



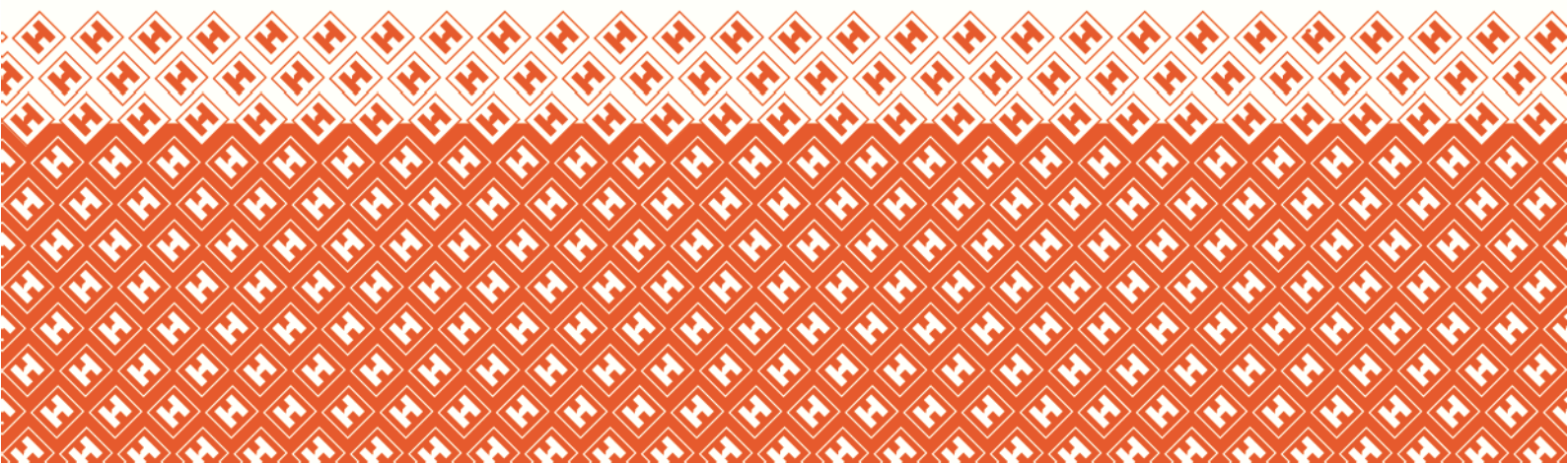
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LAÍS GOMES MARTINS

**O ensino de história indígena como semente de
compreensão ambiental: as palavras de Ailton
Krenak e Davi Kopenawa sobre a relação do
ser humano com a natureza**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Junho / 2025



LAÍS GOMES MARTINS

O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA COMO SEMENTE DE COMPREENSÃO
AMBIENTAL: AS PALAVRAS DE AILTON KRENAK E DAVI KOPENAWA SOBRE A
RELAÇÃO DO SER HUMANO COM A NATUREZA

Dissertação de mestrado apresentada ao
Mestrado Profissional em História -
(PROFHISTÓRIA) - UFMT do Instituto de
Geografia, História e Documentação da
Universidade Federal de Mato Grosso,
como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Drº Bruno Pinheiro
Rodrigues

Área de concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Linguagens e
Narrativas históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M386e Martins, Lais Gomes.

O ensino de história indígena como semente de compreensão ambiental: as palavras de Ailton Krenak e Davi Kopenawa sobre a relação do ser humano com a natureza [recurso eletrônico] / Lais Gomes Martins. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 124 f., il. color., pdf). -- 2025.

Orientador: Bruno Pinheiro Rodrigues.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de história. 2. História indígena. 3. Consciência histórico-ambiental. 4. Ailton Krenak; Davi Kopenawa. 5. BNCC; sistema estruturado de ensino. I. Rodrigues, Bruno Pinheiro, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTORIA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA COMO SEMENTE DE COMPREENSÃO AMBIENTAL: AS PALAVRAS DE AILTON KRENAK E DAVI KOPENAWA SOBRE A RELAÇÃO DO SER HUMANO COM A NATUREZA

AUTOR (A): MESTRANDO (A) LAIS GOMES MARTINS

Dissertação defendida e aprovada em **30 de julho de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **Dr. Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**
[Presidente Banca] INSTITUIÇÃO:
Universidade Federal de Mato Grosso
2. **Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues**[Orientador(a)] (em licença)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de
Mato Grosso
3. **Dr. Osvaldo Rodrigues Junior**
[Examinador(a) Interno(a)]

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de
Mato Grosso

4. **Dr. Rafael Rogério Nascimento dos Santos**
[Examinador(a) Externo(a)] INSTITUIÇÃO:
Universidade do Sudoeste do Pará

5. **Dr. Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**
[Examinador(a) Suplente] INSTITUIÇÃO:
Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá, 30, julho 2025.



Documento assinado eletronicamente por **ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR**, **Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 03/11/2025, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 03/11/2025, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL ROGÉRIO NASCIMENTO DOS SANTOS**, **Usuário Externo**, em 05/11/2025, às 23:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **8620102** e o código CRC **C1410F8C**.

Dedico essa pesquisa a todos àqueles que possuem um contato profundo com a natureza e agem na luta para preservá-la.

RESUMO

Esta dissertação investiga o ensino da história indígena nas escolas a partir das narrativas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, buscando compreender como suas cosmovisões podem contribuir para a formação de uma consciência histórica-ambiental nos estudantes. O trabalho parte da crítica ao positivismo, que marginalizou os saberes orais, desumanizando os povos originários e do antropocentrismo, que separa o ser humano da natureza. Através das obras de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, serão discutidas a cosmovisão indígena sobre o pertencimento à natureza e as críticas à lógica da superexploração dos recursos naturais, à colonização e à modernidade. A dissertação também realiza uma análise do livro didático do Sistema Estruturado de Ensino adotado no estado de Mato Grosso, utilizado entre os anos de 2023 e 2025, verificando sua consonância com a historiografia contemporânea e as diretrizes da BNCC. Por fim, apresenta um produto didático voltado ao 2º ano do Ensino Médio, com roteiros de aulas que articulam as narrativas indígenas à construção de uma consciência histórica-ambiental nos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história; história indígena; consciência histórico-ambiental; Ailton Krenak; Davi Kopenawa; BNCC; sistema estruturado de ensino.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teaching of Indigenous history in schools through the narratives of Ailton Krenak and Davi Kopenawa, aiming to understand how their worldviews can contribute to the development of historical-environmental awareness among students. The study is based on a critique of positivism—which marginalized oral knowledge and dehumanized Indigenous peoples—and anthropocentrism, which separates human beings from nature. Through the works of Ailton Krenak and Davi Kopenawa, the Indigenous worldview of belonging to nature and their critiques of the logic of overexploitation of natural resources, colonization, and modernity will be discussed. The dissertation also analyzes the textbook from the Structured Teaching System adopted in the state of Mato Grosso between 2023 and 2025, assessing its alignment with contemporary historiography and the guidelines of the BNCC (National Common Curricular Base). Finally, it presents a didactic product aimed at the second year of high school, with lesson plans that connect Indigenous narratives to the development of students' historical-environmental awareness.

Key-ords: Teaching history; indigenous history; historical-environmental awareness; Ailton Krenak; Davi Kopenawa; BNCC; structured teaching system.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 01: Livro - 6º ano E.F - SEE - FGV.....89

IMAGEM 02: Livro - 7º ano E.F - SEE - FGV.....90

IMAGEM 03: Livro - 2º ano E.M - SEE - FGV.....90

LISTA DE ABREVIATURAS

AEDAS — Associação Estadual de Defesa Ambiental
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CBDL — Comissão Brasileira Demarcadora de Limites
FUNAI — Fundação Nacional dos Povos Indígenas
INA — Indigenista associados
INESC — Estudos Socioeconômicos
MPF — Ministério Público Federal
ONG — Organização Não Governamental
SEE — Sistema Estruturado de Ensino
STF — Supremo Tribunal Federal
SPI — Serviço de Proteção aos Índios
TI — Terra Indígena

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: POVOS SEM HISTÓRIA?.....	27
1.1 - A bastilha da razão humana: os europeus como modelo de humanidade.....	28
1.2 - Autonomia e resistência: construindo uma história indígena.....	35
1.3 - A História experiência: perspectivas sobre as vivências indígenas.....	51
CAPÍTULO 2 - CULTIVANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA.....	70
2.1 - A construção de uma consciência histórica.....	70
2.2 - O projeto da BNCC para o componente curricular de História.....	79
2.3 - Analisando o livro didático do Governo de Mato Grosso.....	88
CAPÍTULO 3: ELABORANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA-AMBIENTAL ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS INDÍGENAS.....	96
Produto.....	98
NOTAS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia causada pelo coronavírus levou à adoção de medidas emergenciais para conter a propagação do vírus, como o isolamento social, o distanciamento físico e o fechamento de escolas, comércios e fronteiras. Essas medidas, necessárias na contenção da disseminação, impactaram profundamente a vida cotidiana das pessoas, alterando rotinas, relações interpessoais e estruturas de trabalho. O distanciamento forçado gerou sentimentos de solidão, ansiedade e incerteza, ao mesmo tempo em que revelou desigualdades sociais já existentes, como o acesso precário à saúde, à moradia e à educação. A pandemia, assim, não apenas desafiou os sistemas de saúde, mas também expôs a fragilidade dos vínculos sociais em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela lógica da produtividade.

Foi nesse período de isolamento social que o tema desta dissertação começou a ser desenvolvido. Com o tempo em casa, sem poder sair, eu e minha família buscamos formas de nos mantermos ativos, elaborando maneiras para conter o sofrimento causado pelo distanciamento social. Assim, começamos a praticar agricultura, desenvolvendo técnicas agroecológicas nas hortas. Neste envolvimento, o conhecimento adquirido trouxe diversas reflexões sobre o sentido da vida, da existência, do lugar que ocupamos no cosmos, e do que é valioso e importante para a sobrevivência. A pandemia deixou, então, evidente que o sentido da vida definitivamente não é a produtividade, nem a quantidade de mercadorias que se tem, mas sim no relacionamento que construímos, na boa comida que fazemos, na qualidade dos alimentos, no fazer cotidiano, onde o tempo é devagar.

Nesse período também entrei em contato com a literatura indígena e foi onde aconteceu, definitivamente, uma mudança de perspectiva. Através desse conhecimento ancestral, pude entender a profundidade do abismo em que o ocidente se encontra. Assim, pude entender com mais clareza a oposição de dois sistemas econômicos: um que se integra à natureza e age de forma ativa na manutenção do equilíbrio e o outro que separa os seres humanos do mundo natural e esgota a natureza, produzindo escassez, desigualdades e o aumento de doenças. Enquanto professora de História, senti a necessidade de compartilhar e explicar aos alunos sobre essa dualidade, principalmente porque muitos estudantes, ao ver as mudanças climáticas acontecendo, não têm conhecimento sobre outras formas possíveis de viver no mundo. Portanto, esta dissertação tem o objetivo de ajudar outros educadores do ensino de História a criar uma consciência histórica capaz de

associar eventos históricos à uma compreensão ancestral sobre o envolvimento dos seres humanos com a natureza.

Durante muito tempo, os povos originários foram considerados “povos sem história”, essa classificação foi cunhada através do olhar etnocêntrico europeu que não considerava como conhecimento a forma de transmissão oral desses povos. Essa visão de mundo ignorou as histórias de longa duração contadas através da oralidade e passadas de geração a geração pelas tradições indígenas e africanas. A desvalorização dessas histórias não aconteceu por acaso, ela foi construída no processo de colonização desses continentes, promovendo diversas violências físicas e psicológicas, causando o apagamento de suas histórias e a inferiorização de seus conhecimentos. Esse processo de colonização e inferiorização, construiu o que Chimamanda Adichie chama de “história única”.

A "história única" é um conceito introduzido pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, tanto em sua palestra quanto em seu livro “O perigo da história única”. Esse conceito critica a visão de mundo ocidental que simplifica narrativas complexas em uma única perspectiva, levando a construção de estereótipos e mal-entendidos sobre culturas, povos e países. Dessa forma, argumenta que quando uma única história é contada repetidamente sobre um povo ou uma nação, essa narrativa pode se tornar a única visão aceita e, frequentemente, distorcida da realidade, reduzindo a riqueza e a diversidade de experiências e identidades. A história única frequentemente retrata grupos de pessoas como inferiores ou exóticos, privando-os de sua plena humanidade e agência, gerando preconceitos e discriminações.

A promulgação da Lei 11.645/2008 no currículo escolar, tem sido uma tentativa importante de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e histórica das populações originárias. Assim, tornou-se obrigatório o ensino de história afro-brasileira e indígena nas escolas, com o objetivo de reverter a invisibilidade e os estereótipos que historicamente marginalizaram esses povos no país. Desse modo, ao colocar a lei em prática nas escolas, os educadores promovem a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural, além de valorizar o conhecimento e as tradições orais desses grupos, de forma a respeitar e integrar as diversas vozes e saberes, em prol da formação de indivíduos mais conscientes historicamente.

Dessa maneira, ensinar histórias plurais que contam outros tipos de modos de vida, de cosmovisão e de organização social é uma demanda tanto para a educação, quanto para

as populações que ainda sofrem com conflitos de terra e com projetos governamentais que apagam suas identidades, como é o caso das populações indígenas e quilombolas. Por isso, essa dissertação visa a promoção de uma educação mais inclusiva e consciente, com recorte para as contribuições das populações indígenas, buscando entender os aspectos de sua cosmovisão sobre a natureza, incluindo sua relação com a economia. O objetivo aqui é promover uma maneira de conscientizar os estudantes sobre a luta dos povos indígenas por justiça social, reconhecimento de suas terras e respeito pelas suas tradições, essenciais para a construção de uma educação consciente e crítica, que reconheça a diversidade cultural.

A cosmovisão indígena frequentemente inclui um profundo respeito pela terra, vista não apenas como um recurso a ser explorado, mas como um ser vivo com o qual se deve coexistir em harmonia. Essa perspectiva ajuda os estudantes a cultivar uma consciência histórica e uma ética ambiental, promovendo tanto um senso de responsabilidade, como também o cuidado pelo meio ambiente. Essa visão de mundo se liga também ao seu modo econômico, visto que esses povos desempenham uma prática agrícola que busca diminuir o impacto ambiental, garantindo com isso maior biodiversidade.

O objetivo geral do trabalho é compreender, através das narrativas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, a cosmovisão indígena sobre a natureza, contribuindo para a formação de uma consciência histórica-ambiental nas escolas. Nesse sentido, a pesquisa objetiva um trabalho mais aprofundado sobre a narrativa de duas lideranças indígenas em relação ao meio ambiente, como também as suas críticas em relação à economia exploradora dos recursos naturais. De modo que, através das vozes de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, seja possível educar estudantes críticos a respeito da valorização das diversidades indígenas e do direito à terra. Além disso, esta dissertação analisa o livro didático do Sistema Estruturado de Ensino utilizado nas escolas públicas do estado de Mato Grosso no período de 2023 a 2025, com o objetivo de verificar sua compatibilidade com a historiografia contemporânea e com as diretrizes propostas pela BNCC. Como desdobramento prático da pesquisa, apresenta-se um produto didático destinado às turmas do 2º ano do Ensino Médio, composto por roteiros de aula que integram as narrativas indígenas ao processo de construção da consciência histórica-ambiental dos estudantes.

A integração da cosmovisão indígena e de sua histórica luta por terras e identidades não só enriquece o ensino de História, como também aprofunda o conhecimento histórico e

cultural dos alunos, oferecendo formas práticas para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, visto que a constante atividade humana de exploração da natureza, está causando o desgaste de recursos naturais e alterando a velocidade das mudanças climáticas. Reconhecer e aprender com as tradições indígenas pode ser um passo fundamental para uma convivência mais harmoniosa e sustentável com a natureza. A educação e a conscientização sobre a importância da preservação ambiental desempenha um papel fundamental na construção de um futuro mais sustentável. A construção desse futuro passa também pela mudança da nossa relação com a natureza, de modo que o ensino da história indígena possa nos ajudar.

Além disso, o ensino de história indígena auxilia no desenvolvimento de uma consciência histórica sobre a contínua invasão de suas terras, como também na consciência do impacto ambiental causado por essa invasão. Estudar a cosmovisão indígena atrelada à críticas em relação à superprodução e exploração da natureza é fundamental, visto que as populações indígenas possuem um conhecimento profundo sobre o meio ambiente, acumulado ao longo de gerações e baseado em uma relação harmoniosa e sustentável com a natureza. As críticas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa sobre esse sistema de superprodução e exploração de recursos naturais, presentes nos livros “Ideias para adiar o fim do mundo”, “Futuro Ancestral” e “A Queda do Céu - palavras de um xamã yanomami”, auxilia no entendimento sobre a constante invasão do Estado nas terras indígenas, mostrando a contradição de um Estado que oferece direitos a esses povos mas que constantemente abre vias para invasão de suas terras.

