uma luta histórica dos movimentos indígenas.

No PRONEA, por sua vez, temos a presença das unidades de sentido que compõem a subcategoria analítica **II. Direitos Indígenas**, a partir da compreensão de direitos indígenas mais amplos, presente e reproduzida em todas as versões do PRONEA, exceto o PRONEA na versão de 2003 (Brasil; 2014; Brasil; 2018; Brasil, 2023). Vinculando a defesa, sem discriminação, de todas as pessoas ao ambiente natural e social, ao território, a saúde, formas de subsistência e sustentabilidade, bem-estar e espiritualidade aos povos originários e minorias. Observe o excerto abaixo:

12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.

b. Afirmar o direito dos povos indígenas à sua espiritualidade, conhecimentos, terras e recursos, assim como às suas práticas relacionadas a formas sustentáveis de vida (Brasil; 2014, p. 98; Brasil; 2018, p.99; Brasil, 2023, p. 82)

Ambos os documentos se inserem numa lógica de tratar os supracitados direitos dos povos indígenas como fatos dados. Os documentos assumem a perspectiva de que seus direitos englobam diferentes aspectos da vida dessas comunidades indígenas, como a ambiental, de saúde e gênero - no caso dos Parâmetros curriculares - e reconhecimento da sua espiritualidade e formas de vida sustentáveis (Brasil, 1997.b; Brasil, 2005; Brasil; 2014; Brasil; 2018; Brasil, 2023).

Os documentos reforçam uma perspectiva de uma interculturalidade funcional supracitada (Tubino, 2005) e articulada à lógica do desenvolvimentismo do capital. Krenak em seu livro intitulado “A vida não é útil” (2020), discute que a lógica capitalista constrói em suas engrenagens para a expansão do lucro e do capital, historicamente, uma relação que separa a humanidade entre os grupos considerados humanos e coletividades de sub-humanos (populações indígenas, comunidades quilombolas e/ou tradicionais), comunidades essas que culturalmente não podem ser absorvidos pela lógica da economia da utilidade.

O desenvolvimentismo do capital articula uma única forma de *existir e ser*, a dos seres humanos brancos superiores as sub-humanidades, condicionando as vidas numa única maneira: o mundo do trabalho para reproduzir e acumular capital para as grandes corporações e transforma as comunidades tradicionais e/ou indígenas como inimigos/sujeitos a serem absorvidos/assimilados (Krenak, 2020).

Baniwa (2021) evidencia, em reflexões acerca da Pedagogia de Resiliência Indígena, sobre a fragilidade em que se encontram o respeito e a garantia das condições necessárias para as nações/etnias indígenas, em especial, em contextos como vivenciados na pandemia do COVID-19.

Ainda para Baniwa (2021), o avanço de atividades como o agronegócio, a grilagem, a mineração irregular, somado aos ataques discursivos por figuras políticas, como Jair Messias Bolsonaro em sua governança como Presidente da República, contra os povos indígenas e quilombolas, e a demora do governo federal para socorrer a falta de oxigênio em um dos auge da pandemia em Manaus adicionam-se no processo de pauperização das condições fundamentais de sobrevivência e atendimento a essas comunidades, local e historicamente, distantes e vulnerabilizadas pelo poder público.

Os direitos indígenas, apesar de reconhecidos legalmente, vivem um processo constante de disputa legal para sua efetivação, entre 2016 a 2022, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Nacionais (INPE), o garimpo aumentou em 787% em áreas de reserva indígenas dos povos Yanomami, em Roraima, e em seis reservas do Pará: Sai-Cinza, Munduruku, Baú, Kayapó, Apyterewa e Trincheira/Bacajá (Stabile, 2023).

As realidades de aumento das violências físicas a lideranças pela proteção dos territórios dos povos originários no extremo Sul da Bahia, como a escalada de conflitos com o assassinato brutal de seis indígenas em três anos, demonstram que as normativas constitucionais isoladas são insuficientes para conter a instrumentalização do ordenamento jurídico para a flexibilização de direitos territoriais conquistados (G1 BA, 2025).

Um exemplo disso é a tentativa de aprovação no Congresso Nacional da tese do Marco temporal, que atua como um mecanismo de deslegitimação de direitos, na tentativa de impor a demarcação de territórios indígenas a partir de terras que eram ocupadas ou disputadas na data de promulgação da Constituição Federal - 5 de outubro de 1988-, tese essa que negligencia expropriações históricas ocorridas antes desse período, de forma que acentua insegurança jurídica sobre os territórios ancestrais (Potiguara, 2024).

Esses fatos demonstram o abismo entre a norma e a realidade. De maneira que pode ser analisado à luz de convergência entre a teoria de “constitucionalização simbólica” de Marcelo Neves (2007) e o ‘fetichismo da forma jurídica’ de Pachukanis (2017). Se por um lado Neves (2007), analisa que o Estado instrumentaliza a lei como álibi simbólico para mascarar uma imagem de legalidade diante da comunidade internacional sem intenção real de sua efetividade, por outro lado Pachukanis (2017), aborda que as formas abstratas do direito servem como forma de ocultamento das relações de dominação material e exploração.

A existência de dispositivos de proteção, quando não articulada ao fortalecimento de órgãos institucionais de proteção e aplicação das leis e do protagonismo das comunidades indígenas dentro dos espaços de tomada de decisão, torna-se insuficiente para assegurar a integridade dos sujeitos que essas leis deveriam proteger (Pachukanis, 2017). Assim, convertendo esses dispositivos legais como véu jurídico que, simultaneamente oferece uma satisfação simbólica, e ao mesmo tempo não efetiva o combate radical das violações da vida material desses povos.

De maneira, complementarmente sob a ótica da “Necropolítica” de Mbembe (2018), é importante abordar o conceito de soberania, definida pelo autor como poder de ditar quem pode estar vivo e quais vidas podem morrer/ser descartadas. A omissão deliberada na fiscalização e o incentivo indireto às atividades predatórias, podem ser interpretadas à luz do que Mbembe (2018) chama de criação de “mundos de morte”, em que populações inteiras são expostas a condições de vida que se somam a sua destruição física e cultural.

Conclui-se que a partir desses fatos da realidade, os direitos indígenas, ao contrário do presente nos documentos supracitados não são uma concessão estatal definitiva, e tampouco garantidos.

A abordagem sobre os Direitos indígenas não deve estar restrita à celebração da diversidade ou a interculturalidade funcional que visa apaziguar conflitos, mas sim pelo viés da interculturalidade crítica (Tubino, 2005). Esta perspectiva assume o compromisso político-pedagógico de ir além da inserção folclórica, confrontando as raízes colonialistas e capitalistas da subalternização histórica das populações indígenas.

Em relação as orientações pedagógicas associadas a subcategoria analítica, temos nos PCN-Pluralidade cultural, na seção de critérios avaliativos, uma descrição que reforça a compreensão da pluralidade para as diferentes esferas da vida política social e a existência de normativas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal como produtos de resistência, potencial político este que foi diluído quando o documento referia-se aos conteúdos transversalizantes no ensino de Ciências da Natureza, como demonstrado acima (Brasil, 1997.b). Ver o excerto sobre os critérios avaliativos:

Compreender que a pluralidade é essencial na garantia da liberdade de escolha individual, assim como na consolidação democrática

Espera-se que o aluno assimile informações que lhe permitam compreender que a diversidade, reconhecida e valorizada, fundamenta a pluralidade, abrindo as possibilidades de escolha para o cidadão, em diferentes esferas de sua vida, e as diversas formas de organização social e política construídas por diferentes grupos humanos, as histórias de resistência e conquista do direito ao processo de democratização, fundamentam a democracia, o Estado de Direito, a luta contra o autoritarismo.

• Conhecer a existência dos principais instrumentos legais que regem o Estado

Democrático de Direito brasileiro. Espera-se que o aluno saiba que o Brasil possui, além de uma Constituição Federal, lei máxima do País, um Estatuto da Criança e do Adolescente, que diz respeito a ele diretamente, signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e outros tratados e declarações internacionais, e que tais documentos são instrumentos de cidadania, para garantia de direitos, explicitação de deveres e combate à discriminação (Brasil, 1997.b, p. 63)

A ausência explícita da subcategoria **II. Direitos Indígenas** em documentos fundamentais, como os PCN-Ciências Naturais (1997.a), os PCN-Saúde e Meio Ambiente (1997.c) e a BNCC-Ciências da Natureza (Brasil, 2018), revela um cenário de fragmentação normativa que esvazia o potencial político da temática. Embora a temática indígena seja formalmente incluída pela Lei nº 11.645/2008, sua diluição em competências técnicas e sua exclusão de áreas consideradas "neutras" configuram o que Sueli Carneiro (2005) denomina como epistemicídio.

O conceito de epistemicídio denomina os processos não apenas de apagamento de conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados, mas também a construção do outro como não-ser (Carneiro, 2005). Isso porque desvincula existência indígena das disputas materiais por saúde, território e soberania, relegando-a a um conteúdo culturalista e passivo que ignora as crises humanitárias presentes e/ou históricas e os diluindo de áreas tidas como objetivas, como no campo de Ciências da Natureza.

Esse silenciamento programático se constitui no fenômeno de “currículo oculto”, aonde as omissões normativas transmitem mensagens implícitas sobre quais conhecimentos e/ou conteúdos são validados ou não pela cultura dominante, sendo um processo historicamente de disputa por projetos de identidade e cidadania (Apple, 2006).

Todavia, é imperativo reconhecer que a mera alteração da legislação educacional, como visto nas sucessivas reformas do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024), não possui o poder intrínseco de reverter esse apagamento se não houver o enfrentamento das estruturas econômicas e sociais do capitalismo e colonialismo que exigem a invisibilidade indígena para sustentar a lógica extrativista (Brasil, 2017; Brasil, 2024; Krenak, 2018; Krenak, 2021).

Associar que a mudança exclusiva da lei geraria automaticamente uma transformação na percepção pública seria recair no próprio fetichismo jurídico, ignorando que a eficácia material da legislação depende de condições políticas e sociais que permitam a efetivação dos seus dispositivos, como discutido por Neves (2007).

No contexto da EREER, é fundamental o investimento real em formação docente inicial e continuada e suporte institucional aos docentes para sensibilização das questões indígenas para além de pontual e individual em sala de aula (Silva, 2015).

Portanto, o impasse para concretização de uma prática pedagógica transversal e/ou interdisciplinar crítica nas discussões associadas a HCI resvala nos limites impostos pelas políticas públicas que gerenciam e direcionam o currículo, mas sua efetivação depende de uma rede complexa de variantes que inclui a receptividade das escolas, a garantia de formação inicial e continuada acerca das temáticas pelo viés crítico como projeto político antirracista e não apenas pontualidade.

6.1.3 Conhecimentos dos povos indígenas

A subcategoria analítica **III. Conhecimentos dos povos indígenas** se relacionam com a produção de técnicas, conhecimentos, manejos e as formas de relação com a natureza. Englobadas por conhecimentos astronômicos, classificações da flora e fauna, técnicas de plantio e caça, associados ao eixo Terra e Universo, além de pontualmente mencionar referências ao manejo sustentável, como exemplificado pelo quadro 6 sobre as escolhas lexicais, temas e as políticas educacionais em que a subcategoria foi identificada, como exemplificado a seguir:

Quadro 6: Resumo sobre temas e escolhas lexicais associadas a subcategoria III. Conhecimentos dos povos indígenas nas Políticas educacionais curriculares

Escolhas lexicais	Temas (Síntese)	Presente nas Políticas Públicas educacionais
Conhecimentos astronômicos de povos indígenas; Capacitar comunidades tradicionais e indígenas; Terra e Universo; Classificações de culturas sobre flora e fauna; Técnicas de plantio e caça; Reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas;	Conhecimentos dos povos indígenas, práticas tradicionais e formas de relação com o meio ambiente	PCN-Pluralidade cultural; DCNEA ProNEA (versões 2014; 2018 e 2023)

Fonte: autoria própria

A subcategoria analítica **III. Conhecimentos dos povos indígenas** aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais - Pluralidade cultural, geralmente, associado às formas de construção de conhecimentos, técnicas e formas de interação com o manejo da terra, como através das atividades de pesca, coleta, plantio, culinária e preparação de nutrientes e alimentos desenvolvidos por diferentes sociedades (Brasil, 1997.b). Isto incluiu as formas de tratamento de saúde, práticas corporais e socioculturais praticadas entre povos indígenas, africanos, imigrantes e comunidades tradicionais regionais, incluindo a utilização novamente do termo “preservação cultural” destes povos, a partir de seu patrimônio histórico, cultural e social.

- Relação com a natureza em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos: diferentes classificações de fauna, flora e meio ambiente; diferentes formas de interação entre natureza e sociedade; técnicas específicas de plantio, caça, pesca, coleta, manufatura e transformação desenvolvidas pelas diversas sociedades.
- Relação e cuidados com o corpo em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos: princípios alimentares, o que é bom comer, o que não se come, tradições culinárias; preparação do corpo para práticas socioculturais; tratamentos de saúde utilizados pelos grupos indígenas, africanos, imigrantes, sociedades tradicionais regionais.
- Interesse pelas diferentes formas de produção cultural, como instrumentos de transformação social.
- Valorização do patrimônio linguístico, artístico e cultural dos diversos grupos, como bem comum a ser preservado por todos (Brasil, 1997.b, p. 56)

Na BNCC, no campo de Ciências da Natureza, depreende-se que a subcategoria se apresenta de forma a associar compreensão e construção de conhecimentos acerca de diferentes fenômenos astronômicos em diferentes corpos celestes, como planeta Terra, Estrela, Sol e satélites naturais, como a Lua (Brasil, 2018). Observe no excerto a seguir:

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

Na teoria sociocognitiva do discurso de Van Dijk (2008), os conhecimentos podem ser compreendidos como valores, ideias e conceitos socialmente compartilhados entre indivíduos que participam de uma comunidade epistêmica entre si. Nesse sentido, os conhecimentos são produtos situados histórica e socialmente, esses conhecimentos validados e compartilhados pelos membros dessa comunidade epistêmica podem ser adquiridos das mais diversas maneiras, entre elas, a experiência, percepção e, majoritariamente, o discurso.