Assim, essa pesquisa também busca auxiliar os professores de história na elaboração de aulas e projetos sobre história indígena, visando a demanda de algumas escolas em relação à elaboração de projetos interdisciplinares. Pois, mesmo que a lei 11.645/2008 promova esse estudo, não quer dizer que eles são feitos na prática, visto que muitos professores de história não tiveram formação adequada sobre o assunto e muitas vezes, pela sobrecarga de aulas, não conseguem estudar profundamente o tema. Assim, essa dissertação busca auxiliar esses educadores, evitando a desinformação, os equívocos e o desconhecimento sobre a história indígena. A efetivação dessa lei, contribui para mudar antigas práticas pedagógicas preconceituosas, adicionando um novo olhar para a história e para a sociedade, além de responder às demandas sociais.

Nesse sentido, o tema se justifica pela necessidade de efetivar a lei 11.645/2008 nas escolas e valorizar as narrativas indígenas, pois, a partir delas pode-se construir histórias

plurais que promovam o respeito à diferença e a desconstrução de estereótipos e preconceitos que ainda persistem na sociedade. Além disso, promovendo um novo olhar sobre a relação dos seres humanos com a natureza, os alunos desenvolvem maior compreensão sobre a atuação econômica do Estado nas terras indígenas, bem como os problemas sociais que essas populações enfrentam. O objetivo através desse estudo é oferecer aos alunos alternativas que podem transformar essas situações, auxiliando-os a encontrar outras vias para o enfrentamento desses desafios.

Se tratando de uma pesquisa acadêmica voltada para o ensino de história, as fontes usadas foram escolhidas no intuito de apresentar aos alunos como os próprios indígenas narram o seu entendimento do mundo e os seus sentimentos em relação à invasão deste. Para compor esse entendimento, as narrativas escolhidas são aquelas que além de contar a cosmovisão, conta também com uma crítica ao neocolonialismo. Assim, serão analisadas as narrativas de Ailton Krenak, presentes nos livros “Ideias para adiar o fim do mundo” e “Futuro Ancestral” e também as de Davi Kopenawa no livro “A queda do céu - palavras de um xamã yanomami”. Além disso, para que essas narrativas encontrem consistências históricas na sala de aula, elas serão articuladas às algumas notícias de jornais que publicaram os acontecimentos dos últimos anos nas terras indígenas Krenak e Yanomami, visto que em 2015 os Krenak tiveram o rio Doce contaminado por resíduos tóxicos causados pelo rompimento da barragem de Mariana e os Yanomami que viram, nos últimos anos, o número de garimpeiros e de doenças aumentarem em sua terras.

Ailton Krenak nasceu no que hoje se chama Minas Gerais. *Krenak* é o nome de seu povo, que atualmente ocupa a região do rio *Watu*, o rio-avô ou como os brancos chamam: rio Doce. Ailton é reconhecido pelo seu longo trabalho em defesa dos direitos indígenas e do meio ambiente, ficou conhecido pelo seu forte discurso na Constituinte de 1987, quando pintou seu rosto com jenipapo em protesto contra a falta de preocupação dos governantes em relação aos direitos indígenas. Krenak também é o primeiro indígena a ocupar um lugar na Academia Brasileira de Letras, o que faz desde 2021. Autor de diversos livros, destaca-se aqui *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Futuro Ancestral*, por serem livros que chamam à uma reflexão profunda sobre a relação da humanidade com a natureza, propondo um caminho harmonioso e sustentável através da sabedoria ancestral. Essas ideias são expressas em uma linguagem acessível, de fácil assimilação entre crianças e adolescentes.

Ideias para adiar o fim do mundo se trata de duas palestras e uma entrevista, o título vem a partir da palestra de Ailton Krenak no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa no ano de 2019. No livro, ele explica que não é o mundo que colocou o homem no centro do universo que ele quer adiar, mas sim o mundo das narrativas plurais, tradicionais e ancestrais que veem o ser humano como parte da natureza, não como fora dela.

Assim, Ailton explica como o antropocentrismo criado pelos europeus, colocou uma falsa ideia de superioridade que separou o ser humano da natureza. Em seu entendimento, esse protagonismo humano está causando diversos problemas ambientais, pois, o antropocentrismo justifica a ideia de que a natureza serve para ser explorada, de modo que a terra, vista como um organismo, está entrando em coma. É nesse livro que ele expressa como o rio Doce é parte de sua própria família, sendo uma pessoa, um ente querido, cujo nome em sua língua remete ao avô. Assim, ele questiona a visão de mundo que enxerga esse rio como um recurso econômico, feito para gerar energia para os seres humanos e não como alguém com sabedoria e que precisa ser cuidado. Além disso, Ailton Krenak explica como esse afastamento do ser humano e da natureza, e a aproximação entre ser humano e mercadoria, gera um vazio de sentido que busca ser constantemente preenchido com utensílios que nem sempre são úteis à nossa sobrevivência. Assim, o ativista indígena nos convoca a repensar como vivemos e nos relacionamos com a terra, “adiar o fim do mundo” é evitar o colapso ambiental e social causado pelo desrespeito dos ritmos da natureza, das diversidades de culturas e modos de vida.

Futuro Ancestral reúne alguns diálogos de Ailton Krenak feitos em contextos de palestra, seminário, congresso, mesa virtual, aula espetáculo, encontro e entrevista. O livro dá ênfase aos saberes ancestrais indígenas, apontando como esses saberes podem orientar os seres humanos para um caminho mais justo e equilibrado. Assim, o livro convoca um questionamento ao “progresso” da humanidade, visto que o chamado “progresso” está fazendo os rios serem contaminados e até mesmo transformados em esgoto, afirma também como esse “progresso” marginaliza pessoas que necessitam dos rios para a sobrevivência, fazendo com que elas saiam a procura de um novo lugar nas cidades, onde encontram mais dificuldades de permanência. Para Ailton Krenak, o “progresso” traz desigualdades sociais, e além disso está trazendo consequências ambientais que afetam a vida de todos que ocupam o globo terrestre. Assim, Ailton afirma como a relação entre o ser humano e a terra, como também entre o ser humano e o produto do seu conhecimento,

podem ser diferentes se as narrativas indígenas ocupassem mais lugares nos discursos políticos, econômicos e sociais.

Davi Kopenawa, xamã e líder Yanomami, pertence ao conjunto dos povos que ocupam a atual floresta amazônica, na fronteira do que hoje é o Brasil e a Venezuela. Ficou conhecido por representar os povos yanomami na luta pela demarcação de terras, se posicionando contra a destruição da floresta, do garimpo ilegal e da negligência do Estado brasileiro na proteção dos povos indígenas. Kopenawa foi fundamental na campanha internacional que resultou na demarcação da Terra Indígena Yanomami em 1992, em virtude de suas denúncias contra o avanço de garimpeiros em suas terras, o alastramento de doenças e as violações dos direitos indígenas que estavam ocorrendo naquele contexto. Assim, em 2004, Davi fundou a Hutukara Associação Yanomami, com o objetivo defender os direitos dos yanomami, incluindo a proteção territorial, a luta contra a mineração ilegal, a exploração de madeira e outros crimes ambientais e sociais que afetam a terra indígena.

A queda do céu - palavras de um xamã yanomami reúne os pensamentos, a vida e a cosmologia do povo Yanomami, o livro é resultado das narrações feitas por Davi Kopenawa para o antropólogo francês Bruce Albert. Desse modo, o livro é uma autobiografia de Davi, onde ele narra os acontecimentos de sua vida e de seu povo ao longo de seu crescimento. O livro é dividido em três partes: *O Devir Outro*; *A Fumaça do Metal* e *A Queda do Céu*. O primeira parte do livro apresenta a cosmologia dos Yanomami, descrevendo a relação desses povo com o mundo e a visão deles sobre o lugar que habitam, como foi o surgimento do primeiro xamã, o olhar e o lugar ocupado pelos espíritos *xapiris*, a relação dos yanomamis com os ancestrais animais e com a floresta, bem como a forma de iniciação dos xamãs, sua relação com as casas de espíritos, com o céu e com a floresta. A segunda e a terceira parte contam com as experiências de Davi, desde sua juventude até a idade adulta, mostrando sua trajetória no mundo dos brancos e seus desafios para entender a cultura e a língua portuguesa. Em diversos momentos da história, o líder indígena faz críticas a relação dos brancos com a mercadoria e como o consumo desenfreado de mercadorias afeta tanto seu povo quanto todos os outros que estão inseridos nessa lógica econômica. Além disso, Davi menciona a contínua invasão de suas terras por garimpeiros que destroem a terra, trazendo violências físicas, psicológicas e simbólicas e desorganizando a sua cultura, economia, cosmologia.

Além disso, sendo um mestrado voltado para o ensino de História e cujo objeto de estudo são narrativas indígenas, essa pesquisa também buscou analisar se o livro didático

do Sistema Estruturado de Ensino, utilizado nos anos de 2023 a 2025 nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, correspondem a historiografia contemporânea. Sendo assim, a análise do material didático busca entender como a lei 11.645/2008 está sendo efetivada e se as narrativas indígenas estão presentes e como estão presentes, pois o livro didático é uma importante ferramenta pedagógica na construção de conhecimento das escolas, sendo utilizado para auxiliar professores na elaboração de aulas e na aprendizagem dos estudantes.

As fontes e o material didático foram escolhidas com o intuito de entender como a história indígena é contada através dos próprios indígenas e como essa história está sendo apresentada nas escolas. Assim, essa pesquisa busca comparar a perspectiva indígena do cuidado com a natureza com a perspectiva colonizadora por trás da exploração dela, de modo que, com base nas narrativas e nos argumentos de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, seja possível construir uma consciência histórica do passado e do presente, instigando os estudantes no debate acerca de situações passadas, atuais e recorrentes nos territórios indígenas.

O uso desse material como fonte histórica, permite ao educador fazer comparações com a falta dessa perspectiva no livro didático. Para que isso se transforme em consciência histórica, é preciso debater as duas visões de mundo, o etnocentrismo, além de relacionar as falas indígenas aos dados apresentados através de pesquisas e jornais que mostram as consequências da invasão contemporânea, pois, tanto no passado como no presente, o efeito dessa colonização continua violentando e apagando diversas culturas. Comparar essas situações com o presente, insere o aluno na História, fazendo-o entender as transformações econômicas e ambientais em um contexto mais amplo. Além disso, o ensino de história indígena também é uma alternativa de se emancipar das narrativas que seguem uma única linha temporal e que colocam o continente europeu como protagonista.

Aníbal Quijano, em seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina”, discute como a construção do continente americano esteve relacionada com a construção de um novo poder mundial. Desse modo, o texto apresenta algumas categorias que serviram de base tanto para legitimar o processo de colonização do território, quanto para sustentar um novo sistema produtivo: do mercantilismo ao capitalismo. Assim, o autor discute como os europeus outorgaram sua legitimidade através de supostas estruturas biológicas que hierarquizam os indivíduos entre dominadores e dominados, consolidando uma nova estrutura de controle sobre o trabalho e a mercadoria.

Segundo o autor, até o momento da colonização das américas, o conceito de raça não existia. Esse conceito foi construído a partir do contato entre os europeus e os povos indígenas e foi utilizado para naturalizar todas as relações coloniais que se construíram no território conquistado. Índios, negros e mestiços foram identidades criadas pelos europeus e associadas a uma inferioridade cultural, econômica, política e epistêmica. Os povos conquistados foram reduzidos a teorias raciais dentro de uma linha temporal única, que mostra um evolucionismo linear e unidirecional ao ponto de que tudo aquilo que não era europeu, era percebido como passado, inferior e primitivo.

Com isso, novas formas de controle sobre a exploração da terra e do trabalho foram criadas e organizadas para um mercado que agora era mundial. O trabalho, a produção e a venda do produto foram articuladas em novas configurações estruturais: o trabalho não pago ou não assalariado foi associado aos dominados.

Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte de um novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Dessa forma, os europeus criaram uma visão de mundo: a modernidade, que situou os povos colonizados em uma perspectiva temporal cuja culminância do progresso era o próprio continente europeu. Essa perspectiva eurocêntrica criou alguns elementos, como o dualismo: não-europeu/europeu; primitivo/civilizado, tradicional/moderno, criou também uma linha temporal evolutiva para a sociedade, além de naturalizar as diferenças culturais por meio do conceito de raça. Segundo o autor, “a mentira do conceito de modernidade, é acreditar que a partir da América se constituiu um novo espaço-tempo” (QUIJANO, 2005, p. 122).

O eurocentrismo permaneceu durante muitos séculos na América latina, e foi com essa versão do mundo que as universidades americanas foram criadas, não é raro ver alguns professores e estudantes defendendo o avanço social a partir do avanço tecnológico, mesmo que sejam coisas distintas uma da outra. Embora nossas ferramentas tenham se aprimorado e se tornado digitais, não podemos afirmar que o mesmo aconteceu com a sociedade.

O sociólogo Ramón Grosfoguel, se atenta para esses genocídios, que foram tanto físicos quanto culturais e epistemológicos. No artigo “*A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*”, o autor aponta a presença do racismo e

do sexismo dentro universidades do mundo moderno e como isso fundamentou e legitimou os genocídios/epistemicídios contra mulçumanos, judeus, povos nativos da América, povos africanos e mulheres. A partir disso, o autor se atenta para a continuidade dessa colonização dentro das universidades ocidentalizadas que, mesmo após as independências e a conquistas de direitos, ainda preservam o eurocentrismo. Nesse sentido, essas universidades continuam perpetuando hierarquias de conhecimento, cujo conhecimento europeu é visto como “superior” e os outros “inferior”.

Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente (GROSFOGUEL, 2015, p. 27)

No artigo de Aníbal Quijano, citado anteriormente, o autor escreve sobre a formação do Estado-nação ibérico, e explica que a origem dessa formação começou com a conquista interna dos povos com identidades diferentes e continuou paralelamente com a colonização da América. Ramón Grosfoguel cita esse momento quando explica sobre a conquista de Al-Andalus em 1492, marcada pelo genocídio dos povos mulçumanos que estavam ocupando aquele território.

A conquista de Al-Andalus e o genocídio dos mulçumanos, foram acompanhados por uma queima de toda produção intelectual feita por esses povos. Muitas bibliotecas foram queimadas, com acervos imensos. Só na biblioteca de Córdoba havia um acervo de 500 mil livros, e na de Granada cerca de 250 mil. Os mesmos métodos de colonização e exploração foram transferidos para as Américas, tanto com a queima dos códices indígenas quanto pelo genocídio desses povos cuja epistemologia se expressava em uma tradição oral.

Os povos conquistados foram identificados como “povos sem religião”, ou “povos sem alma” e inferiorizados com base na teoria cartesiana/europeia cuja máxima é “Penso, logo existo”. Portanto, só pensa, quem tem alma; e só tem alma, quem acredita em Cristo. Nesse sentido, aqueles que não acreditavam no cristianismo, não possuíam alma, não possuíam pensamento e, por isso, segundo essa teoria, não eram humanos, eram animais. E se eram animais, então estava justificado escravizá-los. Essa lógica se tornou institucional, a inferioridade epistêmica foi o argumento utilizado para legitimar uma inferioridade social biológica, e foi o princípio organizador da divisão do trabalho, que culminou na acumulação capitalista em escala mundial.

Mesmo que saibamos de toda essa estrutura colonizadora, as universidades

ocidentalizadas ainda se veem reféns de um conhecimento produzido pelos europeus. A própria História foi construída com base em interesses nacionais de alguns países da Europa e transportada para as Américas com o mesmo sentido, a mesma fundamentação, a mesma noção de tempo, os mesmos métodos científicos. Quando os povos do Sul não seguem algumas definições hegemônicas, são rapidamente denunciados e marginalizados. Mas como fazer outra História? Dussel propõe a transmodernidade:

A transmodernidade clama por uma pluralidade de soluções, onde “muitos decidem por muitos”. A partir de diferentes tradições epistemológicas e culturais surgirão também respostas diferentes para os mesmos problemas. O horizonte transmoderno tem como objetivo a produção de conceitos, significados e filosofias plurais, bem como um mundo plural (GROSFOGUEL, 2015, p. 45)

Nesse sentido, o que a transmodernidade propõe é um estudo que valorize as epistemes produzidas no Sul global, rompendo com o universalismo eurocêntrico de um único tempo e uma única história. Desse modo, a transmodernidade cria novas definições a partir das pluralidades epistêmicas que existem nesses territórios, gerando uma nova perspectiva: a decolonialidade.