Desse modo, a BNCC nos campos de Ciências da Natureza e nos PCN– Pluralidade cultural, a partir de suas orientações supracitadas, reconhecem a construção histórico-cultural dos conhecimentos para diferentes sociedades humanas.

Além disso, a BNCC nos campos de Ciências da Natureza enfatiza os conhecimentos astronômicos e de observação de corpos celestes em diferentes culturas indígenas. Para Tolentino, Moraes e Alves (2021), o conhecimento do céu é fundamental para a organização social e produtiva, servindo como guia para os ciclos de manejo ambiental e vida ritualística de comunidades como os Kanela do Araguaia, em aldeia Nova Pukanu.

Fato este também corroborado por estudos como de Freitas *et al* (2025), em pesquisa etnográfica com três lideranças do povo Pitaguary, que vive entre as cidades de Pacatuba, Maracanaú e Maranguape, região metropolitana do estado do Ceará, que correlacionou a importância dos conhecimentos astronômicos deste povo para a execução de atividades cotidianas como a pesca, caça, plantio e colheita, fortalecendo aspectos oriundos da ancestralidade.

Para Eliane Potiguara, em seu livro “Questão Indígena Brasileira – Visto Minha Própria Pele Sem Medo” (2024), os conhecimentos dos povos indígenas transmitidos de geração por geração, de forma oral, alicerçam as produções literárias indígenas. Essa conexão é central para a ancestralidade desses diversos povos, de maneira que a literatura indígena emerge nos espaços escolares, possibilitado pela conquista da sua obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, como forma simbólica de disputar representações de quem são esses povos indígenas frente a concepção estereotipada e colonial.

No PRONEA, a subcategoria se apresenta em sua versão de 2005, a partir da instrução e reconhecimento acerca da legislação indígenas de proteção às suas terras, bem como as técnicas para o seu manejo e o fortalecimento das organizações indígenas, a partir de resumo de deliberações associadas a Conferência Nacional do Meio Ambiente (Brasil, 2005). Observe o excerto a seguir:

4. Capacitar as comunidades para a conservação e o manejo dos recursos naturais, incluindo legislação indígenas e às comunidades tradicionais, enfatizando técnicas e normas jurídicas relativas ao uso e à proteção da biodiversidade em suas terras (Brasil, 2005, p.75)
5. Fortalecer as organizações indígenas, capacitando-as para a gestão ambiental dentro de suas terras (Brasil, 2005, p. 75)

A escolha do verbo causativo “capacitar” expressa passividade, na medida em que o agente irá desempenhar o papel de fornecer ou ajudar a desenvolver uma dita habilidade nos destinatários/alvos da ação – os povos indígenas e comunidades tradicionais. Essa escolha lexical contribui para que, semanticamente, se pressuponha que os povos indígenas e comunidades tradicionais requerem orientação sobre o manejo de suas terras. Além disso, o uso do termo recursos naturais redimensiona os bens naturais como elementos a serem explorados, reforçando uma perspectiva desenvolvimentista de capital (Krenak, 2020).

Essa abordagem vai na contramão da defesa de uma educação intercultural crítica, uma vez que esta última objetiva contribuir para propulsão de um diálogo horizontal entre culturas, que discuta tensionamentos das desigualdades sociais e os motivos de seu não diálogo, e não na mera transmissão de conhecimentos de um agente considerado detentor do saber para sujeitos/coletividades supostamente ausentes dele (Walsh, 2001; Tubino, 2005).

As comunidades tradicionais e os povos indígenas são construtores legítimos de conhecimentos (Baniwa, 2019; Krenak, 2019). No campo das Ciências da Natureza, Hilbert e Soentgen (2016) afirmam que os conhecimentos indígenas estão atrelados a observação e experimentação, em especial na manipulação de substâncias como *curare*, a partir de espécies de *Strychnos* e o desvenenamento da mandioca, estão entre um dos diversos exemplos que reforçam as contribuições intelectuais indígenas no desenvolvimento de fármacos e da química orgânica. Para extrair de *curare*, aplica-se metodologias rigorosas de extração com evaporação e filtração em temperatura definida, conservando substâncias alcaloides. Esses conhecimentos foram apropriados e utilizados ao longo da história da medicina na Europa para diferentes fins, por exemplo, medicamento contra tétano e relaxante muscular, como descrito a seguir:

O *curare*, uma substância que teria permanecido desconhecida se não fosse produzida pelos povos indígenas da América do Sul, teve uma segunda carreira na Europa. Por

distensionar os músculos - o envenenamento com curare provoca a paralisia, que leva à morte -, ele foi usado bastante cedo pela medicina. Primeiro como remédio contra o tétano e depois também como anestésico em operações. Atualmente, os alcaloides ativos das diversas espécies de curare não são mais utilizados em operações para relaxar os músculos. Entretanto, o cloreto de alcurônio (alloferine) produzido a partir dessas substâncias por síntese parcial continua sendo usado como relaxante muscular estabilizante (Hilbert e Soentgen, 2016, p. 1144).

Os povos indígenas, em sua sociodiversidade, produziram diferentes formas de conservação e tecnologias de armazenamento de alimentos, assim como a fermentação de pães, como demonstrado pelos pães de índio, como elucidados em registros arqueológicos e relatos de comunidades locais, analisados atualmente como fungos do gênero *Pachyma Fr.* e *Polyporus indigenus*. (Santos, Cangussu e Furquim, 2020).

Naquilo que concerne o manejo ambiental da biodiversidade, as pesquisas de Neves (2006), por meio de uma reconstrução arqueológica da Amazônia Central, reforçam a centralidade dos povos originários no manejo ambiental da floresta amazônica. Isso através do cultivo, seleção botânica e manejo físico-químico. As paisagens complexas foram construídas pelo processo de pedogênese antropogênica, em que a formação e evolução dos solos tem a intensa atividade humana como principal fator, sobrepondo-se a fatores naturais (clima, relevo, rocha-mãe).

Esse processo se manifestou, por exemplo, a partir da produção de Terras Pretas de Índio (TPI), onde os resíduos químicos e o uso de fogo de baixa intensidade foram manipulados para a produção do carvão vegetal orgânico (biochar), de forma que alterou a mineralogia e a estrutura do solo com o aumento da Capacidade de Troca Catiônica (CTC) e transformando latossolos lixiviados em substratos férteis e autossustentáveis (Neves, 2006).

Essas evidências arqueológicas somam-se para refutar o determinismo ambiental de autores como Steward (1948) e Meggers (1971), que postulavam a pobreza dos solos tropicais para justificar uma espécie de inferioridade do desenvolvimento cultural e tecnológico dos povos ameríndios.

Os povos indígenas não apenas adaptaram-se as condições ambientais, mas também foram agentes ativos no cultivo das agroflorestas, por meio do manejo sucessional, em que a seleção botânica favoreceu espécies como a pupunha (*Bactris gasipaes*), tucumã (*Astrocaryum aculeatum*), açais do mato (*Euterpe precatoria*) e do pará (*Euterpe oleracea*); o patauá (*Oenocarpus bataua*); e o murumuru (*Astrocaryum murumuru*), aliando a resiliência ecológica, experimentação de técnicas e conhecimentos (Neves, 2006; Paiva e Pinheiro, 2024).