Para A. Hampaté Bâ, filósofo e historiador africano e Ailton Krenak, líder e filósofo indígena, as pluralidades epistêmicas se encontram nos conhecimentos ancestrais transmitidos por suas culturas através da oralidade. Essa oralidade, durante muito tempo, não foi considerada como produtora de conhecimento. Para as nações modernas, os povos sem escrita foram considerados povos sem história. No entanto, A. Hampaté Bâ reflete:

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos e bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168)

Em seu texto, intitulado “*A tradição Viva*” A. Hampaté Bâ explica a relação entre a oralidade, a tradição e o conhecimento dos povos da savana ao sul do Saara. Desse modo, o autor apresenta a maneira como esses povos se relacionam com a palavra, e como a palavra é o pilar fundador de toda aquela sociedade: da concepção da pessoa, do lugar e o do seu papel no seio do universo. Para eles, o testemunho oral envolve uma visão particular de mundo, um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (o mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana). O espiritual e o material não estão dissociados e a tradição oral é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação.

Para esses povos, a oralidade é legítima porque a fala possui ritmo, movimento e força, portanto uma palavra pode tanto construir quanto destruir. A fala é materializadora e acontece primeiro em pensamento, ficando em estado de repouso até o instante em que ganha movimento, assim, as forças começam a vibrar. Na primeira fase, a palavra é pensamento, na segunda som, na terceira, fala. Por esse motivo, a maior parte das sociedades africanas consideram a mentira uma doença moral, pois separa a pessoa de si e da sociedade, criando desarmonia dentro e ao redor de si.

Para os povos indígenas da América do Sul, ligados também à oralidade, a desarmonia do mundo é criada na separação do ser humano e da natureza. Ailton Krenak e Davi Kopenawa reforçam a relação ecossistêmica que há entre os seres humanos e a natureza: A montanha e o rio são vistos como parentes ancestrais, partes da família que precisam ser respeitadas e cuidadas. Os líderes indígenas apontam como a colonização deslegitima essa cosmovisão, explorando as pessoas e os recursos sagrados da terra.

A mentira da modernidade e desarmonia ambiental é um registro da colonização europeia que separou os indivíduos de suas culturas, com uma visão de mundo e uma ordem econômica que corrompeu o valor da palavra e distorceu o valor da natureza. Neste momento da história, o papel de estudar essas histórias plurais é fundamental para apresentar e criar novas perspectivas e vivências de mundo, que coloquem todos os seres como parte de um Todo plural.

O primeiro capítulo “*Povos sem História?*” é voltado para análise historiográfica da história indígena, visando entender como a visão eurocêntrica da história construiu uma disciplina de História que perpetua uma linha cronológica unilateral sobre a história da humanidade. Desse modo, o capítulo busca romper com a história única, demonstrando como os indígenas resistiram à colonização, tecendo alianças conscientes para manter o seu território protegido dos invasores, elaborando estratégias de resistência que ainda hoje os acompanha na luta por justiça social. Assim, as narrativas indígenas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa estão aqui para servir de contraponto à ideia de colonização e a forma econômica de exploração da natureza que foi imposta por ela. Além disso, as narrativas indígenas são utilizadas também como alternativa para construção de uma consciência histórica e ambiental nos estudantes, visto que as críticas presentes nessas narrativas envolvem a visão de uma constante exploração de seus mundos, que geram impactos tanto para as terras indígenas quanto para o resto do globo. O capítulo está dividido em: 1.1 - *A bastilha da razão humana: europeus como modelo de sociedade*; 1.2 - *Autonomia e resistência: construindo uma história indígena*; 1.3 - *A História experiência: perspectivas sobre as vivências indígenas*.

O segundo capítulo *“Cultivando a consciência histórica para uma práxis transformadora”* é direcionado ao entendimento da importância de se construir a consciência histórica nos estudantes, baseadas nas teorias sobre o ensino de História de Jörn Rüsen. Assim, o capítulo discute a importância da consciência histórica para educar indivíduos conscientes do presente a partir das experiências do passado, compreendendo o desenvolvimento dessa consciência por meio de um processo mental e cultural no qual os indivíduos atribuem sentido ao tempo - passado, presente e futuro -, com base em experiências históricas. A teoria de Jörn Rüsen é fundamental para o ensino de História, pois destaca que essa disciplina não pode ser voltada apenas para memorizar acontecimentos, mas também desenvolver a capacidade de refletir sobre o tempo e o processo contínuo de mudanças ou repetições. Além disso, utilizaremos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para fundamentar a importância dessa disciplina no contexto escolar, analisando se o livro didático do Sistema Estruturado de Ensino está de acordo com as habilidades propostas por ela, bem como se o conteúdo está atualizado de acordo com a historiografia. Portanto, o capítulo está dividido em: 2.1 - *O projeto da BNCC para o componente curricular de História* e 2.2 - *Analisando o livro didático do Governo de Mato Grosso*.

O terceiro capítulo intitulado *“Elaborando a consciência histórica-ambiental através das perspectivas indígenas”* é também o capítulo final da dissertação, onde se encontra o produto dessa pesquisa. O produto foi elaborado pensando nas turmas do 2º ano do Ensino Médio. Desse modo, foram construídos 7 roteiros de aula, cuja finalidade é levar o estudante a refletir sobre a contínua invasão de terras indígenas e sobre os impactos ambientais que ela causou e causa na cultura e modo de viver desses povos. Desse modo, é possível construir tanto uma consciência de longa duração acerca da história do Brasil, como também conectar o passado e o presente das invasões às terras indígenas. Portanto, os roteiros foram escritos pensando em auxiliar os professores na construção de suas aulas, destacando os debates a serem levantados, as fontes e os recursos a serem utilizados.

CAPÍTULO 1 – POVOS SEM HISTÓRIA?

A relação entre os povos indígenas e a natureza revela uma concepção profundamente distinta daquela imposta pela lógica ocidental. Enquanto o pensamento antropocêntrico, consolidado na colonização europeia, separa o ser humano da natureza e o posiciona como dominador da terra, os saberes indígenas reconhecem a natureza como parte indissociável da vida — um território vivo, dotado de espiritualidade, memórias e vínculos afetivos. Essas duas perspectivas refletem o modo como essas sociedades valorizam o meio ambiente, de modo que a visão dominadora o transforma em um recurso a ser explorado, enquanto a visão que se relaciona com a natureza, transforma ela em uma entidade que precisa ser respeitada e preservada. Essa oposição de pontos de vista sobre como o ser humano age sobre a natureza pode ser utilizada no ensino de história, aprofundando o conhecimento dos estudantes sobre a colonização europeia, de modo a construir nos estudantes uma percepção mais sólida da imposição econômica trazida pelos europeus e de como essa imposição alterou e continua alterando o modo de vida das populações indígenas.

Com isso, o primeiro capítulo dessa dissertação busca compreender como a lógica do antropocentrismo foi consolidada através do positivismo e como o positivismo, ao tentar entender a dinâmica das civilizações, classificou as sociedades em “superiores” e “inferiores”, criando uma linha evolutiva da história humana, a qual legitimava a colonização e a exploração do território americano. Assim, o debate colocado na primeira sessão, busca entender como essa historiografia do século XIX afetou os povos indígenas, bem como a maneira como eles são vistos.

A partir disso, será discutido a forma como a historiografia do século XX e XXI contrapôs o positivismo ao colocar os povos indígenas como protagonistas de sua própria história. O objetivo dessa sessão é reconhecer e valorizar os modos de vida e as formas de resistência dos povos indígenas frente às invasões, à expropriação de terras e à imposição das lógicas coloniais. Desse modo, será evidenciado como os indígenas se relacionam com a terra não apenas como espaço físico, mas como território de pertencimento, memória, espiritualidade e vida coletiva, compreendendo como a luta por território é, também, uma luta por autonomia.

Dessa forma, a terceira seção deste capítulo discute como o colonialismo explora a natureza e como essa lógica de exploração continua afetando a autonomia dos povos

indígenas. Através das falas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, é possível compreender como, para ambos, a terra não é um recurso a ser conquistado ou consumido, mas um ser vivo com o qual se estabelece uma relação de pertencimento, cuidado e reciprocidade. Portanto, a última sessão desse capítulo busca compreender, através da perspectiva indígena, como o modelo colonial legitima a destruição das florestas e dos rios, e como esse modelo continua sendo perpetuado nos dias de hoje, através da construção de barragens e do garimpo ilegal, destacando como a epidemia do pensamento dos brancos ameaça a sobrevivência dos seres vivos na terra.

1.1 - A bastilha da razão humana: europeus como modelo de sociedade

O que é História? Essa é a pergunta que acompanha a trajetória de todos os historiadores, do início de sua formação, até as salas do ensino básico. Impossível responder com exatidão, pois não se trata de uma ciência exata e, sendo uma ciência humana, está sujeita a complexidade de cada sociedade e de cada época. Sendo assim, para os historiadores, explicar o conceito epistemológico e a metodologia que fazem da História uma ciência, ajudam a responder essa questão. No entanto, quando a mesma pergunta é feita aos estudantes do ensino básico, a maioria deles responde que “a história é o passado”. Contudo, se a História nos oferece o conhecimento do passado, qual a importância dela no presente? O que tem de relevante nas civilizações antigas para nossa compreensão de humanidade? O que legitima a verdade de um fato histórico? Um documento escrito? Uma tradição? Essas questões são importantes para entender como certas interpretações podem ter influenciado a ciência da História, bem como a compreensão dessa disciplina no contexto escolar.

O século XIX é conhecido como século da História, pois, nesse tempo, surgiram correntes teóricas que buscavam dar à História uma característica de ciência. Foi nesse tempo também que o conhecimento do passado se tornou tarefa de uma disciplina que precisava se preocupar com o método de pesquisa. Em geral, o século XIX marca um avanço na metodologia científica da História, propondo um novo modo de tratar as fontes. O Positivismo e a Escola Metódica são algumas das correntes teóricas que ganharam força e moldaram o ensino da história no Brasil durante anos. Com essas duas vertentes teóricas, os estudos historiográficos surgiram e se intensificaram, seu objeto de estudo passou a ser os documentos escritos, e seus profissionais precisavam ser neutros, evitando hipóteses e julgamentos das fontes.

Em seu texto *Considerações sobre o paradigma positivista em História*, José D'Assunção Barros explica como o positivismo do século XIX fundou o conceito de História e o estudo das fontes escritas a legitimou enquanto ciência. No entanto, para fundamentar sua epistemologia, herdou alguns traços do Iluminismo francês, uma vez que ambicionava padrões, exaltava a racionalidade, acreditava nos desígnios da natureza, e a dominância humana sobre outros animais. A agitação da Revolução Francesa despertou nos filósofos burgueses uma perspectiva de valorização do futuro, marcando um momento de rompimento com o absolutismo e o início de uma nova ordem política. O futuro da sociedade foi colocado em uma linha de tempo evolutiva, que crescia em direção ao avanço e ao progresso da humanidade, enquanto o passado foi classificado como atrasado, desatualizado e retrógrado: um lugar do qual as sociedades não poderiam mais voltar.

Nesse contexto histórico, a burguesia se fortalecia, e procurava legitimar seu novo padrão econômico, político e social, reprimindo aqueles que questionavam seus valores. Desse modo, seu propósito era *uniformizar o todo*, fundando as bases do espírito nacional, conciliando as classes e criando uma história global com eventos marcantes e personagens que até hoje fazem parte de uma memória nacional. Assim, afirmavam que essa nova ordem social, industrial e burguesa, era o ápice em que todas as civilizações deveriam chegar *naturalmente*.

Augusto Comte fez isso equiparando os métodos das ciências naturais e sociais, afirmando a neutralidade do cientista social e buscando leis que regeriam todas as sociedades humanas, utilizando metáforas organicistas para conservar as hierarquias e conciliar as classes. A submissão da massa trabalhadora aos industriais foi fundamentada na lógica de que todo esse sistema de produção era a ordem responsável por encaminhar o progresso positivista. Os cientistas sociais, aqui, deveriam se colocar a serviço do Estado, da ordem burguesa, e deviam se afastar de qualquer atividade revolucionária que corrompesse a ordem.

Assim, para explicar a alteração social que se consolidava, o positivismo de Comte se baseou na busca das leis da natureza para entender o desenvolvimento das sociedades humanas, essas leis seguiam uma linha em direção ao progresso da economia e da sociedade. Com isso, o positivismo ambicionava uma finalidade comum a todas as sociedades, para tanto, imprimiu uma escala de tempo evolutiva à história de toda a humanidade. Nessa história universal, as civilizações foram colocadas em diversas ordens de desenvolvimento, cujo ápice seria a industrialização europeia. O destino da história

global seria a uniformização e consolidação desse sistema produtivo, e a riqueza das nações seriam condicionadas a essa finalidade por um movimento natural. Assim, nessa perspectiva, a sociedade europeia teria alcançado o auge do desenvolvimento e as outras culturas deveriam seguir o mesmo caminho, determinada por ela.

Carlos Leonardo Kelmer Mathias explica que o ensino de História se relaciona diretamente com as tendências historiográficas. Em seu texto *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*, o autor explica que o Positivismo do século XIX fundamentou a didática do ensino da História, perpetuando o eurocentrismo até os dias atuais. No Brasil, a matriz dessa didática historicista foi construída pelo IHGB (Instituto histórico e geográfico brasileiro), fundado em 1838. A criação desse Instituto foi incentivada por membros da elite intelectual e política do Brasil Imperial, com o objetivo de estudar e documentar a história e a geografia do Brasil, além de promover a formação de uma identidade nacional. A princípio, o objetivo do IHGB era sistematizar uma produção historiográfica capaz de escrever a primeira história do país, tendo como base a historiografia francesa do século XIX.

Dessa forma, o projeto de nação estava de acordo com as ideias de civilização e progresso fundadas pelos positivistas, sendo escrita de forma a valorizar personagens e eventos, seguindo uma linha evolutiva, cujo momento de “evolução” da história do Brasil se iniciava com a chegada dos europeus. A História era vista como instrumento de compreensão que caminharia o país para o futuro, servindo para inflar o patriotismo e exaltar as instituições.

Assim, a construção da identidade nacional brasileira pelo IHGB passava também pela mescla das três raças. Esse conceito se refere à formação da identidade cultural e racial do povo brasileiro a partir da interação e mistura de três principais grupos étnicos: os indígenas, os africanos e os europeus. A elite intelectual acreditava que era possível criar uma nação civilizada apesar das adversidades climáticas e raciais. Tudo isso foi feito com o objetivo de delinear um perfil para os brasileiros, homogeneizando e unificando as ações humanas. Desse modo, para fins dessa pesquisa, a imagem do indígena promovida pelo IHGB é o nosso ponto de partida, pois reflete tanto os preconceitos da época como uma mentalidade que ainda ecoa no tempo e na história do Brasil.

A imagem dos indígenas construída pelo IHGB era predominantemente eurocêntrica, sendo frequentemente vistos como "selvagens" ou "primitivos". Assim, os

historiadores responsáveis por criar a história da nação brasileira, empenharam-se na tarefa de aplicar uma linha temporal evolutiva para o caso brasileiro,

Lançar mão dos conhecimentos arqueológicos, linguísticos e etnográficos, seria uma forma de se ter acesso a uma cultura estranha - a dos indígenas existentes no território -, cuja inferioridade em relação à “civilização branca” poderia ser, através de uma argumentação científica, como pretendiam, explicitada. (GUIMARÃES, 1988, p. 11)

Muitos membros do IHGB participaram de expedições, realizando um trabalho importante de documentação e pesquisa sobre os povos indígenas, o que acumulou um vasto acervo de informações. No entanto, produziram relatos que, apesar de valiosos, ainda carregavam visões distorcidas sobre os povos indígenas, os representando como obstáculos ao progresso e à civilização, o que justificava as políticas de assimilação e integração forçada por parte dos europeus. Desse modo, a imagem do indígena no IHGB foi marcada por uma dualidade entre a idealização romântica e a visão eurocêntrica e preconceituosa, sendo idealizados ora como heróis nobres e puros, ora como figuras atrasadas que barravam o progresso.

Francisco Adolfo de Varnhagen foi o historiador brasileiro encarregado pelo IHGB de escrever a primeira história do Brasil, sua obra sobre a história indígena é marcada por uma perspectiva colonialista. Pelas lentes da colonização europeia, Varnhagen representa a chegada dos portugueses como o início da civilização e do progresso no território brasileiro. Assim, os indígenas eram frequentemente retratados como obstáculos a serem superados no caminho do desenvolvimento, descrevendo os indígenas como selvagens e primitivos, acreditando que a cultura e a sociedade indígena eram inferiores à civilização europeia, visto que estariam vivendo em uma sociedade sem Estado, cujos comportamentos estariam vinculados à uma atitude libidinosa, pagã, sem consciência e próximas do reino animal. Varnhagen acreditava que os indígenas estavam estáticos no tempo, e que a colonização portuguesa trouxe benefícios ao introduzir valores e práticas europeias, justificando que a colonização foi um processo necessário para essas sociedades, para civilizar e desenvolver o Brasil, trazendo ordem, progresso e religião ao território.

Mesmo passado dois séculos desde a criação dessa história, a identidade indígena construída pelo colonizador ecoa no tempo. Muitas vezes, quando se pergunta aos alunos sobre os povos indígenas, as respostas tendem a seguir caminhos preconceituosos, eurocêntricos e estereotipados. A imagem do indígena é sempre descrita como povos

primitivos, vivendo nus na floresta, sem tecnologia, sem conhecimento, sem cultura e, portanto, sem história. Muitas vezes, essa imagem é acompanhada de um profundo sentimento de revolta quando mencionam indígenas que usam roupas, celulares e vivem nas cidades. O entendimento sobre as populações indígenas ainda é permeado de preconceitos e estereótipos construídos ao longo dos últimos séculos.

Não é por acaso que os alunos classificam os povos indígenas dessa maneira. Ao criar uma linha evolutiva para as civilizações, os positivistas dividiram a história humana em diversas etapas de crescimento. Desse modo, os povos originários foram colocados no tempo “inicial” da história humana, vivendo num período classificado como “neolítico”. Essa perspectiva ainda é perpetuada nos livros didáticos, visto que a história indígena é colocada próxima ao conteúdo da “pré-história”, que acompanha o entendimento de ser um período onde os seres humanos eram primitivos por não terem registros escritos de sua História. Essa visão de mundo ignorou, por muito tempo, as histórias e os conhecimentos de longa duração contados através da oralidade e passadas de geração a geração pelas tradições orais. A desvalorização dessas histórias foi construída no processo de colonização e no surgimento do que Chimamanda Adichie chama de “história única”.

Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, aborda o conceito de "história única" em seu livro intitulado "o perigo de uma história única". Ela argumenta que reduzir indivíduos, culturas ou países a uma única narrativa cria estereótipos que não refletem a complexidade e a diversidade de suas experiências. A escritora destaca que contar apenas uma história sobre um grupo de pessoas leva a uma visão simplificada e unidimensional da história.

Para ela, quem controla a narrativa tem poder sobre como os outros são vistos e exemplifica isso com a história de como a África é frequentemente retratada no Ocidente apenas como um continente de pobreza, guerra e doença, ignorando suas ricas culturas, histórias e contribuições. Durante o compartilhamento de suas experiências, a escrita conta como, ao crescer na Nigéria, leu principalmente livros britânicos e americanos, o que influenciou sua percepção de que livros “verdadeiros” eram aqueles com protagonistas brancos e estrangeiros, percebendo só mais tarde que estava inundada por preconceitos ocidentais que apagaram e distanciaram ela de sua própria cultura, a escrita também menciona que nesses livros há descrição de cenários que não faziam parte de sua realidade, um exemplo é a culinária, com comidas e bebidas feitas com ingredientes que não pertenciam nem a fauna do lugar onde ela morava.

A narrativa única cria um mundo onde é fácil excluir, estereotipar e desumanizar. Desse modo, ao apagar diferentes perspectivas, essa narrativa compõe uma história que produz estereótipos e que levam à desumanização, criando percepções distorcidas de que certos grupos são menos dignos ou menos capazes que outros. Por isso, Adichie ressalta a importância de procurar e contar histórias variadas que refletem a diversidade da experiência humana, argumentando que os estereótipos afetam as identidades culturais e a maneira como as pessoas veem a si mesmas e aos outros.

Durante muitos anos, a narrativa única prevaleceu e os conquistadores controlavam como os povos conquistados eram vistos, desde a subjugação de seus traços fenotípicos, até suas descobertas mentais. A cultura das várias etnias que viviam no território que hoje é conhecido por Brasil, foram uniformizadas e colocadas em uma situação natural de inferioridade, através de uma única palavra: índio. “Índio” foi a identidade criada pelos colonizadores aos povos conquistados e, através dela, associaram hierarquias de dominação, como a ideia de “raça” que determinou a capacidade de cada um nessa estrutura.

Dessa maneira, o termo “índio” foi atribuído aos povos originários. Seu conceito carregava uma perspectiva de que essas pessoas estariam nos primeiros estágios da evolução, possuindo um modo de ser e viver semelhante ao dos primeiros seres humanos, sendo taxados como “primitivos”, e recebendo tanto um olhar de pureza quanto de selvageria.

Essa imagem racial imposta aos povos originários, carrega várias contradições e deve ser urgentemente repensada. No momento em que os europeus atribuem ao indígena o primeiro estágio da evolução humana, atribuem também que estes estão “atrasados” no tempo. Toda essa construção imagética e colonizadora do índio, criou uma mentalidade de que o indígena é um ser imutável, estático no tempo, pois, para muitas pessoas, em contextos atuais, o indígena de hoje é o mesmo do século XVI, causando espantos e indignações quando são vistos ocupando cidades ou carregando acessórios contemporâneos.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, detalha a criação dessa imagem racial através de uma discussão sobre a colonialidade do poder e a modernidade. No texto "A América e o novo padrão de poder mundial", Quijano aborda as dinâmicas de poder que surgiram com a colonização das Américas e como elas moldaram o mundo ocidental. Assim, o autor

destaca como a colonização introduziu a categoria racial como uma forma de justificar a dominação e a exploração. Assim, a noção de raça foi inventada durante a colonização para justificar a dominação e a exploração das populações não europeias. Os colonizadores europeus atribuíram características naturais e imutáveis a diferentes grupos de pessoas, classificando-os em uma hierarquia racial.

Essa hierarquia racial colocava os europeus brancos no topo, enquanto africanos, indígenas e outros povos colonizados eram colocados em posições inferiores. Essa classificação racial foi usada para justificar a escravidão, a expropriação de terras e a exploração econômica, e foi legitimada como uma forma racional e científica de entender as diferenças humanas, tornando-se uma ferramenta de controle social, que naturalizava a desigualdade e a discriminação.

O sociólogo explora como as ideias de evolucionismo e dualismo foram fundamentais para a construção das categorias raciais e para a manutenção da hierarquia de poder durante e após a colonização. O evolucionismo social, derivado das teorias de Darwin aplicadas às sociedades humanas, foi utilizado para justificar a superioridade das sociedades europeias. Segundo essa perspectiva, as sociedades humanas evoluem de formas primitivas para formas mais civilizadas e tecnológicas, com os europeus no ápice dessa evolução. Essa visão evolucionista reforçou a ideia de que os europeus estavam naturalmente destinados a governar e civilizar os povos menos desenvolvidos, criando uma visão dualista geradora de opostos: civilizado/primitivo, moderno/tradicional, racional/irracional, europeu/não europeu.

A combinação do evolucionismo social e do dualismo forneceu uma poderosa justificativa ideológica para a colonização. A suposta superioridade evolutiva e a necessidade de "civilizar" os povos colonizados foram usadas para legitimar a exploração e a opressão. Os colonizadores europeus se viam como portadores de progresso e modernidade, enquanto viam os povos colonizados como primitivos que necessitavam de orientação e controle. Quijano argumenta que essas ideias evolucionistas e dualistas não foram apenas ferramentas coloniais, mas também se enraizaram nas formas de pensar e organizar o mundo.

A construção da raça teve um impacto duradouro, influenciando as relações sociais e as estruturas de poder até os dias de hoje. A colonialidade do poder perpetua-se na forma como a raça continua a ser usada para justificar desigualdades e exclusões. Portanto, é

necessário desconstruir essas ideias, reconhecendo que as diferenças humanas são culturalmente construídas, não naturais. Assim, para superar as injustiças históricas e atuais, é crucial desafiar e dismantelar as categorias raciais que foram impostas pela colonialidade, visto que no senso comum, o indígena ainda é identificado através de estereótipos, tendo sua historicidade apagada, os deixando estáticos no tempo e no espaço. Além de que, as transformações dessa identidade, como uma moradia na cidade ou o uso de um smartphone, são vistas como “perda de identidade”, dificultando a compreensão destes povos no presente e de suas demandas sociais necessárias.

1.2 - Autonomia e resistência: construindo uma história indígena

Na introdução da obra “História dos Índios no Brasil”, Manuela Carneiro da Cunha argumenta que a história indígena tem sido, muitas vezes, marginalizada e distorcida pelas narrativas oficiais, dessa forma, propõe com este livro, reunir uma série de artigos que mude a perspectiva sobre povos indígenas no Brasil. A autora destaca a diversidade cultural, linguística e social dos povos indígenas, muito além dos estereótipos frequentemente apresentados, e ressalta a complexidade das interações entre os povos indígenas e os colonizadores europeus, enfatizando como essas interações foram marcadas por conflitos, resistências, alianças e adaptações. Assim, segundo a autora, para se construir uma história indígena longe de estereótipos, é necessária uma abordagem interdisciplinar, incorporando perspectivas da antropologia, arqueologia, história, linguística, além de ser necessário dar voz aos próprios indígenas para contar suas histórias.

Ela critica a forma como, por séculos, os indígenas foram invisibilizados ou tratados apenas como obstáculos à “civilização” na história oficial, questionando também a narrativa de “desaparecimento” dos indígenas, mostrando que muitos sobreviveram, resistiram e se reinventaram, apesar das violências e perdas. Assim, a autora sugere olhar para os indígenas como sujeitos históricos, ou seja, como povos com agência, cultura, memória e trajetória própria. Manuela destaca que a história indígena não começa com a chegada dos portugueses, e que os povos indígenas têm histórias milenares que merecem reconhecimento.

Outro ponto central, é a ideia de pluralidade indígena, onde Manuela deixa claro que não existe “o índio” como uma figura única, mas sim uma grande diversidade de povos, línguas, costumes e modos de vida. Essa diversidade foi muitas vezes ignorada ou

apagada, e o livro tenta corrigir isso reunindo diferentes vozes e saberes. Trata-se da complexa identidade dos povos indígenas e da sua constante luta por reconhecimento e direitos. Manuela enfatiza que a resistência cultural e política dos indígenas é um elemento central na sua história, influenciando a dinâmica de poder e a construção de espaços de autonomia mesmo diante da colonização e das políticas de assimilação.

Em resumo, a introdução de *História dos Índios no Brasil* funciona como um manifesto teórico e metodológico. Ela convoca o leitor a repensar as bases da historiografia sobre os povos indígenas, destacando a necessidade de reconhecer sua complexidade, a diversidade de suas experiências e a centralidade de suas contribuições para a identidade brasileira, argumentando que os povos indígenas não devem ser vistos como simples coadjuvantes na história do país, mas como protagonistas que exerceram, e continuam a exercer, uma profunda influência na construção cultural e social do Brasil.

Portanto, essa perspectiva é fundamental para entender a diversidade de povos que ocupavam esse território, pois, é através desses estudos que podemos contrapor a ideia de uma única identidade cultural, propondo uma História que aborda tanto as perspectivas indígenas quanto as acadêmicas. Assim, Manuela Carneiro da Cunha certifica através dessas abordagens, que as populações indígenas existiam nesse território com diversos nomes, línguas e costumes, que foram transformadas e modificadas ao longo do tempo. Esses povos criaram fronteiras étnicas que eram alargadas ou diminuídas ao longo de suas trajetórias e suas rivalidades, inclusive, foram apropriadas pelos os colonizadores.

Para entender a amplitude dessas histórias, os estudos de Carlos Fausto apresentados no livro “Os índios antes do Brasil” são fundamentais. O autor nos oferece uma visão abrangente das sociedades indígenas que habitavam esse território antes da colonização, desafiando a visão tradicional que muitas vezes ignora ou simplifica a complexidade e a diversidade das culturas indígenas pré-coloniais. Assim, Fausto enfatiza a diversidade cultural e territorial desses povos, que habitavam diferentes ecossistemas e desenvolveram modos de vida variados, mencionando a importância de entender as relações entre diferentes grupos, incluindo suas alianças e conflitos.

Desse modo, Fausto destaca sua metodologia interdisciplinar, que combina estudos arqueológicos, etnológicos, antropológicos e historiográficos, que reconstroem a história indígena. Além dessas fontes, o autor utiliza relatos de cronistas e histórias da tradição oral dos indígenas, destacando a importância de incorporar a perspectiva indígena na

historiografia, ouvindo as vozes dos próprios indígenas e reconhecendo sua agência histórica. Assim, Carlos Fausto defende que a história indígena deve ser contada de forma que respeite e valorize as próprias narrativas e conhecimentos dos povos indígenas.

Sendo assim, é importante enfatizar que a identidade dos povos originários desse território passou por diversas transformações, existindo diferenças substanciais entre os povos considerados da “pré-história” e os indígenas do século XVI, não havendo uma continuidade estática, mas uma continuidade histórica que passou por diversas transformações nos modos de vida e nos costumes que foram criados, formando diferentes identidades. Nesse sentido, é importante também não restringirmos a ideia de território somente ao território brasileiro, visto que a história desses povos abrange uma perspectiva continental.

Ter uma visão continental, abrangendo várias regiões da América do Sul é importante, pois, os sistemas sociais não estavam isolados, mas articulados em vastas redes comerciais que uniam regiões e povos distantes. “O comércio, a guerra e as migrações articulavam as populações indígenas do passado de um modo mais intenso do que observamos hoje” (FAUSTO, 2000, p. 10).

Sendo assim, é crucial dar importância aos rios, principalmente o Amazonas, que percorre os territórios do Brasil, Peru, Colômbia, Bolívia, Equador, Guiana e Venezuela. No Brasil, esse rio se estende pelos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima, Pará e Mato Grosso. Essa bacia hidrográfica é categorizada como essencial para a formação de diversas culturas indígenas, pois serve de base para a integração cultural, o comércio e a comunicação. O autor, inclusive, apresenta este rio como “o nosso Nilo”, destacando que, assim como o Nilo foi crucial para o desenvolvimento das civilizações no Egito, o Amazonas teve um papel fundamental para as sociedades desse continente.

A importância das redes de troca e comércio que se desenvolveram ao longo do rio Amazonas, facilitaram a circulação de bens, ideias e pessoas. Essas redes de interação contribuíram para uma coesão cultural e uma integração regional entre diferentes grupos indígenas.

Por muito tempo, a Amazônia foi vista como inabitável, o clima quente e úmido dessa região foi retratado como um lugar sem condições de habitação. Assim, os europeus logo determinaram que o solo não era fértil e que isso impossibilitava o desenvolvimento

das culturas amazônicas. No entanto, os estudos arqueológicos^[1] examinam o impacto das atividades humanas no ecossistema amazônico, mostrando como os indígenas transformaram a paisagem através de práticas sustentáveis e milenares de uso da terra. A interação entre humanos e o ambiente na Amazônia foi marcada por um profundo conhecimento ecológico e respeito pela natureza. Assim, a Amazônia se mostra como um ambiente dinâmico onde as sociedades indígenas floresceram e desenvolveram complexas interações culturais e ecológicas.

As áreas de várzea são fundamentais para entender a organização das sociedades indígenas. As várzeas são áreas alagáveis ao longo dos rios, esses lugares são periodicamente inundados e o depósito de sedimentos ricos em nutrientes durante as inundações, tornavam esses locais ideais para a agricultura. As sociedades indígenas aproveitaram a fertilidade das várzeas para desenvolver práticas agrícolas e ecológicas. As culturas de mandioca, milho e outras plantas alimentares eram cultivadas nas várzeas, sustentando grandes populações e permitindo o desenvolvimento de sociedades complexas. Os indígenas utilizavam técnicas de manejo ambiental que maximizam sua produção, como a construção de canais de irrigação. As várzeas funcionavam como centros econômicos onde produtos agrícolas e outros bens eram trocados, fomentando a integração regional.

As várzeas atraíram assentamentos permanentes e contribuíram para a formação de grandes aldeias. As comunidades ajustavam suas atividades agrícolas e rituais de acordo com as estações de cheia e seca, demonstrando uma adaptação precisa aos ritmos naturais. As mudanças e os desafios trazidos pela colonização europeia, alteraram drasticamente o uso e o manejo das várzeas, visto que a introdução de novas práticas agrícolas e a exploração econômica pelos colonizadores afetaram a sustentabilidade dessas comunidades indígenas.

Assim, é importante enfatizar que as várzeas foram cruciais para a subsistência e o desenvolvimento das sociedades indígenas. Essas regiões alagáveis não eram apenas locais de produção agrícola, mas também centros de inovação tecnológica, organização social e integração econômica.

Fausto escreve como esses grupos estabeleciam redes de comunicação e comércio que abrangiam vastas áreas, utilizando os rios como principais vias de transporte. Essas trocas não eram apenas de bens materiais, como alimentos, ferramentas e adornos, mas

também de conhecimentos, práticas culturais e alianças políticas. Essas interações eram complexas e multifacetadas, contribuindo para a formação de uma rede interconectada de sociedades indígenas. As trocas entre canais não apenas facilitaram a sobrevivência e prosperidade dos grupos, mas também fortaleceram laços sociais e culturais, promovendo uma identidade coletiva, além de desempenhar elementos fundamentais de suas cosmologias e sistemas de crenças. Ele também aborda a questão das relações de poder, mostrando como algumas etnias conseguiam exercer influência sobre outras através do controle de recursos e das rotas comerciais. Essas dinâmicas de poder eram essenciais para a manutenção da ordem e da estabilidade nas regiões amazônicas.