Portanto, a concepção de “capacitação” presente no PRONEA versão 2005 é problemática, dado que povos indígenas e comunidades tradicionais desenvolveram, em seus contextos histórico-culturais, técnicas diversas e sofisticadas de gestão, manejo ecológico e sustentabilidade, interconectando observação, experimentação e transmissão intergeracional (Soentgen e Hilbert, 2006; Neves, 2006; Garcia et. al, 2021; Afonso, 2006).

Para a efetivação de uma educação intercultural, é necessária uma interlocução simétrica epistemológica, que abandone a perspectiva de povos indígenas passivos de conhecimentos, reconhecendo-os como interlocutores e agentes produtores de conhecimentos e contribuidores para construção de práticas mais sustentáveis entre a humanidade e a natureza, para efetivação de uma sociedade mais justa e equânime (Baniwa, Rezende e Levis, 2024).

No DCNEA (2013.b), no ProNEA das versões de 2013 e reaparece em 2023, a subcategoria é expressada pelo reconhecimento e valorização da diversidade de saberes, conhecimentos e perspectivas científicas dos povos originários e comunidades tradicionais, trazendo uma evolução da abordagem em relação a subcategoria analítica, na medida em que reconhece múltiplos olhares e perspectivas (Brasil, 2013.b; Brasil, 2013; Brasil, 2023; Tubino, 2005). Como expressado no excerto abaixo:

c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais (Brasil, 2013.b, p.561; Brasil, 2023, p.54)

A subcategoria analítica **III. Conhecimentos dos povos indígenas** está ausente na LDB, no PCN-Ciências Naturais, na PNEA (1999) Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, nas reformas do Ensino Médio instituídas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, reforçando um cenário de fragmentação curricular da temática para discussões prioritariamente culturais, desvinculados das discussões/diálogos com as produções científicas do campo das Ciências Naturais - Química, Física e Biologia. Isso indica uma tendência eurocêntrica que marginaliza as epistemologias indígenas das ditas Ciências duras (Soentgen e Hilbert; 2016; Baniwa, Rezende e Levis, 2024).

6.1.4 Representatividade indígena

A subcategoria analítica **IV. Representatividade indígena**, emerge do contexto exclusivo do PRONEA, de maneira que são guiados por vocabulário lexicais que se atrelam a participação social da sociedade civil a partir de atores não governamentais, comunidades

tradicionais, povos indígenas e entes institucionais para o fortalecimento de ações práticas e ideais associados a Educação Ambiental, como apresentado no quadro 7:

Quadro 7: Resumo sobre temas e escolhas lexicais associadas a subcategoria IV. Representatividade indígena nas Políticas educacionais curriculares

Escolhas lexicais	Temas (Síntese)	Presente nas Políticas Públicas educacionais
Participação civil; comunidades tradicionais e indígenas; Gestão de resíduos sólidos; cadastro georreferenciado de povos indígenas; Gestão hídrica projetos de Educação Ambiental	participação dos povos indígenas, comunidades tradicionais e da sociedade civil para fortalecimento de ações e ideias relacionadas a projetos de Educação Ambiental	ProNEA (versões 2014 e 2018)

Fonte: autoria própria

A subcategoria aparece no PRONEA a partir de 2014, em contexto pós promulgação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), que institui as Diretrizes e normas de gerenciamento de resíduos sólidos, a partir da Lei 12.305/2010 (Brasil, 2010; Brasil, 2014). O ProNEA apresenta, entre as suas atribuições, a criação de condições que permitam diferentes agentes/segmentos profissionais de saúde e sociedade civil (comunidades tradicionais e povos indígenas) assumirem posições de protagonistas nas práticas de Educação Ambiental (Brasil, 2014), como demonstrado no excerto abaixo:

(..) Criar e implantar políticas de educação ambiental, conscientização e sensibilização sobre reciclagem e resíduos sólidos, em âmbitos nacional, estadual e municipal, que: (...) c) crie condições para que os agentes de saúde e outros segmentos profissionais, comunidades tradicionais e povos indígenas que sejam protagonistas na ação prática de educação ambiental da PNRS (Brasil, 2014, p. 101)

Além disso, o ProNEA ressalta que a Gestão Integrada de Recursos Hídricos (GIRH) apresenta como diretriz o fomento a participação civil de comunidades tradicionais e povos indígenas nas atividades realizadas em Sistema Nacional de Gerenciamento de recursos hídricos (Singreh) e a produção de cadastro georreferenciado em distintas instâncias (nacional, estadual e municipal) de usuários de recursos hídricos dos mananciais para orientação de atores na gestão e utilização dos recursos hídricos para povos indígenas, quilombolas e trabalhadores. Ver os excertos abaixo:

Art. 5º São diretrizes para a mobilização social em GIRH: (...) III - o fomento à participação da sociedade civil, inclusive de povos e

comunidades indígenas e tradicionais, nas atividades realizadas no âmbito do Singreh (Brasil, 2014, p. 62; Brasil, 2018, p. 66)

Cadastro georreferenciado – nacional, estadual e municipal, de usuários dos recursos hídricos, dos mananciais para orientar os diferentes atores envolvidos na gestão e na utilização desse recurso, incluindo povos indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais; (Brasil, 2018, p.75)

Na versão 2014 do ProNEA, o documento oscila entre momentos discursivos que, ora referem-se à representatividade indígena como coprotagonista, de forma a considerar os seus conhecimentos e saberes na elaboração e aplicação de políticas públicas associadas ao PNRS, GIRH e em práticas voltadas a Educação Ambiental (Brasil, 2014). Ora, voltam-se procedimentos técnico-administrativos associados a cadastro, identificação e organização, em que os povos indígenas estão entre os alvos de ações estatais, como é o caso do cadastro georreferenciado (Brasil, 2014).

A luz da Teoria Sociocognitiva do Discurso de Van Dijk (2008), não configura nessa instância contradição, dado que documentos normativos podem apresentar aspectos administrativos, todavia, demonstra uma duplicidade de sentidos atribuídos no posicionamento dos povos originários, naquilo que concerne a participação civil e gestão ambiental em processos políticos dentro do ProNEA

O ProNEA incorpora, na seção de textos e documentos, propostas aprovadas na IV Conferência Nacional do Meio Ambiente (IV CNMA), processo participativo de consulta e deliberação social, que reuniu representantes de diferentes segmentos para discutir e formular recomendações voltadas às políticas ambientais. Entre essas propostas, destacam-se aquelas que defendem o respeito aos saberes e às especificidades culturais de povos indígenas e comunidades tradicionais (Brasil, 2014). Embora essa incorporação evidencie a existência de mecanismos participativos na formulação da política, ela também suscita uma reflexão crítica acerca dos limites da participação social. Observe a proposta votada:

Elaborar e implementar programas, planos e projetos de educação ambiental na gestão de resíduos sólidos, a partir da execução de campanhas de curto, médio e longo prazo, para a sensibilização e educação ambiental bem como com envolvimento de comunidades tradicionais, povos indígenas e demais segmentos, agentes públicos da área de saúde, educação e demais profissionais que trabalham diretamente nos núcleos urbanos e rurais nos municípios e nos Estados, nos bairros, escolas, universidades públicas e privadas, nas empresas, nos órgãos governamentais, não governamentais, entre outros, para fins de disseminação e fortalecimento de conceitos e ações para a prática da coleta seletiva dos resíduos sólidos com fins de

104 Educação Ambiental - Por um Brasil Sustentável reutilização e reciclagem

(...) Elaborar e promover programas e campanhas de educação ambiental que incluam saberes e costumes respeitando a cultura local de comunidades tradicionais, povoados, comunidades ribeirinhas, povos indígenas e extrativistas, assegurando métodos de

educação ambiental (Brasil, 2014, p. 104)

A consulta e a deliberação coletiva representam avanços na construção democrática das políticas públicas; porém, a representatividade dos povos indígenas e das comunidades tradicionais não deve restringir-se à consulta ou à validação de propostas, mas garantir sua participação permanente nos processos de decisão, implementação e avaliação das políticas que incidem sobre seus territórios, saberes e modos de vida.

Nesse sentido, é salutar evidenciar que os diversos povos indígenas atuam de forma ativa politicamente durante toda a história brasileira, recorrentemente opondo-se e agindo contra o projeto de colonização e a lógica desenvolvimentista capitalista dos projetos de integração/assimilação advindas desde o regime da Ditadura militar (Krenak, 2021; Jecupé, 1994; Potiguara, 2024). No entanto, a elaboração de um movimento indígena que confluísse os interesses comuns a nível nacional é uma construção recente.

Isso porque as disputas engendradas pelas comunidades indígenas eram disputadas de forma localizada, esse contexto apresenta uma mudança na articulação conjunta de lideranças indígenas pelo país na construção de um movimento político-pedagógico de resistência a partir do movimento indígena nacional da década de 1970 a 1990 (Munduruku, 2012). A consequência na arena política foi contribuir para uma expansão no conceito de cidadania.

Em sua obra intitulada “*O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*”, Munduruku (2012), elucida sobre como o movimento indígena articula como elementos constitutivos em seu forjamento, a memória como herança coletiva que conecta esses diversos povos indígenas, a consciência pan-indígena confluindo experiências, visões e necessidades comuns de comunidades antes localmente afastados e o projeto político-pedagógico como horizonte de ação e reflexão.

Desse modo, para além de disputar as representações sociais acerca de si próprios e a sua trajetória no contexto sócio-político brasileiro, os membros do movimento indígena realizam processo de autoformação pedagógica e capacitação para defesa de seus direitos, saindo da posição de tutela para assumir posição de protagonismo/centralidade na disputa pela redemocratização brasileira e a Constituição Federal de 1988 (Munduruku, 2012).

Por essa conjuntura, é salutar reforçar que essa representatividade indígena nas articulações de políticas públicas não deve estar restrita ao caráter consultivo. Mas, estes povos originários ao lado das comunidades tradicionais, devem assumir papéis de diálogo na construção, reflexão e revisão dessas políticas públicas, estando sua participação não apenas exclusiva dos processos administrativos, mas também pedagógicos como forma de impulsionar

e fortalecer uma educação emancipatória e antirracista, que promova a ascensão de condições para uma sociedade equânime e justa, a partir da valorização de outras humanidades, existências e re-existências historicamente marginalizadas (Krenak, 2021; Krenak, 2019; Munduruku 2012).

Na seção a seguir, destacaremos o contexto sociopolítico das políticas educacionais para a compreensão de tensionamentos e contradições que envolvem a sua elaboração, considerando a literatura científica em diálogo com as análises das subcategorias analíticas empreendidas nas seções anteriores.

6.2 Avanços e Retrocessos históricos da HCI

Conforme Saviani (2004), a elaboração de uma nova Lei de Bases e Diretrizes da Educação brasileira, foi precedida por intensos debates, articulações e tensões de entidades científicas, educadores e movimentos sociais entre dois projetos antagônicos de educação: de um lado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e, do outro lado, um projeto defendido pelo Governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC), alinhado com os interesses empresariais e as reformas educacionais neoliberais.

O lado FNDEP, caracterizou-se pela defesa de uma escola laica, pública, democrática, a existência de setores privados educacionais autorizado, desde que não financiado pelo estado, foram sistematizados na Carta de Goiânia (1986) *apud* Saviani (2004), documento este que recebeu duras críticas e resistência de setores conservadores da política nacional, o que culminou em sua não aprovação.

Para Freitas e Figueira (2020), a Lei de Bases e Diretrizes Educacionais (LDB)-9.394/1996, aprovada e formulada na década de 1990, defendida por representantes do governo e instâncias empresariais, é aprovada em 7 meses de tramitação do Congresso. A referida lei apresenta um viés empresarial, conservador e pautada nas orientações de reformas educacionais e econômicas de Estado mínimo, recomendada pelas grandes instituições como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID). Os PCN's aprovados na esteira, apresentam avanço pelo estabelecimento de parâmetros nacionais, ainda que também privilegiem a eficiência, eficácia e a independência administrativa que eram princípios neoliberais de reformas educacionais.

O PCN- Pluralidade cultural, bem como a constituição brasileira, refletem o compromisso do Estado brasileiro, no contexto de redemocratização, de executar os princípios associados a tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DDHH) (Brasil, 1997.b).

Esses princípios estavam associados ao reconhecimento das diversidades étnico-culturais e sociais, estes fundamentados em valores de dignidade humana, fraternidade e justiça. A presença dessa temática foi tentativa do Estado brasileiro de incorporar estes valores na Educação Básica (Brasil, 1997.b).

Como apontado por Freitas e Figueira (2020) *apud* Millet e Toussaint (2006), simultaneamente, os processos dialéticos de disputas entre projetos de educação crítica *versus* a lógica das reformas neoliberais se mantém. As reformas educacionais para os autores, eram impostas como condições para inserção na chamada “nova economia” desde o plano macroeconômico do Consenso de Washington para a América Latina em 1989, de forma que eram um dos requisitos para se obter acesso aos empréstimos e financiamentos de instituições internacionais, citadas anteriormente, pelos países da periferia do capitalismo.

Ainda para Freitas e Figueira (2020) *apud* Millet e Toussaint (2006), esse novo momento concatenou na contração da dívida externa desses países e a institucionalização das lógicas de eficiência e eficácia na gestão de recursos públicos, relegando uma drástica diminuição em gastos alocados a setores públicos, como educação, saúde, manutenção de infraestrutura, pesquisa e cultura.

Gonçalves e Deitos (2024) afirmam que as políticas públicas educacionais que se seguem na esteira das reformas educacionais, como PNC's, DCNEA, PNEA, BNCC e a Reforma de Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), mantém a orientação de currículos e das práticas pedagógicas de forma nacional, padronização curricular e da possibilidade de avaliação massiva.

Nesse sentido, é priorizada uma educação que consolida competências e habilidades socioemocionais, em detrimento do desenvolvimento de uma criticidade. Estas políticas mantêm um *modus operandi* pautado na preparação desses jovens resilientes para as demandas do mundo do capital, por uma mão de obra de trabalho, diluindo discussões confrontadoras das contradições do sistema capitalista, como a desigualdade socioeconômica e o desemprego (Gonçalves e Deitos, 2024).