Se tratando da organização social indígena, ao contrário das monarquias europeias, a liderança era frequentemente vinculada ao cacique, um líder que exercia uma autoridade política e espiritual sobre sua comunidade. O poder dos caciques era mais flexível e dependia de sua capacidade de convencer e liderar pelo exemplo. A legitimidade do cacique vinha de diversas fontes, incluindo sua habilidade como guerreiro, sua eloquência, e seu papel como mediador e líder cerimonial. Além disso, os caciques estabeleciam alianças entre diferentes grupos indígenas, estas alianças poderiam ser reforçadas através de casamentos, trocas comerciais e cooperação militar, criando redes de solidariedade e apoio mútuo. Festas, danças e outros eventos cerimoniais eram momentos chave para reforçar a coesão da comunidade.

A gestão econômica, incluindo a redistribuição de bens e alimentos, era uma responsabilidade central dos caciques, que muitas vezes organizavam grandes festas onde os recursos eram redistribuídos, fortalecendo laços sociais que afirmavam sua liderança. No entanto, os desafios enfrentados pelos caciques, incluíam conflitos internos e externos. Disputas pelo poder e pela liderança dentro das aldeias, assim como ameaças constantes de inimigos externos que testaram a habilidade dos caciques em manter a paz e a estabilidade.

Essa estrutura de liderança se adaptava às pressões externas, incluindo a chegada dos colonizadores europeus. Apesar das mudanças drásticas, muitos aspectos da liderança e organização social indígena demonstraram uma notável resiliência e continuidade. A figura do cacique é um elemento central para a coesão e sobrevivência das comunidades indígenas. Carlos Fausto mostra como esses líderes exerceram seu poder de maneiras diversas e adaptativas, refletindo a riqueza e a diversidade das culturas indígenas.

Toda essa estrutura política, econômica e social foi reconfigurada durante o processo de colonização. Quando os europeus chegaram neste território, se depararam com uma forte resistência por parte dos indígenas, visto que o atributo disperso e ramificado do território, somada a uma organização política descentralizada foram os principais inconvenientes para os europeus, o que causava impedimento da expansão e conquista desses grupos.

No artigo "Os Guarani e a História do Brasil Meridional", John Manuel Monteiro propõe uma releitura da história da região sul do Brasil a partir da centralidade dos povos Guarani. Contrariando abordagens tradicionais que relegam os indígenas à condição de figuras marginais ou meramente passivas frente ao processo colonial, Monteiro enfatiza o protagonismo histórico dos Guarani e sua complexa articulação com as dinâmicas sociopolíticas do período moderno. Ele questiona a ideia de que os Guarani seriam um povo “sem história” e mostra como eles exerceram papel ativo nos processos históricos da região.

O autor destaca que, muito antes da chegada dos europeus, os Guarani já apresentavam formas de organização social e territorial sofisticadas, marcadas por uma cosmovisão própria, mobilidade estratégica e redes de parentesco e reciprocidade. No período colonial, os Guarani estabeleceram relações ambíguas com as missões jesuíticas, especialmente nas chamadas reduções, localizadas na região platina. Nessas missões, segundo Monteiro, os Guarani exerceram uma participação ativa, articulando estratégias de resistência e adaptação que lhes permitiram certa autonomia frente às pressões coloniais.

Monteiro argumenta que, ao contrário da narrativa que os apresenta como assimilados ou extintos, os Guarani demonstraram uma notável capacidade de resiliência cultural e de reinvenção identitária. Mesmo após o colapso das missões e o avanço da colonização luso-brasileira, os Guarani continuam reivindicando seus territórios e mantendo práticas socioculturais que lhes são características.

Não se tratava, contudo, de uma reação cega ou de fúria de um povo que simplesmente não aguentava mais. Os movimentos revoltosos, alguns dos quais razoavelmente bem documentados, dispunham de uma articulação política e um discurso elaborado nada desprezíveis. De acordo com Melià, a maior parte das rebeliões quinhetistas apresentava “uma típica estrutura profética”, ou seja, muitos levantes foram mobilizados por líderes carismáticos que, por meio de cantos, danças e um discurso deveras subversivo, incitavam os índios a rechaçar e abandonar o modo de vida imposto pelos Kraí cristãos. (...) Portanto, é de

se notar que, além do discurso e dos objetivos do profetismo tradicional, estes movimentos frequentemente incorporaram elementos novos, provenientes da religião dos europeus: o rito do batismo, a hierarquia da Igreja e outros traços do catolicismo também estavam presentes na organização dos movimentos. (MONTEIRO, p. 485, 1992)

A guerra tinha um papel fundamental na constituição da sociedade indígena pois despertava a elaboração de uma identidade própria e com isso conduzia a transformação e a reconfiguração étnico-social. As mudanças políticas, econômicas e sociais provocadas pelas tentativas de conquista e colonização, convergiram para a formação de uma entidade política e reorganização sociocultural resultando em um processo de etnogênese, que destaca a autonomia dos grupos indígenas sobre sua própria história.

Para Guillaume Boccara (2007, p. 59), a etnogênese é um processo dinâmico. As identidades étnicas são constantemente reformuladas em resposta a mudanças nas condições sociais, políticas e econômicas. Assim, a etnogênese é profundamente influenciada pela interação com o poder colonial, de modo que os indígenas não são meramente vítimas passivas da colonização, reconhecendo suas negociações ao resistirem e adaptaram-se ativamente às novas realidades impostas pelos colonizadores. Essas interações com o poder colonial, moldaram e redefiniram as identidades e estruturas sociais. O processo de colonização não destruiu as identidades indígenas, mas causou um processo de transformação e adaptação, sendo a resistência indígena um dos componentes centrais da etnogênese. Portanto, a etnogênese envolve a construção de novas identidades que combinam elementos tradicionais com novos elementos resultantes da interação colonial.

Para Boccara, em 1980 uma nova corrente historiográfica se propôs a analisar as relações de fronteiras em toda sua complexidade. No entanto, critica essa historiografia dizendo que ela se prende ao discurso colonial, pois, recoloca os indígenas em uma ideologia evolucionista de estado-nacional, concebendo a mestiçagem como processo unidirecional de diluição da identidade cultural, perda da pureza original, causando uma “desculturação” dos grupos indígenas, que leva a um processo total de assimilação que perpetua pressupostos etnocêntricos. Ao colocar a mestiçagem como unidirecional, invisibiliza e silencia o protagonismo indígena como sujeitos incapazes de definir uma política. Para analisar como a mestiçagem não foi um processo unidirecional, o autor destaca o protagonismo dos povos Mapuche do Chile.

O autor busca analisar como esse discurso colonial foi construído e introduz um contraponto com uma análise sobre o protagonismo indígena. Assim, o autor utiliza o conceito de etnogênese, ou seja, uma reconfiguração social, política, econômica e cultural que redefiniu a identidade de um povo, formando uma nova entidade e identidade étnica, ou seja, novos sujeitos sociais. O autor faz um estudo de caso dos povos Mapuche durante o período colonial.

Bocara começa analisando o período de 1550, com a conquista do centro-sul do Chile. Enquanto ao norte, os territórios foram conquistados de maneira rápida, o mesmo não ocorreu com o sul, visto que os espanhóis encontraram ao sul do rio Bio Bio, os indígenas Mapuche, que se autodenominavam *reche*. Ao sul do Chile, os espanhóis encontraram o rigor do clima e uma natureza multifacetada da organização política, além de bastante resistência, sendo difícil permanecer nesse local, visto que os indígenas atacavam e saqueavam acampamentos, fortes, além de executarem dois governadores. Além disso, adotaram o cavalo e faziam expedições para capturar cabeças de gado e peças humanas.

Na segunda metade do século XVIII, a dinâmica da guerra sofreu mudanças, as autoridades coloniais propuseram uma pacificação por meio da missão e do parlamento, que consistia em missões jesuítas para conquista espiritual, cujo objetivo era reuniões políticas para estabelecerem acordos comerciais, políticos, militares e religiosos, além de “civilizar”, pois, os mapuche foram qualificados como “povo sem rei, sem fé, sem lei”,

A ausência de um poder político centralizado entre os Mapuche, ou seja, a ausência de um poder em que os povos deviam se submeter/obedecer, se mostrou um grande inconveniente para os espanhóis. Além da ausência do poder político, o maniqueísmo cristão do bem e do mal, do justo e do injusto, fazia os espanhóis pensarem que não existia lei. É com base na dispersão e na organização guerreira que Bocara analisa as mudanças que ocorreram em decorrência dos contatos coloniais.

Bocara (2007, p. 64) afirma que houve uma transformação política entre os Mapuche do século XVI até o século XVIII, uma dessas transformações seria a transformação da autodenominação *reche* para Mapuche, além da criação instituição do *lebo* e do *ayllarewe*, essas duas instituições política passaram a ter representantes próprios e a ser agregados político-territoriais, resultado de uma etnogênese. O *lebo* era um lugar onde os Mapuche resolviam questões sobre a guerra e a paz, ou seja, era onde eles

elucidaram questões políticas, reuniões festivas e guerreiras, além de cerimônias religiosas. A identidade social indígena se configurava pelo pertencimento a um *lebo*, pois, o *lebo* simbolizava a unidade do grupo. Em caso de conflito guerreiro, vários *lebo* podiam reunir-se em uma unidade superior que não tinha caráter permanente (*ayllarewe*), a organização de vários *ayllarewe* era um *futamapu*, ou terra grande.

Resumidamente, a unidade sociopolítica crucial e permanente da organização social indígena era o *lebo* ou *rewe*, ainda que vários *lebo* pudessem se aliar de maneira esporádica em um *ayllarewe* em caso de ameaça exterior. Uma das mudanças notáveis na estrutura sociopolítica e territorial *reche* foi precisamente a institucionalização dos *ayllarewe* e *futamapu*, que de unidades temporárias pré-hispânicas, que funcionam em períodos de guerra, passaram a ser agregados políticos-territoriais permanentes dotados de representantes próprios. (BOCCARA, 2007, p. 64)

Desse modo, era no *lebo* que eles decidiam as missões de guerra contra os espanhóis, bem como algumas alianças comerciais. Aqui entra a análise de Boccara sobre a mestiçagem não ser uma via unidirecional, pois, quando um *lebo* decidiu atacar os espanhóis, os guerreiros Mapuche passavam por uma preparação de se transformarem no *outro* a quem eles queriam atacar. Desse modo, passaram a deixar seus cabelos e barbas crescerem, ficando próximos da fisionomia dos espanhóis, nessa guerra, capturavam alguns espanhóis e os levavam para suas aldeias. No ritual antropofágico, eles se vestiam como os espanhóis e escolhiam o melhor guerreiro para ser devorado, os outros capturados eram obrigados a viver e servir na aldeia, proibidos de falar a língua espanhola e de se vestir como um europeu, alguns desses espanhóis se casavam com as mulheres da aldeia e, nesse processo, se dava um outro tipo de mestiçagem.

Além da alteração política, há uma alteração econômica, pois, no século XVI, ainda no início do contato dos *reche* com os espanhóis, eles praticavam a horticultura, a colheita e a criação de camelídeos. No entanto, no século XVIII essa atividade muda e se redefine em três pólos: a criação de gado não autóctone, a razia em busca de gado das fazendas hispano-crioulas e o comércio de ponchos e artesanatos em barro vendidos nos postos fronteiriços aos *conchavadores* ou comerciantes que adentravam territórios indígenas. Essa mudança econômica, também ocasionou mudança na divisão do trabalho, as mulheres ficaram encarregadas das atividades agrícolas, produção do poncho e cuidado do gado, enquanto os homens estavam direcionados às atividades do exterior, sendo tanto *maloquero* quanto *conchavador*. No século XVIII até o status do cativo se altera, pois, enquanto no século XVI esses cativos eram executados ou postos a trabalhar, entre os

séculos XVII e XVIII eles se transformam em escravos-mercadoria, servindo para produzir mercadorias exclusivamente para os mercados coloniais.

Portanto, Boccara afirma como houve um processo de etnogênese entre os Mapuche do século XVI ao século XVIII. Essas mudanças políticas e econômicas não reduziram o poder militar dos Mapuche, pelo contrário, eles aprimoraram a capacidade de se organizar e resistir, implementando um sistema de negociação com as autoridades coloniais. Essa etnogênese acontece com a concentração de poder e a cristalização de relações de força no seio das relações indígenas, pois, o cacique se transforma em uma espécie de chefe, concentrando as funções de organização da sociedade, mesmo sem exercer um poder coercitivo.

É refletindo sobre a resistência indígena que Francieli Marinato defende a atuação política dos indígenas que habitavam o Alto Paraguai e atuavam nas regiões do Chaco ao Pantanal, no período em que as fronteiras entre Portugal e Espanha estavam sendo delimitadas. Segundo a autora, existe uma relação política entre os povos Mbayá-Guaicuru, Payaguá e Guaná que construíram uma relação guerreira, comercial e sociocultural. Segundo a historiadora, a formação dessa aliança foi um processo consciente de mudança, territorialização e etnogênese, rearticulando as atividades econômicas e as alianças socioculturais em uma organização política.

Para isso, Francieli faz uma leitura crítica da historiografia, relendo documentos já conhecidos e utilizados nos estudos indígenas, além de trabalhar com novas fontes que acrescentam mais informações sobre os povos nativos. Assim, o objetivo da historiadora é analisar, através delas, a autonomia e as transformações políticas, sociais e culturais dos habitantes do Alto Paraguai, Chaco e Pantanal, destacando a atuação dos Mbayá-Guaicurus. Dessa forma, observa como os Guaicurus fizeram parte da construção de um imaginário sobre os sertões e, principalmente, da imagem criada sobre Mato Grosso, tido como um lugar inóspito, cujos povos eram “selvagens” e “bárbaros”.

Essa imagem foi criada pelos bandeirantes, em meados dos setecentos, quando buscavam colonizar o oeste do território para explorar as riquezas da região e delimitar o domínio português sobre o território. A grande contribuição de Francieli nessa pesquisa, se dá justamente quando afirma que a disputa de território pelos ibéricos, estava inserida dentro de um território que já possuía suas fronteiras delimitadas mas que também ambicionava se expandir: o território dos Mbayá-Guaicuru. É importante ressaltar que o

termo “fronteira” foi utilizado com significado geopolítico: uma demarcação territorial que separa duas ou mais instituições de poder e governo. De modo que, os Mbayá-Guaicurus determinavam esses limites desde antes do século XVI, exercendo poder sobre o território, agregando ou cativando outras nações como os Guaná, Guaxi, Guató, Bororo, Cayapó e Xamacoco.

Os agentes coloniais registraram como suas as terras demarcadas, com total desconsideração aos seus habitantes. Eles levavam em conta o princípio do *uti possidetis*, mas que só valia para as potências coloniais, não para os habitantes originários. (...) No entanto, estas equivocadas concepções europeias sofreram drásticas mudanças ao longo da segunda metade do século XVIII pelo choque com a realidade vivida. Isso aconteceu porque o domínio territorial na extensa fronteira do Mato Grosso não foi tão simples, tampouco rápido, sobretudo no Alto Paraguai. Além das coroas ibéricas, os povos nativos estavam de fato na disputa pelo domínio territorial (MARINATO, 2023, p. 52).

Desse modo, Francieli destaca a atuação política dos Mbayá-Guaicuru e a sua importante atuação na defesa dos territórios indígenas, com uma organização política que agregava outras etnias ao seu poder.

Para entender a agência política desse povo, é preciso entender como a guerra fazia parte da cultura e do *ethos* dessa comunidade, sendo a guerra a principal forma de relação social praticada por eles. Os Guaicurus viviam se deslocando, migrando para outras regiões, caçavam, pescavam e faziam a guerra. Nessas migrações, atacava e cativava outras etnias, além de praticar a pilhagem. Usavam armas como arco e flecha, lanças e maças (uma espécie de porrete), além de fazerem ataques montados a cavalo. Aliás, o cavalo, trazido pelos colonizadores, foi apropriado pelos Guaicurus, proporcionando transformações no seu modo de vida nômade e guerreiro.

(...) após os contatos com os colonizadores, duas conquistas adventícias se tornaram fundamentais aos Guaicurus e foram absorvidas nos séculos seguintes no seu processo de etnogênese: os cavalos e os rebanhos de gado, principalmente, e a preação de cativos, que foram inseridos no seu comércio intertribal e colonial. (MARINATO, 2023, p. 65)

Segundo a historiadora, a organização social dos Guaicurus era dividida em três estratos: em primeiro vinham as lideranças formadas por capitães, caciques e as suas famílias; em segundo os guerreiros com suas famílias, que também possuíam prestígio social; por fim, os servos de outras etnias, que eram integrados ao grupo por meio de casamentos, como os Guaná, e os povos que eram cativados e se tornavam prisioneiros de guerra ou escravos. Aqueles que estavam no último estrato, temiam os Guaicurus pelo uso

habilidoso das armas e da sua agilidade ao usá-las, principalmente quando atacavam cavalgando. Os Guaicurus consolidaram essa relação de poder com a mobilização eficiente dos recursos adquiridos, como armas, carnes, couros, ferramentas e metais (ferro e prata), que interessavam os outros povos nativos. Assim, os povos que quisessem obter esses recursos teriam que se submeter aos Guaicurus ou entregar seus filhos como cativos.

É importante ressaltar que os cativos não eram tratados como escravos e submetidos à exploração ou a violência, mas sim como sujeitos externos que eram integrados e considerados parte do grupo. Além disso, a liderança indígena funcionava de outra maneira, sem a imposição de uma autoridade administrativa governamental, visto que as decisões eram tomadas de forma coletiva, a partir de discussões em que todos eram envolvidos. O destaque e o prestígio das lideranças eram alcançados pelas incursões apresadoras de gado e cavalo. Só com a proximidade da colonização, que essas chefias começaram a ganhar destaque e alcançaram proeminência.

Os Guaná constituíram moradias fixas alocadas na povoação de Albuquerque, próximo ao Forte Coimbra, eram grupos numerosos, possuindo até 3 mil pessoas, formavam grupos de ceramistas, tecelões e agricultores, praticavam a policultura, fazendo consórcio de plantas como milho, feijão, batatas, mandioca, morangas, mamão, banana e melancia. Os Guaná possuíam uma relação de submissão com os Mbayá-Guaicurus, enquanto esses ofereciam proteção em troca de suprimentos para o sustento, os Guaná entregavam a eles parte do que produziam, garantindo a paz através da obediência e submissão. Apesar dos Guaná também se apropriarem dos cavalos e do gado, a agricultura continuava sendo sua principal organização socioeconômica.

Os Guaná chamavam os Mbayá-Guaicuru de “*oquilidi*” e por eles eram chamados de “*niyolola*”. Era uma relação mútua, em que os Guaná conservavam suas aldeias, seu sistema social, língua, ainda que os Guaicurus tivessem um *status* dominante. Somente os caciques Mbayá se casavam com uma mulher Guaná também de nível social cacical, de quem passavam a ter direito aos vassalos e servos. Os Guaná tratavam o cacique Mbayá como “nosso capitão” enquanto eram tratados apenas como “irmãos”. (MARINATO, 2023, p. 81).

Além da aliança cavaleiro-agricultor, existia também a aliança dos cavaleiros-canoeiros com os indígenas Payaguá. Aqui não nos interessa definir a origem desse etnônimo, mas sim entender a sua relação social e política com os povos Guaicurus. Enquanto os Guaicurus se dedicavam na proteção da terra e os Guaná na agricultura, os Payaguá se dedicavam à navegação. As fontes históricas os referenciam como exímios canoieiros e

guerreiros nas águas, aliás, sua subsistência também vinha por meio das águas, visto que também eram pescadores habilidosos, além de caçar e coletar frutos. Organizaram frotas de ataque contra os colonizadores, atacavam em média com quarenta canoas. Desse modo, realizavam escoltas de guerra junto aos cavaleiros Guaicurus, organizando estratégias de ataque aos colonos tanto por terra quanto por água, se impondo contra a expansão dos europeus.

Francieli Marinato destaca como o militar Francisco Rodrigues do Prado narra esses confrontos que, segundo ele, motivaram o início da construção do forte de Coimbra em 1775. Assim, na “História dos Índios cavalleiros ou da Nação Guaycuru” Prado escreve os ataques feitos a partir da aliança Payaguá-Guaicuru, “Francisco do Prado narra dezoito ataques e informa que teriam sido mortos em torno de quatro mil portugueses” (MARINATO, 2023, p. 85). Além disso, a historiadora também menciona a descrição feita pelo engenheiro e tenente-coronel Ricardo Franco de Almeida Serra, que “também descreveu a longa aliança e atuação conjunta dos Payaguá e Guaicuru na guerra contra a expansão colonial.” (MARINATO, 2023, p. 86).

O assalto à monção de 1730 foi um dos maiores pela grande quantidade de cativos e ouro levados pelos canoeiros. Não há outros relatos que mencionam o roubo de ouro pelos índios, mas, em praticamente todas as emboscadas, houve a tomada de canoas carregadas de suprimentos, quando os ataques eram nas águas, e o aprisionamento de dezenas de pessoas, inclusive nos assaltos em fazendas. Assim, é patente que, além do intento de atacar para matar, assustar e intimidar os colonizadores, havia o interesse de obter produtos para o abastecimento e gente para o comércio de cativos. Entende-se como as ações indígenas tinham um interesse maior, não apenas de resistência aguerrida, mas eles formavam uma rede de comércio, que estabelecia ligações com outros nativos e com os colonizadores, garantindo com isso seu modo de vida e sobrevivência autossustentável e autônoma. A obtenção de espólios nas guerras tornou-se um dos meios primordiais de acesso a diferentes tipos de produtos a serem negociados nesta rede comercial. (MARINATO, 2023, p. 92)

No volume 40 do dossiê da Universidade Estadual Paulista (UNESP)^[2], Apolinário destaca os estudos que falam sobre as agências indígenas em processos de novas territorialidades e relações interétnicas, que, coletivamente, no pós contato, souberam criar estratégias de sobrevivência mesmo diante das inúmeras violações dos seus direitos originários desde o século XVI até os dias atuais, revelando que na perspectiva decolonial os povos originários no passado e no presente, souberam criar novas territorialidades adaptativas ao agenciar espaços de poder diante das políticas indigenistas. O artigo que

abre a revista é feito por Maria Regina Celestino de Almeida, onde discute sobre a resistência e etnogênese.

Para Maria Regina Celestino de Almeida, a resistência indígena é empregada de várias formas, visto que não devemos considerar a resistência apenas como uma forma de confronto direto, mas também as formas de resistências cotidianas e estratégicas. Desse modo, a autora identifica duas principais formas de resistência: a ativa e a passiva. A resistência ativa inclui revoltas, fugas, e enfrentamentos diretos contra os colonizadores. A resistência passiva, por sua vez, abrange estratégias sutis e cotidianas, como a manutenção de práticas culturais, a reinterpretação de rituais, e a adaptação silenciosa às imposições coloniais, mantendo assim a identidade e coesão social das comunidades indígenas.

Em seu artigo “Da invisibilidade étnica à etnogênese - histórias e identidades de índios e negros em abordagem articulada e comparativa”, Maria Regina Celestino de Almeida, analisa os processos históricos nos quais os indígenas se envolveram entre os séculos XVIII e XIX. O texto aborda assuntos como a problemática das classificações étnicas (índio, negro e mestiço), e como, no decorrer das políticas de Estado, os povos indígenas, africanos e seus descendentes se autodenominavam. Além disso, a autora enfatiza as intensas interações entre esses grupos desde períodos anteriores, e os processos de invisibilização das suas identidades que ocorreram principalmente no decorrer do século XIX, com o início dos nacionalismos e a influência positivista na política. Para a autora, esses povos (negros, índios e mestiços) compartilham uma vasta interação, principalmente por que eles foram incorporados a sociedade ocidental de forma extremamente violenta, preconceituosa e discriminatória. Celestino de Almeida diz que a escolha das ações desses povos, foi influenciada pela dinâmica política e social que resultou na construção de culturas e novas identidades.

No artigo, a autora analisa os processos de etnogênese e ressurgimento étnico de populações indígenas no Nordeste brasileiro. A autora propõe uma reflexão crítica sobre a chamada “invisibilidade étnica”, ou seja, o apagamento histórico e social dessas populações, muitas vezes consideradas “misturadas” ou “integradas” à sociedade nacional. A partir de uma abordagem antropológica e histórica, Celestino de Almeida demonstra que a invisibilização dos indígenas nordestinos está ligada a um processo de negação da identidade indígena, frequentemente reforçado por discursos estatais e por uma historiografia marcada pelo paradigma do “desaparecimento”. Contudo, a autora revela que, longe de desaparecerem, muitos grupos mantiveram práticas culturais, laços de

parentesco e memórias coletivas que sustentaram sua continuidade como povos diferenciados.

As categorias “índios” e “negros” foram criadas pelos europeus a partir dos séculos XV e XVI, onde esses povos foram submetidos à escravidão e ao trabalho compulsório no desenvolvimento do mercantilismo. A colônia portuguesa era um mundo em construção, em que diversos grupos étnicos e sociais se formaram interagindo num contexto hierárquico, escravocrata e desigual. Com o desenrolar da colonização, novas categorias étnicas foram criadas.

Essas categorias foram criadas para integrar essas pessoas à Coroa Portuguesa, assim, sendo classificados de acordo com os interesses da coroa. Os etnônimos começaram a ser vinculados a formas de comportamento, descrições físicas e qualidades positivas ou negativas. Conforme as relações de aliança ou inimizades eram estabelecidas, eles eram classificados em dois grupos: mansos e selvagens. Classificar eles nessas teorias é colocá-los em determinados lugares sociais. A criação dos etnônimos também deu margem para equívocos e contradições, pois os europeus tinham dificuldade para entender as relações de parentesco, aliança e conflito envolvendo os povos indígenas e como eles designavam uns aos outros.

As pesquisas interdisciplinares atuais têm demonstrado que essas classificações interessavam os povos indígenas na medida em que eles podiam tanto assumi-los quanto negá-los, variando de acordo com os interesses. Essas categorias classificatórias se revestem de diferentes significados. Elas podem ser vistas, usadas e apropriadas de diversas maneiras pelos agentes envolvidos. A forma como eles se apropriaram disso é refletida na realidade cotidiana dessas sociedades. Dessa forma, se colocar dentro de uma classificação podia trazer prejuízos ou ganhos. Entender a forma como eles apropriaram essas classificações é importante para considerar as intensas relações desses grupos.

No século XVIII, com as reformas pombalinas, a nova legislação indígena, conhecida como Diretório dos Índios ou Diretório pombalino, procurou acabar com as discriminações contra os indígenas, inserindo-os na legislação. Nesse período, acentua as disputas por classificação étnica em índios aldeados, assim, se colocar dentro da legislação era ganhar vantagem. Os indígenas fizeram uso da legislação pombalina para evitar a escravização, para isso, Almeida cita os processos referentes à petição de liberdade de Leônia Resende de Minas Gerais e Elisa Garcia do Rio Grande do Sul.

Inclusive, no século XVIII, as autoridades começaram a utilizar as classificações para se apoderar de terras indígenas, ao estimularem o processo de mestiçagem entre indígenas e brancos, os mestiços eram vistos como “desaculturados” e, portanto, afirmavam que as terras onde invadiam, não era terra de índios. A autora enfatiza que a etnogênese não implica falsificação ou o apagamento da identidade, mas sim a retomada consciente de pertencimentos étnicos negados ou silenciados, muitas vezes como forma de resistência e afirmação frente à marginalização. Nesse contexto, surgem novas organizações indígenas, reconfigurações territoriais e a demanda pelo reconhecimento do Estado.

Assim, a classificação das populações indígenas, africanas e seus respectivos descendentes nas categorias de índios, negros e mestiços tinha significados diversos para os envolvidos e esses significados se construíam e se alteravam com base nas relações estabelecidas entre eles. Se para alguns negros e afrodescendentes a classificação na categoria de mestiços, e sobretudo na de pardos, significava ganhos por afastá-los do estigma da escravidão, para alguns índios e seus descendentes, especialmente os aldeados do Rio de Janeiro e alguns destribalizados de Minas Gerais, a inserção na categoria de mestiços implicava na perda de alguns direitos significativos, dentre os quais o de não serem escravizados e de terem o direito às terras coletivas das aldeias (ALMEIDA, 2023, p. 9)

A partir da década de 1970, com a intensificação das mobilizações políticas e o reconhecimento constitucional dos direitos indígenas (particularmente após 1988), emergem novas formas de auto identificação e luta por reconhecimento. Esse fenômeno é conceituado pela autora como etnogênese, ou seja, a (re)construção de identidades coletivas a partir de processos sociais, históricos e políticos.

A preservação e a prática de tradições culturais, linguísticas e religiosas são formas poderosas de resistência. Mesmo sob intensa pressão para se assimilarem, muitos povos indígenas continuaram a celebrar seus rituais, falar suas línguas e transmitir seus conhecimentos tradicionais. Essa continuidade cultural funciona como um ato de resistência ao domínio colonial e à tentativa de apagamento cultural. Além disso, a adaptação não é vista como submissão, mas como uma forma de resistência estratégica, onde os indígenas manipulam as condições coloniais para preservar aspectos essenciais de suas culturas e modos de vida.

Portanto, a resistência indígena deve ser entendida pela forma como os indígenas reinterpretam e subvertem as relações de poder impostas pelos colonizadores. Ao adotar e

adaptar elementos europeus, os indígenas transformaram essas influências de maneiras que reforçam sua autonomia e identidade.

1.3 - A História experiência: perspectivas sobre as vivências indígenas

Nessa tentativa de querer entender o que é História, passei longos períodos estudando e refletindo sobre o que é História na perspectiva dos indígenas. Se, para os acadêmicos, explicar o que é História perpassa pela explicação da metodologia que faz ela se tornar uma ciência, para os indígenas a resposta atravessa a narrativa de suas experiências. A História, para eles, é a narrativa que compreende a natureza e explica a experiência dos seres humanos na terra. Sendo assim, a História é construída pelas vivências construídas em comunidade, construindo os sentidos e os significados do que é *ser humano na terra*[B3] .

Essa perspectiva se reflete no próprio sistema econômico desses povos. Os indígenas, se vendo enquanto partes da natureza, produzem a partir do ritmo dela. Nos lugares onde se estabelecem, produzem os alimentos de acordo com o formato das florestas. Desse modo, fazem um plantio que conjuga diversas espécies nutricionais, que servem de alimento e são distribuídos para toda a comunidade. Esse trabalho envolve o conhecimento das plantas, dos animais, das estações e do tempo necessário para a tarefa, sendo esse tempo cíclico, não linear. As técnicas, as tradições, os ritmos e os ciclos, somados, compõem uma cosmovisão de mundo, delineando a História de uma cultura que, para sobreviver ao tempo, é passada de geração a geração através da oralidade. Por isso, para entender melhor as perspectivas indígenas, devemos, sobretudo, *ouvir* o que eles contam.

Ailton Krenak, líder e filósofo indígena do povo Krenak, contrasta a cosmovisão indígena com a visão de mundo ocidental. Através do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, Krenak conta como para os povos indígenas, a natureza não é um recurso a ser explorado, mas uma extensão de si mesmos, uma entidade viva com a qual mantêm uma relação de respeito e reciprocidade. Dessa forma, questiona a ideia de progresso e desenvolvimento, que, no contexto ocidental, são associadas ao esgotamento dos recursos naturais e à degradação das culturas tradicionais. Assim, Ailton Krenak desafia os ocidentais a reconsiderar o que significa viver bem, sugerindo que o progresso da civilização deveria incluir a preservação da natureza, a harmonia das culturas e dos conhecimentos tradicionais.

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver nas favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2020, p. 14)

Na busca pelo entendimento da história humana, o positivismo europeu acabou distanciando o ser humano da natureza. O desejo de atribuir fenômenos naturais e iguais para todos os seres humanos, acabou criando categorias não-naturais para o desenvolvimento das sociedades. Para os europeus, a legitimidade do lugar que eles ocupam na cadeia evolutiva é determinada pela mudança do seu sistema de produção. Essa mudança é atribuída ao surgimento das máquinas a vapor, que afastaram a conexão do ser humano com a natureza e também com o produto do seu trabalho. O princípio desse desenvolvimento industrial tem como base o domínio sobre os recursos da natureza e, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento das civilizações é colocado numa linha temporal, onde o ritmo não-natural de produção é quem dita o tempo e o “progresso” de toda a humanidade.