Ainda Gonçalves e Deitos (2024) enfatizam as tensões e disputadas entre projetos de educação na arena pública, em especial entre o projeto “Qualidade Social da Educação” e a agenda empresarial, representada por *think tanks*, como movimento “Todos pela educação”. Disputas que se tornam acirradas no cenário pós2016, com o *impeachment* de Dilma Rouseff do cargo de Presidenta da República, além da aceleração da Reforma do Ensino Médio via medida provisória, que impôs visão tecnicista e mercadológica e atropelou o debate sobre o tema. Aqui realiza-se a manutenção de evitar o confronto com essas contradições e disparidades

sociais, garantindo a manutenção do *status quo* na reforma educacional, orientando a escrita final da BNCC para separação de conhecimentos das disciplinas e os itinerários formativos.

Mocarzel e Eckhardt (2024), analisam que as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram avanços formais para inserção das temáticas socioculturais e étnico-raciais na Educação Básica brasileira. Ademais, destacam que a BNCC em suas primeiras versões apresentava uma maior abordagem crítica acerca da diversidade sociocultural e o fortalecimento dos direitos das relações étnico-raciais, bem como sobre a História e Cultura Indígena.

Entretanto, Mocarzel e Eckhardt (2024), enfatizam também que essas discussões pelo viés crítico foram diluídas em sua versão final da BNCC, reduzidas no contexto pós-2016 em virtude de privilegiar organização em competências e habilidades alinhadas as demandas do mercado em detrimento de perspectivas comprometidas com equidade e justiça social. Como consequência, discussões sobre colonialismo e temáticas socioambientais tornam-se secundárias.

Para Mocarzel e Eckhardt (2024), as reformas educacionais brasileiras materializadas na BNCC são interferidas por uma agência neoliberal nas chamadas “reformas viajantes”. Isto é, reformas caracterizadas pela circulação de modelos curriculares globais orientados pela padronização, pela mensuração do desempenho e pela responsabilização individual as instituições de ensino e/ou professores/as pelo fracasso escolar.

Nesse contexto, os resultados desta pesquisa permitem compreender que a predominância de uma interculturalidade funcional (Tubino, 2005) nos documentos analisados não constitui uma escolha pedagógica isolada, mas uma expressão da racionalidade político-educacional consolidada pelas reformas neoliberais da década de 1990 e aprofundada nas reformas curriculares posteriores. Embora a LDB, os PCN- Pluralidade cultural e PCN- Saúde e Meio Ambiente; perpassa DCN-ERER; ProNEA e, posteriormente, as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 tenham incorporado princípios democráticos, de valorização da diversidade e de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, a análise discursiva evidenciou que esses documentos tendem a privilegiar abordagens centradas no respeito, na tolerância e na celebração da pluralidade cultural, sem tensionar as estruturas históricas responsáveis pela produção das desigualdades étnico-raciais e socioambientais.

A valorização da diversidade torna-se compatível com um currículo orientado pela padronização, pelas competências e pela formação de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado, deslocando para segundo plano debates sobre colonialismo, racismo ambiental, conflitos territoriais e justiça social. Nesse sentido, os avanços normativos identificados

coexistem com limites estruturais que reproduzem uma interculturalidade voltada à administração das diferenças, e não à transformação das relações de poder que historicamente produzem a subalternização dos povos indígenas, quando ao mesmo tempo silenciados ou ausentes em documentos educacionais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para retomada dos objetivos, esta pesquisa apresentou como enfoque, analisar se/como as políticas públicas educacionais nacionais contemplam a inserção de História e Cultura indígena (HCI), na Educação básica, tendo como marco temporal a LDB. Para alcançar este objetivo, buscou-se identificar às referências a HCI em políticas educacionais nacionais, avaliar os possíveis avanços e retrocessos históricos relacionados à temática HCI presente nesses documentos e avaliar como/se essas políticas orientam as práticas pedagógicas no currículo de Ciências da Natureza da Educação básica.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras e relativas à temática indígena não se desenvolveram de forma linear, mas condicionadas por disputas entre distintos projetos de educação e sociedade, atravessados pela consolidação da lógica neoliberal no contexto de redemocratização brasileira. As políticas públicas analisadas apresentam 4 principais subcategorias analíticas articuladas semanticamente e lexicalmente de forma heterogênea entre elas: **I. História, cultura e/ou identidade indígena; II. Direitos indígenas; III. Conhecimentos dos povos indígenas e IV. Representatividade indígena.**

Se sobressai a ausência de todas as quatro subcategorias nos PCN-Ciências Naturais, bem como a presença pontual da subcategoria **III. Conhecimentos dos povos indígenas** na BNCC- Ciências da Natureza, reproduzindo uma lógica de fragmentação curricular das discussões associadas a HCI no campo das Ciências naturais. As escolhas lexicais associadas a subcategoria **III. Conhecimentos dos povos indígenas** presentes no ProNEA (versão Brasil, 2005) se representa numa perspectiva eurocêntrica de capacitação de comunidades tradicionais e povos indígenas no manejo sustentável, a subcategoria que avançou gradativamente no ProNEA (versões Brasil, 2013; Brasil, 2023) para o reconhecimento de múltiplos olhares, conhecimentos e saberes destas comunidades indígenas e tradicionais sobre o meio ambiente, fato que também está presente no DCNEA.

Conquanto a subcategoria **II. Direitos Indígenas** presentes nos PCN- Pluralidade cultural (Brasil, 1997.b) e ProNEA (versões Brasil; 2014; Brasil; 2018; Brasil, 2023), apresentam esses direitos como garantias consolidadas, desvinculando-os das ameaças reais

associadas ao avanço territorial devido ao agronegócio e ao racismo ambiental. A subcategoria **IV. Representatividade indígena**, exclusiva do ProNEA, apresenta tensionamentos de discurso entre versões que reconhecem a importância de vozes indígenas e comunidades tradicionais nos processos de governança ambiental, que se encontram restritos ao modelo consultivo vigente.

Embora sejam avanços representados pelos documentos PCN-Pluralidade Cultural (1997.b); PCN- Meio Ambiente e Saúde (1997.c), as DCN-ERER (2004), a Lei nº 11.645/2008 em relação ao reconhecimento dos povos indígenas para a formação da identidade, história e cultura brasileira. Essas conquistas foram progressivamente tensionadas e limitadas pela permanência das reformas educacionais de orientação neoliberal iniciadas na década de 1990 e aprofundadas nas décadas seguintes, refletindo-se nos silenciamentos observados nos PCN-Ciências Naturais (1997.a), no PNEA (1999), na BNCC-Ciências da Natureza (2018); Caderno TCT- Meio Ambiente; Caderno TCT-Saúde (Brasil, 2022.a; Brasil, 2022.b) e nas Reformas do Ensino Médio (Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024).

À luz da Análise Crítica do Discurso, a partir da Teoria Sociocognitiva do discurso de Van Dijk, conclui-se que essa trajetória expressa a hegemonia de uma racionalidade neoliberal e eurocêntrica colonial que, ao reorganizar o currículo a partir da lógica das competências, da padronização e da formação para o mercado, favorece a predominância de uma interculturalidade funcional.