Para mim, isso chega a ser uma ofensa. Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso (KRENAK, 2022, p. 38)

Krenak critica essa perspectiva econômica, por considerá-la uma das principais causas de destruição ambiental e de sofrimento humano. Assim, sugere que a busca incessante por crescimento econômico está levando o planeta ao colapso, causando, por consequência, a extinção dos próprios seres humanos. Para ele, os indígenas possuem uma consciência diferente das escalas de crescimento e desenvolvimento de suas sociedades, sendo o crescimento associado àquilo que os mantém vivos e o desenvolvimento vinculado às necessidades. Assim, o ativista indígena nos faz refletir sobre a necessidade de repensar os valores e as prioridades da sociedade atual, propondo uma mudança de paradigma inspirada nos valores indígenas de respeito à terra, essenciais para se adiar o fim do mundo.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades - as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2020, p. 33)

Na perspectiva indígena, o que constroi a história da humanidade não é a história de suas ferramentas, mas sim a relação que os seres humanos estabelecem com o mundo à sua volta, seguindo um ritmo natural que prioriza a interdependência de todos os seres vivos. Nessa perspectiva, a História é aquilo que preserva a memória das experiências humanas na Terra. Essa dimensão de História, valoriza a existência em si mesma, independentemente de sua utilidade e sua produtividade, a vida é vista como sagrada, devendo ser respeitada e celebrada. Os seres vivos, incluindo plantas, animais e humanos, estão interconectados e têm um propósito intrínseco, uma vivência compartilhada em um equilíbrio ecológico.

Para Ailton Krenak, se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Em seu artigo “O eterno retorno do encontro” presente no livro “A outra margem do ocidente”, Ailton explica como os registros da memória sobre História do Brasil estão tomadas de falas e narrativas em quinhentas línguas diferentes. Explica como o tempo é diferente para cada uma das etnias, assim como a própria noção de contato. Ailton fala como algumas das narrativas indígenas já falavam da vinda deste *outro*, desde os maias até os yanomami e krenak. Tanto nos códices mais antigos, como nas narrativas que foram registradas, como nas falas de hoje, os *Kraí* e os *Napë* sempre aparecem nas narrativas marcando um lugar de oposição constante.

Em "Futuro ancestral" Ailton discute como esse contato com os europeus acontece constantemente nos dias atuais. Entra em evidência esse retorno constante do contato com os brancos. O autor expõe a continuidade dessa ocupação territorial começada pelo Estado

português e perpetuada nos dias de hoje pelo Estado brasileiro. A chegada do Estado nas áreas indígenas acontece constantemente há 3 séculos, a chegada deste é alicerçada em prol de uma economia que continua reprodutora da escassez, explorando cada vez mais os recursos naturais, degradando o meio ambiente, sustentando uma narrativa de desenvolvimento. Mas que tipo de desenvolvimento?

Para Ailton Krenak, essa economia derivada do mercantilismo de 1500, produz a pobreza, visto que coloca quem pesca e coleta frutos e joga nas periferias da cidade, onde nunca mais vão poder pescar peixe pois o rio está contaminado. A cidade se opõe ao lugar de floresta. O desenvolvimento atrelado ao "progresso" da nação produz barragens, garimpo, madeireiras, pasto, veneno, pandemias e doenças.

Os rios que ainda não foram asfixiados nas cidades seguem correndo no cerrado, nas florestas, na Mata Atlântica e no Pantanal - todos biomas flagelados - e são os primeiros a terem os corpos apropriados pela fúria de certos humanos em suas atividades incessantes: essa gente que está empestando o planeta só percebe os rios como potencial energético para construção de barragens ou como volume de água a ser usado na agricultura e, assim, o Brasil segue exportando sua água através de grãos e minérios (KRENAK, 2022, p. 22)

Com uma grande homenagem aos rios, o líder indígena discorre a respeito da importância dos rios para a completude de sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer. Os rios são, portanto, uma fonte incessante de vida. Argumenta que esses rios estão sendo mutilados, o corpo dos rios estão sendo banhados por danos causados pela apropriação indevida desse lugar, da qual vem uma visão de mundo em que os rios são reduzidos a um potencial energético, transformados em mercadoria. O corpo do rio existe, nessa visão, para ser explorado. Para ele, essa é uma narrativa de mundo onde só o humano age, essa centralidade do humano no mundo silencia todas as outras presenças.

Quando despersonalizados o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial extrativista. (KRENAK, 2020, p. 49)

Ailton nasceu em 1953, no município de Itabirinha, no estado de Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce. Esse rio é um exemplo de rio mutilado, pois, em 5 de novembro de 2015, houve o rompimento da barragem Fundão em Mariana-MG, considerado o maior desastre ambiental do Brasil - e um dos maiores do mundo. Segundo o relatório do Ministério Público Federal (MPF)^[3], esse rompimento impactou a vida de cerca de 700 mil pessoas, causou o derramamento de 40 milhões de metros cúbicos de

rejeitos de minério de ferro e sílica, entre outros particulados, matou 19 pessoas, deixando várias desalojadas, afetou cerca de 41 cidades de Minas Gerais e Espírito Santo, 3 reservas indígenas (Krenak, Tupiniquim e Guarani), causando também a degradação ambiental de 240,88 hectares de Mata Atlântica, a deposição de rejeitos sobre o leito dos rios e em vastas áreas marginais, soterraram a vegetação aquática e terrestre, destruindo habitats e matando animais, a lama contaminou o Rio Doce, chegando até o oceano atlântico através do Espírito Santo. O ano de 2025 marca uma década desde que esse desastre ocorreu, os impactos da tragédia ainda são sentidos pela população. A pesca foi proibida e as pessoas que dependem do rio como fonte de sustento, de água e de identidade cultural, viram seu modo de sobreviver ruir.

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (KRENAK, 2020, p. 40)

A Associação Estadual de Defesa Ambiental (Aedas)^[4], aplicou um Registro Familiar para coletar informações atuais das famílias atingidas dos territórios, a pesquisa levou em conta uma amostra de 600 núcleos familiares em 15 municípios ao longo da bacia do Rio Doce. Os municípios ouvidos pela pesquisa foram: Belo Oriente, Bugre, Fernandes Tourinho, Iapu, Ipaba, Ipatinga, Naque, Periquito, Santana do Paraíso, Sobrália, no Vale do Aço, o distrito de Ilha do Rio Doce, em Caratinga, e Conselheiro Pena, Resplendor e Itueta, Aimorés, no Leste de Minas. Os dados compilados apontam a ocorrência expressiva no aumento de casos de alergia, diarreia, doenças gastrointestinais e doenças respiratórias. Além disso, a coordenadora da equipe, Andressa Martins Santos, apontou que 8 a cada 10 pessoas empobreceram devido ao desastre, afetando a renda e reduzindo o acesso à alimentação saudável e adequada. Cerca de 86% das famílias declararam perda da renda devido ao rompimento da barragem^[5].

Além disso, os moradores dessa região ainda enfrentam o aumento de transtornos psicológicos^[6]. Um estudo coordenado por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também relatou impactos na saúde psicológica dos atingidos. Segundo a pesquisa, que entrevistou 459 habitantes, 70% das pessoas relataram ter algum nível de ansiedade ou depressão, estresse pós-traumático, transtornos do pânico e do sono, taxa que, antes do rompimento, era de 11%. Em uma entrevista concedida pelo jornal

Brasil de Fato, Valdiana Melo, moradora da fazenda Barra Mansa, no município de Rio Casca, descreveu que em seu cotidiano, antes da barragem se romper, ela era feliz, pois ia ao campo de futebol para vender alimentos e que tinha o prazer de acordar cedo para cuidar de suas galinhas, hoje, em seu cotidiano, tem que lidar com a tristeza, angústia, pânico e medo, relatando que perdeu a coisa mais importante da vida dela: a saúde mental.

Segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN)^[7], houve uma degradação de 1.469 hectares de vegetação natural e de milhares de animais, entre eles: peixes, aves, tartarugas, toninhas e até baleias. A presença de metais proveniente do rompimento da barragem afetou todos os níveis de vida desde a foz do Rio Doce até a costa do Espírito Santo e sul da Bahia. A consequência dessa contaminação, passa pelo nascimento de animais com anomalias e desenvolvimento de tumores.

A Samarco Mineiração S/A, empresa administrada pela Vale (brasileira) e BHP Billiton (anglo-australiana), é acusada por esse desastre-crime^[8]. A barragem sofreu, ao longo de 2009 e 2010, diversas paralisações em relação a problemas em sua estrutura. Em uma das obras para resolver o problema, foi construído um recuo, não previsto no projeto inicial e não licenciado pelo poder público. A denúncia do MPF foi apresentada em outubro de 2016, contra 22 pessoas e quatro empresas. Dentre essas pessoas, 21 foram denunciadas por homicídio qualificado, inundação, desabamento, lesões corporais graves e crimes ambientais. Uma outra pessoa foi acusada de apresentar um laudo ambiental falso. No âmbito das empresas, Samarco, Vale e BHP foram denunciadas por crimes ambientais, enquanto a VogBR foi acusada de falsificar um laudo ambiental, atestando a estabilidade da estrutura. Ao longo dos anos, a Justiça trancou a ação penal com relação a vários réus, ou seja, muitas pessoas que tinham sido denunciadas não respondem mais pela tragédia. Devido à demora no julgamento, alguns crimes ambientais prescreveram.

Uma década depois, os atingidos pelo rompimento da barragem apontam para problemas no pagamento de indenizações e na recuperação do meio ambiente^[9]. Em 2018, a Fundação Renova, indicada pela Samarco para lidar com as indenizações de Mariana, propôs a assinatura de um documento em que as prefeituras das cidades atingidas se comprometem a abandonar qualquer ação em curso contra a Samarco e a não processar a empresa nem agora nem no futuro, em troca, os municípios teriam o dinheiro dos gastos emergenciais enfim depositados. A mesma Fundação foi condenada a pagar 56 milhões por propaganda ilegal^[10] após o rompimento da barragem, essa condenação, fruto de uma ação civil proposta por ministérios públicos e defensorias, expõe como a Fundação Renova se

autopromoveu com informações imprecisas, dúbias, incompletas e equivocadas para minimizar o impacto do desastre.

Para o juízo da 4ª Vara Federal Cível e Agrária de Belo Horizonte, ficou evidente o desvio de finalidade na "criação de uma narrativa fantasiosa a favor da própria fundação". Conforme a sentença, essa situação demonstra falta de respeito em relação às vítimas e à sociedade brasileira, numa tentativa de controle de narrativa que cria uma campanha de desinformação ilegal, minimizando o impacto da tragédia. De acordo com a sentença, ao tratar da toxicidade dos resíduos e dos estudos de saúde, as propagandas feitas pela Fundação Renova ignoram propositadamente estudos contratados pelo MPF que apontaram a contaminação por metais em tecido muscular de peixes na área atingida pelo rompimento, assim como a existência de substâncias químicas que poderiam causar danos aos humanos. A justiça federal também considerou que a empresa agiu de má-fé sem qualquer pudor ou autocritica, ao defender teses baseadas em informações falsas.

O que aconteceu em Mariana é um exemplo material de como a perspectiva antropocêntrica atua sobre a natureza, é um exemplo também do que Ailton Krenak tanto critica: a visão ocidental que só enxerga a natureza como um recurso. A separação do ser humano com meio natural é legitimada por um sistema econômico que quer dominar os recursos naturais e o prejuízo dessa ação é partilhado no coletivo, alterando os modos de vida, afetando a saúde e o sustento de quem está próximo dessa exploração. As empresas que cometeram esse crime, que elaboraram laudos falsos, não se importaram com a História de quem habitava aquela terra, nem mesmo ajudaram financeiramente as famílias que foram destruídas pelo desastre, mantiveram-se, até então, inertes à catástrofe que provocou. As pessoas e também o rio Watu, até hoje carregam os sintomas dessa mutilação. No entanto, não são só os rios de Minas Gerais que estão correndo risco de vida, os rios amazônicos também estão sofrendo, principalmente nas regiões de garimpo e desmatamento ilegal e aqui dou ênfase às terras indígenas Yanomami.

Localizada na floresta amazônica, na fronteira entre Brasil e Venezuela, abrangendo os estados de Roraima e Amazonas, a Terra Indígena Yanomami é a maior do Brasil, abrangendo 96.650 quilômetros quadrados, homologada por decreto presidencial desde maio de 1992, a terra indíegna abriga uma grande diversidade de ecossistemas: densas florestas tropicais nas terras baixas, floresta de montanha e campos de altitude. É uma região que abriga diferentes grupos linguísticos, sendo que “Yanomami” é uma simplificação de “yanõmami tẽpẽ” (que significa “humanos”), essa denominação é

utilizada como autodesignação pelos membros do grupo ocidental dessa região. No entanto, alguns desses grupos eram conhecidos como Waika (Guaica), Xiriana (Xirianã), Xirixana (Shirishana), Yanomami e Sanumá. Atualmente, a designação “yanomami” remete também a alguns grupos isolados, divididos em quatro línguas e vários dialetos, como os Maku, Awake e Marakana.

Os primeiros contatos com os brancos ocorreram nas margens de seu território, nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (1910-40), com coletores de produtos da floresta, missionários, militares da Comissão Brasileira Demarcadora de Limites (CBDL), sertanistas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e viajantes estrangeiros^[11]. Assim, começa o processo de sedentarização dos povos yanomami, trocas por produtos manufaturados, em especial ferramentas de metal e também uma série de epidemias letais como o sarampo, a gripe e a coqueluche.

É na década de 70 que o contato com os brancos acontece de maneira mais intensa, sobretudo no oeste de Roraima. É ali que, em 1973, no bojo do “Plano de Integração Nacional”^[12] lançado em 1970 pelo governo do general Médici, começa uma nova política de controle e povoamento da região de fronteira no norte da Amazônia. Um trecho de 265 quilômetros da rodovia Perimetral Norte (BR-210) é aberto, atravessando o sul das terras yanomami. Em seguida, o “Projeto Polamazônia”^[13] do general Geisel, incentiva programas de colonização agrícola no início da estrada, no extremo sudeste das terras yanomami. Logo nesse contexto, a abertura dos canteiros de obras da estrada e o fluxo de novos colonos, provocaram um choque epidemiológico com graves perdas demográficas. Mesmo com o abandono da Perimetral Norte em 1976, o rastro deixado foi de grande degradação social e sanitária, cujas consequências são sentidas até hoje.

Paralelos a abertura das estradas com Plano de Integração Nacional e a colonização agrícola com Projeto Polamazônia, em 1970 foi iniciado também o Projeto Radam (Radar da Amazônia), um programa de sensoriamento remoto que utiliza imagens de radar para identificar e mapear os recursos naturais presentes na amazônia^[14]. Desse modo, ficou evidente o potencial mineral da serra Parima, onde está localizado o território yanomami. A publicidade das riquezas minerais acabou acarretando a corrida do ouro e, com isso, uma série de invasões garimpeiras começou a acontecer a partir de 1987. Essas invasões aconteciam principalmente nas nascentes dos principais afluentes do rio Branco (rios Uraricoera, Parima, Mucajaí e Catrimani).

Durante esse período, relações de troca e de conflito com os garimpeiros foram a principal forma de contato dos Yanomami com a fronteira regional. O número de garimpeiros instalados em suas terras representava então, no estado de Roraima, aproximadamente cinco vezes o total de sua própria população. As consequências ecológicas e epidemiológicas de uma invasão tão maciça foram evidentemente catastróficas, numa escala maior do que as dos projetos de estrada e assentamento agrícola da década de 1970. Em menos de três anos, o alastramento epidêmico da malária e de infecções respiratórias provocou a morte de 13% da população yanomami no Brasil (segundo dados do Ministério da Saúde). A devastação do leito dos formadores do curso superior dos principais rios da região e sua poluição sistemática por resíduos de mercúrio, de óleo diesel e lixo em geral também causaram danos consideráveis ao meio ambiente local, privando os índios da maior parte de seus meios de subsistência. (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 562)

A invasão da TI Yanomami, bem como a construção de estradas e assentamentos agrícolas, segue o mesmo princípio antropocêntrico e a mesma lógica econômica que depreda a natureza. No caso dessa terra, houve a criação de projetos governamentais que estimularam a exploração e a invasão, consequentemente provocaram a destruição de outras famílias. Essas famílias continuam tendo seu mundo violado por pessoas que enxergam a riqueza econômica naquilo que é retirado da natureza, em prol de uma lógica que agrega esse recurso a um discurso de “progresso” civilizacional.

Desse modo, a partir de 1990, depois do escândalo internacional^[15] provocado pela consequência dessas invasões, como as mortes por epidemias, desnutrição e os desastres ambientais, alguns órgãos governamentais como a Funai e a Polícia Federal, começaram a conduzir uma série de operações para conter o fluxo de garimpeiros. No entanto, mesmo com essas operações, grupos de garimpeiros nunca deixaram de operar e os indígenas yanomami continuam expostos a uma série de doenças, violências e contaminações^[16]. Além da extração mineral, outras atividades econômicas como a agropecuária e a exploração florestal, continuam representando uma série de ameaças à integridade dos Yanomami e da floresta amazônica.