Nessa perspectiva, a diversidade étnico-cultural é reconhecida e valorizada apenas nos limites da convivência pacífica e da inclusão simbólica, sem que sejam problematizadas as estruturas materiais responsáveis pela reprodução do colonialismo, do racismo ambiental, do epistemicídio, da desterritorialização e das demais assimetrias de poder que afetam os povos indígenas.

As investigações dos documentos supracitados indicaram que a orientação em relação a prática pedagógica ocorre de forma pontual, concentrando-se no PCN- Pluralidade Cultural, que aborda sobre critérios avaliativos, enquanto os demais documentos, quando apresentam a temática HCI, se concentram em aspectos prescritivos e amplos, sem indicar como a temática pode ser contemplada no Ensino de Ciências da natureza. Foi, portanto, identificado uma distância entre o reconhecimento da HCI, proclamado por uma predominante lógica intercultural funcional, e a oferta de orientações efetivas em sala de aula.

No levantamento realizado para discutir as contribuições da HCI para o Ensino de Ciências da Natureza, observou-se que a maioria dos trabalhos eram voltados a orientação pedagógica na Educação escolar indígena, embora este não seja o enfoque desta pesquisa. Esse

resultado evidencia uma lacuna e perspectiva de futuros trabalhos no que se refere a produções acadêmicas a HCI para Educação Básica regular.

Nesse interim, destaca-se que a efetivação de uma Educação para as relações étnico-raciais (ERER), orientada por uma interculturalidade crítica e alinhada aos pressupostos de uma educação antirracista, requer uma articulação entre políticas públicas educacionais, formação docente, condições institucionais e práticas pedagógicas. As políticas públicas educacionais são essenciais para o estabelecimento de orientações, reconhecimento de direitos e direcionamento de práticas docentes. Por conseguinte, os futuros trabalhos poderão investigar se/como os currículos de formação inicial e continuada, os materiais didáticos para Educação Básica, o apoio institucional das escolas, condições de trabalho docente e a interlocução com as comunidades indígenas podem contribuir para efetivação dos processos educativos interculturais críticos no campo de Ciências da Natureza na Educação básica regular.

Conclui-se que, a partir desta pesquisa, o enfrentamento das limitações diagnosticadas exige ultrapassar a racionalidade neoliberal que orienta parte significativa das políticas curriculares brasileiras, subvertendo-a por uma perspectiva de interculturalidade crítica, comprometida com a justiça socioambiental, a pluralidade epistemológica e o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos políticos e produtores de conhecimentos indispensáveis à construção de uma educação pública efetivamente democrática, equânime e antirracista.

8 REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, n. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v5i0.22116>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- AFONSO, Germano Bruno. Mitos e estações no céu tupi-guarani. *Scientific American Brasil*, São Paulo, edição especial Etnoastronomia, v. 14, p. 46–55, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto56/FO-CX-56-3621-2006.PDF>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. et al (Orgs.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 38-44.
- BANIWA, Gersem. A pedagogia da resiliência indígena em tempos de pandemia. *Revista Educação Pública*, v. 30, e12919, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972021000100216&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2026.
- BANIWA, Francy; REZENDE, Justino; LEVIS, Carolina. Existem outras formas de compreender o mundo: o conhecimento indígena como ciência. *Science*, v. 386, n. 6720, 2024. Acesso em: 17 jun. 2026.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Os direitos indígenas na Constituição Brasileira de 1988: da conquista aos atuais retrocessos. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, v. 14, n. 3, p. 439-463, set./dez. 2022. DOI: 10.4013/rechtd.2022.143.09.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rogério. *Entre dilemas e possibilidades: a BNCC e os povos indígenas*. Revista X, v. 18, n. 1, p. 113–142, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v18i1.88080>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88080>. Acesso em: 17 de junho. 2026
- BIERNATH, André. As descobertas sobre origem e história dos povos indígenas da América do Sul reveladas pela genética. *BBC News Brasil*, Londres, 21 jan. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-64309059>. Acesso em: 13 de mai. de 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.* Brasília, DF: MMA, 2005. Atualização 2014–2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacao-ambiental>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.* Altera dispositivos da Lei nº 4.024/1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 nov. 1995.

BRASIL, República Federativa do. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.* Disponível em: www.planalto.gov.br.

Caderno Meio Ambiente: educação ambiental e educação para o consumo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. (Série Temas Contemporâneos Transversais – Base Nacional Comum Curricular). Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf.

Caderno Saúde: educação alimentar e nutricional. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2022. (Série Temas Contemporâneos Transversais – BNCC). Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_s_aude_consolidado_20102022.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_saude_consolidado_20102022.pdf).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, jan./mar. 2016. Disponível em: SciELO. Acesso em: 13 maio 2026.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

COELHO, Marco Antônio Tavares. Genocídio e resgate dos “Botocudo” – Entrevista com Ailton Krenak. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009.

COSTA, César Augusto; XAVIER, Fernanda Ollé. Racismo ambiental e o “direito vivo” dos povos indígenas: uma leitura a partir da teoria crítica dos direitos humanos. *Revista Ratio Juris*, v. 17, n. 35, p. 765-798, 2022. DOI: 10.24142/raju.v17n35a15.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

POTIGUARA, Eliane. **Questão indígena brasileira: visto minha própria pele sem medo**. São Paulo: Cultura, 2024. 128 p. ISBN 9786557480533.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. *A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: Repositório PUC-SP. Acesso em 18 de fev. de 2026.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Sociedades indígenas: diversidade cultural e cidadania no Brasil contemporâneo. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2002. p. 45-58.

FONSECA, Francisco. A trama conflituosa das políticas públicas: lógicas e projetos em disputa. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 14, esp. ed., Artigo 1, p. 1–15, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395162646>. Acesso em 18 de fev de 2026.

FRANCO, Caroline; POLLI, Simone. As diferentes visões sobre interesse público nas primeiras correntes do ambientalismo: o preservacionismo e o conservacionismo. *Interfaces Científicas – Direito*, Aracaju, v. 9, n. 2, p. 144-155, 2023. DOI: 10.17564/2316-381X.2023v9n2p144-155.

FREITAS, Nairys Costa de; MOREIRA, Heliomárzio Rodrigues; ROMEU, Mairton Cavalcante; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Astronomia indígena: patrimônio cultural e educação intercultural do povo Pitaguary. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia-RELEA*, São Carlos, n. 40, p. 8–37, 2025. DOI: 10.14244/RELEA/2025.40.8-38. Disponível em: <https://relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/769>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FREITAS, S. C. de; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. *HOLOS*, v. 5, n. 36, p. 1–18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10061>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 16 jun. 2026

GARCIA, Caroline da Silva et al. “As coisas do céu”: Etnoastronomia de uma comunidade indígena como subsídio para a proposta de um material didático. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 21, p. 7-30, 2016. Disponível em: <https://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/231>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1994.

GOMES, Samara Rocha da Rocha; AGUIAR, Josiane Vieira de Souza. Por uma educação ambiental crítica no contexto escolar: reflexões a partir das representações dos alunos. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 18, n. 1, e12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236130838391>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Apontamentos sobre as reformas curriculares brasileiras de 1990 a 2018: reflexões críticas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 32, n. 39, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8563>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8563>. Acesso em: 16 de jun. 2026.

G1. Disputa por terra gera conflitos violentos entre indígenas e fazendeiros no extremo-sul da Bahia. G1, 23 de jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/07/23/disputa-por-terra-gera-conflitos-violentos-entre-indigenas-e-fazendeiros-no-extremo-sul-da-bahia.ghtml>. Acesso em 13 de mai. de 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/1809-44220003500. Acesso em: 16 jun. 2026.

LIMA, Vera Maria Cândido de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Marcos Costa; SOARES, José. A indissociabilidade entre racismo e superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 146, p. 1-20, 2023. Disponível em: SciELO. Acesso em: 16 jun. 2026

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. **O garimpo ilegal e o genocídio yanomami**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; IBASE, [2024]. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rr-invasao-de-posseiros-e-garimpeiros-em-terra-yanomami/>. Acesso em: 17 jun. 2026.

MEDEIROS, Fábio Nunes; MORAES, Rauen Taiza Mara. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena Munduruku. In: **MEDEIROS, Fábio Nunes**;

MORAES, Rauen Taiza Mara (org.). **Contação de hist3rias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 21-29.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MEGGERS, Betty. **Amazonia: man and culture in a counterfeit paradise**. Chicago: Aldine, 1971.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ECKHARDT, Fabiana. *Reformas viajantes: as influências internacionais nas políticas curriculares no Brasil e os desdobramentos para a garantia da educação como direito humano*. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e94901, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94901>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/94901>. Acesso em: 18 de jun.2026.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. 232 p

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. **Das tens3es políticas à prática pedag3gica socioambiental: contextos da política estadual de educação ambiental (SE)**. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Crist3vo, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4603>. Acesso em 11 de jun. 2025.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; ARAÚJO, Maria In3z Oliveira. Política p3blica e educação ambiental: aspectos conceituais e ideol3gicos de participação, democracia e cidadania em Sergipe. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 941-960, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.93743>. Acesso em: jun. 2025.

NEVES, Marcelo. **A constitucionalização simb3lica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NEVES, Eduardo G3es. **Arqueologia da Amaz3nia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAULA, Ana Lu3sa Oliveira de; SOUSA, Imelda Martins de. **A temática indígena no ensino de Ci3ncias da Natureza e a aplicação da Lei n3 11.645/08**, 2021. Trabalho de Conclus3o de Curso (Graduação em Ci3ncias Biol3gicas)] – Universidade de Bras3lia, Bras3lia, 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PREZIA, Benedito. **O 3ndio brasileiro: o que voc3 precisa saber sobre os povos ind3genas no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2012.

PACHUKANIS, Evgui3ni B. **Teoria geral do direito e o marxismo**. Tradução de Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEREIRA, Nathanael Martins. *Por que a ditadura matou povos ind3genas — e por que precisamos da Comiss3o Nacional Ind3gena da Verdade*. **Caf3 Hist3ria**, 18 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/povos-indigenas-ditadura-verdade/>. Acesso em: 19 ago. de 2025.

PINHEIRO, Carolina; PAIVA, Maurício de. **Agroflorestas modernas, história milenar das populações, plantas e fogo apontam soluções para futuro**. *InfoAmazonia*, 19 abr. 2024. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2024/04/19/agroflorestas-modernas-historia-milenar-das-populacoes-plantas-e-fogo-apontam-solucoes-para-futuro/>. Acesso em: 26 jun. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism: Ethnic politics in Brazil**. Madison: University of Wisconsin Press, 1996.

REDÓ, Pedro Garbelim. **A educação ambiental crítica como instrumento de combate ao racismo ambiental brasileiro**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

RODRIGUES, Júlia Fernandes. Racismo ambiental: uma abordagem interseccional das questões de raça e meio ambiente. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco-AC, v. 7, n. 1, p. 150-161, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/rfir/article/view/999999>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RUSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova interpretação da realidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 1999.

SANTOS, Gilton Mendes dos; CANGUSSU, Daniel; FURQUIM, Laura Pereira *et al.* Pão-de-índio e massas vegetais: elos entre passado e presente na Amazônia indígena. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 16, n. 1, e20200012, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0012>.

SANTOS, Lara de Melo dos. História e usos da tecnologia indígena de processamento da mandioca na América pré-colombiana. **Revista Latino-Americana de História**, v. 12, n. 29, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SÁNCHEZ, Celso; PELACANI, Bárbara; ACCIOLY, Inny. **Educação Ambiental: Insurgências, Re-Existências e Esperanças**. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, número

especial, p. 1–20, 4 jun. 2020. DOI: 10.22409/resa2020.v0i0.a43012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/43012>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SÁ-SILVA, Janete; ALMEIDA, Cláudia Dal'bosco; GUINDANI, Jusamara. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1–15, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unisinos.br/index.php/rbhcs/article/view/6685>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SEN, Amartya. *Identidade e violência: a ilusão do destino*. Tradução de José Antonio Arantes. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Publicado originalmente em 2005.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, 2015. Dossiê Histórias Indígenas. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485/5816>. Acesso em: 14 de mar. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, p. 21-30, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm>. Acesso em 14 de mar. de 2025.

SOUZA, Odair; PAIM, Elison Antonio. Problemalizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Brasil, n. 34, p. 41–60, 2019. DOI: 10.36661/2238-9717.2019n34.10975. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/10975>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SOENTGEN, Jens; HILBERT, Klaus. A química dos povos indígenas da América do Sul. *Química Nova*, São Paulo, v. 39, n. 9, p. 1141–1150, 2016. DOI: 10.21577/0100-4042.20160143. Disponível em: <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20160143>. Acesso em: 26 jun. 2026.

STABILE, Arthur. **Garimpo ilegal na Terra Yanomami cresceu 54% em 2022**. G1 Roraima, Boa Vista, 1 fev. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/02/01/garimpo-ilegal-na-terra-yanomami-cresceu-54percent-em-2022-aponta-levantamento-de-associacao.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2026.

STEWART, Julian. *Handbook of South American Indians*. Washington, DC: Smithsonian Institution, 1948.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TOLENTINO, Gabriel Alves; MORAES, Devacir Vaz de; TASINAFFO ALVES, Ana Claudia. Conhecimentos empíricos sobre astronomia da comunidade indígena Kanela do Araguaia da Aldeia Nova Pukanu. *Revista Destaques Acadêmicos*, Lajeado, v. 13, n. 2, p. 191–203, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v13i2a2021.2945>. Disponível

em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/2945>. Acesso em: 26 jun. 2026.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro Continental de Educadores** Agustinos, 2005, Lima. *Anais [...]* Lima: OALA, 2005. Disponível em: OALA Villanova. Acesso em: 7 ago. 2014.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. Trad. Miguel S. Loureiro. São Paulo: Contexto, 2008.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación [Documento de trabalho]. 2001.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; SILVA, Ana Carolina Martins da (org.). **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2017.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. São Paulo, GELEDÉS, 2013.