Assim, apesar de ter sido oficialmente homologada em 1992, quase 55% da Terra Indígena Yanomami já é objeto de mais de seiscentos pedidos ou concessões de prospecção mineral registrados junto ao Ministério de Minas e Energia, feitos por empresas públicas e privadas, nacionais e multinacionais. Ademais, os projetos de colonização agrícola implantados no limite leste do território yanomami a partir de 1978 por agências federais e depois regionais - amplificados por um grande movimento de ocupação espontânea - geraram uma dinâmica de povoamento e desmatamento que já atingiu os limites da terra indígena e ameaça invadi-la. Além do uso predatório dos recursos da floresta ao seu redor (caça, pesca e extração de madeira), os colonos, ao recorrerem a

derrubadas e queimadas em grande escala numa região onde as estações secas têm sido cada vez mais acentuadas, podem provocar como ocorreu em 1998 e em 2003, imensos incêndios que afetam de modo duradouro sua biodiversidade (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 563)

A atividade exploradora dos garimpeiros devasta todo e qualquer lugar onde se instala, desse modo, as comunidades atingidas, principalmente as de pouca experiência de contato, acabam dependentes da economia que gravita entre os garimpeiros, visto que o resultado de suas ações acaba com qualquer possibilidade de coexistência entre os seres humanos e natureza. Diferente do garimpo colonial, o garimpo contemporâneo não precisa de trabalhadores indígenas, pois, além de uma vasta força de trabalho, os garimpeiros contam com equipamentos altamente mecanizados. Desse modo, a presença dos yanomami nessas terras representa um infortúnio para os garimpeiros. Assim, se suas fumaças de epidemias não são suficientes para manter os indígenas distantes, resta então intimidá-los ou exterminá-los, como aconteceu em 1993, no Massacre de Haximu^[17].

É muito difícil traduzir a cosmovisão indígena para não indígenas, principalmente os que estão no mundo ocidental, de onde veio o colonizador, onde o pensamento é unidirecional e voltado para uma economia que explora e reproduz a escassez. A filosofia que predomina é a do antropocentrismo, aquela que centraliza a ação humana no universo e não enxerga os seres humanos como parte da natureza. Nesse tipo de filosofia, a natureza serve para ser consumida, ela está ali para satisfazer interesses econômicos. O valor da terra e da floresta é convertido em objetos de mercadorias. Para os indígenas, esse tipo de valor é inconcebível, pois, a superfície da terra oferece condições para as necessidades humanas e tudo que está abaixo da superfície, deve ser mantido lá, para que não haja desequilíbrio na natureza.

Omama, o primeiro xamã na cosmovisão yanomami, é responsável pela criação do mundo tal como os yanomami o conhecem, incluindo os seres humanos, os animais, as plantas e as regras sociais. *Omama* os ensinou como viver: como plantar, caçar, pescar e respeitar os espíritos da floresta. Ele trouxe a organização social, os rituais e os conhecimentos necessários para manter o equilíbrio entre o mundo material e espiritual. *Omama* está ligado ao xamanismo, pois é quem dá o poder aos xamãs para conversar com os espíritos *xapiri*, essa entidade é a grande protetora dos yanomami. Dentro dessa cosmovisão, *Omama* tinha um irmão, *Yoasi*, seu oposto. *Yoasi* fez surgir na floresta seres maléficos e doenças, ele quem promove o caos, a desobediência e a transgressão, ele

representa a força descontrolada da natureza e do comportamento humano, ele é quem promove o desequilíbrio no mundo e consequentemente, a queda do céu.

As coisas que os brancos extraem das profundezas da terra com tanta avidez, os minérios e o petróleo, não são alimentos. São coisas maléficas e perigosas, impregnadas de tosses e febres, que só Omama conhecia. Ele porém decidiu, no começo, escondê-las sob o chão da floresta para que não nos deixassem doentes. Quis que ninguém pudesse tirá-las da terra, para nos proteger. Por isso devem ser mantidas onde ele as deixou enterradas desde sempre. (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 357).

Para os povos indígenas yanomami, a floresta não é apenas um conjunto de árvores e animais, mas um ente vivo cheio de espíritos. Esses espíritos (*xapiris*) são ancestrais que os guiam na proteção da comunidade, os protegendo de enfermidades. Nesta cosmovisão, as ameaças que a floresta e seus espíritos enfrentam devido à destruição ambiental, como a mineração e a exploração madeireira, não apenas destroem o habitat físico, mas também perturbam e enfraquecem os espíritos da floresta, colocando em risco a saúde e a sobrevivência da humanidade. Essa visão de que tudo está interconectado – humanos, animais e plantas, compreende a manutenção de uma sustentabilidade e de uma sobrevivência a longo prazo. Desse modo, nesta cosmovisão, quando a floresta é prejudicada, os *xapiris* também são e, por consequência, a humanidade deixa de ser protegida e passa a sofrer com o desequilíbrio, que é evidenciado no aparecimento de doenças e fome.

Portanto, na cosmovisão indígena o ser humano está integrado à natureza e esse relacionamento se constroi por um mutualismo, onde o ser humano e a floresta se beneficiam, formando um equilíbrio ecossistêmico que contribui para a sobrevivência mútua dos dois organismos. Esse relacionamento mutualista promove uma cooperação que se difere daquela que explora a natureza pois, nesse caso, a exploração da floresta se dá para beneficiar alguns poucos humanos, essa relação onde um organismo se beneficia e o outro é prejudicado, é chamada de parasitismo, onde o parasita depende do outro para sobreviver, alimentando-se dele ou utilizando seus recursos. Nessa lógica, os garimpeiros, ao ambicionar a obtenção de ouro, estão parasitando a natureza, provocando um desequilíbrio ecológico que aumenta as doenças, contamina dos rios e desmata a floresta. Há aqui uma oposição na forma como os seres humanos se relacionam com a natureza, essa forma é transmitida através do discurso e que formam visões de mundo diferentes: enquanto a visão indígena, que integra o ser humano na natureza, se vê enquanto parte

ativa na manutenção do equilíbrio ecológico, a visão ocidental, ao fazer essa separação dos seres vivos, transforma a sua relação com o mundo natural em uma relação parasitária.

Davi Kopenawa, xamã e líder Yanomami, em “A queda do céu”, compartilha suas experiências e reflexões sobre a complexa interação entre a cultura indígena e o mundo dos brancos, descrevendo suas experiências ao tentar ser ouvido por eles. Assim, destaca a desconfiança, o preconceito e a falta de compreensão que dificultam o diálogo entre os indígenas e o mundo ocidental. Além disso, denuncia as várias agressões que os povos Yanomami enfrentam, incluindo a invasão de suas terras por garimpeiros, a destruição ambiental e as doenças trazidas pelos não indígenas.

Em diversos momentos, Kopenawa se refere aos brancos como “gente de Yoasi”, por destacar que foi com a chegada deles que a natureza começou a se desequilibrar. Ainda destaca a forma como esse desequilíbrio ecológico é resultado de sistema econômico que explora recursos valiosos e produz desigualdades

A terra logo ficará nua e ardente. Seu valor de fertilidade irá deixá-la para sempre. Não crescerá mais nada nela e os animais que vinham a se alimentar dos frutos e de suas árvores também irão embora. Foi o que aconteceu quando abriram a estrada na floresta da gente do rio Ajarani e de novo quando os garimpeiros invadiram a dos habitantes das terras altas. Escavando o leito dos rios, desmatando as margens e esfumaçando as árvores com seus motores, eles expulsaram a riqueza da floresta e a fizeram ficar doente, a ponto de o ser da fome, *Ohinari*, ter se instalado nela. A caça morreu ou fugiu para bem longe, nas serras. Em seus igarapés já não se acham peixes, nem camarões, nem caranguejos, nem arraias, nem poraquês, nem jacarés. (ALBERT, KOPENAWA, 2015, p. 469)

Os brancos que invadem terras indígenas não estão preocupados em conservar a floresta, por isso a destroem. Para o xamã, o pensamento dos brancos está carregado de esquecimento e seus valores são valores fantasmas, por isso, desenham suas palavras e as registram em peles de papel. No entanto, mesmo esses pensamentos desenhados e registrados também são esquecidos, visto que apesar dos direitos indígenas e das leis ambientais estarem escritos dentro de uma constituição, os brancos continuam se esquecendo do que escreveram e, por isso, continuam invadindo e explorando cada vez mais a natureza.

Davi discorre sobre sua relação com os brancos. Uma relação ambígua, que muda conforme ele vai crescendo e reconhecendo os rastros de destruição deixados na história de seu território. Ele diz que viu a importância de aprender a língua portuguesa para se

comunicar com os brancos e assim tentar proteger seu mundo. Aprender a língua do colonizador foi essencial para se defender e defender seus parentes diante de toda a ocupação predatória. No momento em que ele reconhece essa importância, ele aceita os convites para visitar a terra dos brancos. Assim, o xamã relata sua chegada a Paris, a terra que treme.

Segundo ele, a vida de quem nasce na floresta é diferente, a terra é firme e não há ansiedades. Quando o ele chega a Paris, ele se vê diante de uma cidade completamente diferente, o impacto cultural e espiritual foram muito fortes, o céu parecia mais baixo e cheio de nuvens, disse ter tido vertigem assim que pisou e sentiu o movimento dos trilhos embaixo da superfície, por isso diz que Paris é a terra que treme. Lá em Paris, visitou o Museu do Homem, e ficou estupefato quando viu os adereços de seus parentes expostos em caixas de vidro. Para os yanomami, quando um parente morre, seus objetos devem morrer junto, pois eles carregam o espírito da pessoa e se esses objetos continuam expostos, os espíritos podem ficar confusos e as pessoas da aldeia podem enfrentar um eterno sofrimento. Desse modo, Davi expressou muita indignação e refletiu sobre como os brancos colecionam objetos dos povos indígenas à medida que eles desaparecem.

É ruim guardar trancados nesta casa longínqua os bens dos habitantes da floresta que foram mortos no passado pelas doenças e armas dos brancos! Essas pessoas foram criadas no primeiro tempo. São, desde sempre, os verdadeiros donos da floresta. Seus objetos pertencem aos xapiri e a Omama. Fico aflito de vê-los expostos desse modo! Quero olhar só coisas bonitas, não coisas da morte. Prefiro ver imagens do céu, do sol, das montanhas, da chuva, do dia e da noite - tudo que não morre nunca. Os humanos somem muito depressa e, assim que seu sopro de vida é cortado, só inspiram tristeza e saudade. Os brancos podem mostrar o que quiserem em seus museus, mas não coisas vindas de fantasmas. Enquanto estamos vivos, podem expor nossas imagens e objetos em suas cidades à vontade, para explicar a seus filhos como vivemos e, assim, ajudar a proteger nossa floresta. Mas exibir dessa maneira cadáveres ressecados e objetos órfãos dos primeiros habitantes da floresta só pode me deixar infeliz e me atormentar. É algo muito ruim para mim! (ALBERT, KOPENAWA, p. 428)

Eu nasci na floresta, e por isso prefiro viver nela. Só posso ouvir os cantos dos xapiri e sonhar com eles cercado de sua tranquilidade. Gosto do silêncio dela, apenas quebrado pelos chamados fortes dos pássaros hwãihwãiyama, os gritos roucos das araras, o choro dos tucanos, os berros dos bandos de macacos iro ou o trinado dos papagaios. Essas vozes agradam aos meus ouvidos. Quando volto de minhas viagens entre os brancos, depois de algum tempo a tontura deixa meus olhos e meu pensamento volta à claridade (ALBERT, KOPENAWA, p. 437)

Para o xamã Yanomami, o desejo pelas coisas que estão embaixo da terra e as diversas mercadorias produzidas a partir dela, pode levar a uma mudança nas dinâmicas sociais e econômicas, por introduzirem uma relação de exploração. A busca incessante por mercadorias está ligada diretamente à destruição ambiental. A extração de ouro, por exemplo, não só devasta o território indígena, mas também contamina os rios e destrói a floresta.

Eles tinham começado por devastar os afluentes do alto rio Apiaú. Depois, começaram a se espalhar a partir de lá, rio acima, para o lado das terras altas. E tinham por fim desembocado no rio *Hero u*, onde subitamente acharam muito ouro. A partir desse momento, foram tomados por um frenesi de urubus esfomeados. Apesar de ser impossível comer ouro, parecia que eles queriam devorar todo chão da floresta! Foi assim que acabaram matando os habitantes do *Hero u* que atravancavam seu avanço. (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 342)

Kopenawa afirma que a paixão pela mercadoria é uma ilusão perigosa que seduz e afasta o equilíbrio com a natureza. Para ele, uma perspectiva importante que os povos indígenas têm a oferecer, é justamente a percepção de satisfação e riqueza atrelada à floresta. Em diversos momentos do livro, Davi questiona o acúmulo de bens materiais, visto por ele como acúmulo desnecessário, ele exemplifica isso quando menciona o uso do metal pelos povos yanomami. É certo que as ferramentas de metal os auxiliam na abertura de roças e mesmo que ela pertença a uma só pessoa, ele observa a ausência do egoísmo, visto que essas ferramentas são divididas entre eles conforme a necessidade e o tempo de cada um. É importante ressaltar que a ferramenta é quebrada e queimada quando o dono morre, pois a herança deixada é justamente o conhecimento sobre a natureza e a abundância que ela tem a oferecer. É difícil traduzir o desejo pelo acúmulo de mercadorias para os povos os yanomami, pois eles não compreendem os bens materiais como algo necessário à vida e à sobrevivência.

O ouro não é um objeto de riqueza entre os povos yanomami, o ouro sequer existe entre suas relações, visto que esse metal foi guardado por *Omama* e lá deve permanecer para que o equilíbrio da terra continue. A ganância dos brancos em torno desse metal fez e faz com que muitas terras indígenas sejam invadidas, a violência perpassa todos os âmbitos: físicos, ambientais, mentais, emocionais, culturais e econômicos. O xamã yanomami teme que seu mundo seja extinto por tamanha cobiça e reconhece a necessidade de se posicionar politicamente em defesa de seu território, por isso, aceitou os convites

para viajar para terra dos brancos e por isso aceitou que Bruce Albert registrasse suas memórias.

Em 2020 e 2021 os povos yanomami sofreram com mais uma crise humanitária em sua história. Nesse período, além da malária, da gripe e do sarampo, esses povos tiveram de enfrentar a covid-19 e as novas invasões de garimpeiros no noroeste de Roraima. A associação Hutukara, entidade criada pelos yanomami para defendê-los, enviou 21 ofícios relatando os conflitos sangrentos entre garimpeiros e yanomamis para os órgãos públicos Funai, Exército, Polícia Federal e Ministério Público Federal e todos eles foram ignorados^[18]. Os ofícios da associação constatavam que o garimpo ilegal cresceu 46% em 2021, atingindo mais de 3 mil hectares de terras indígenas, a estimativa é de que 20 mil garimpeiros ocupavam o território naquele momento. Isso não aconteceu por acaso, visto que o presidente da época, Jair Bolsonaro questionava as demarcações de terras indígenas e nomeou o militar Marcelo Xavier, como presidente da Funai em 2019, o qual afirmava que a “solução” para acabar com os conflitos era autorizar a mineração em terras indígenas, ou seja, tornar o garimpo legal.

É preciso ressaltar aqui que Jair Bolsonaro, desde que era parlamentar, era contra a demarcação de territórios indígenas e, desde que virou presidente da república, expressou o desejo de invadir as terras indígenas. Sua justificativa era de que os povos indígenas poderiam se separar do Brasil, criando um país independente, com a ajuda de organizações não governamentais (ONGs). Essa ideia está presente na cultura do Exército brasileiro, visto que em 1995, o coronel Carlos Alberto Lima Menna Barreto publicou o livro chamado *A farsa Ianomâmi*, em que alertava para um suposto separatismo, chegando a questionar a existência dos Yanomami enquanto povo^[19].

Dentro dos ofícios que denunciavam a gestão do governo federal (2019-2022) estão relatos de violências diárias entre os garimpeiros e os yanomami: duas crianças yanomami mortas por terem sido puxadas por uma draga da mineração, o assassinato de uma outra criança, o desaparecimento dos moradores da cidade de Aracaçá e o ataque aos povos isolados^[20]. Além disso, quando o garimpo invade essas terras, ele acaba com toda a floresta, ou seja, acaba com a fonte de sustento desses povos. Por consequência, com a falta de suporte e estrutura, muitos yanomamis se veem presos à economia trazida pelos garimpeiros e, por isso, muitos jovens indígenas acabam sendo aliciados em troca de comida, os garimpeiros ainda utilizam a fome e as bebidas alcoólicas para explorar sexualmente crianças e mulheres. Além disso, os postos de saúde foram fechados por conta

dos conflitos e as pistas aéreas foram tomadas pelo transporte de ouro. Sem médicos e com a intensa invasão de garimpeiros, as doenças e as mortes aumentaram entre os yanomamis^[21].

A crise do garimpo ilegal nas terras indígenas Yanomami é expressão da lógica econômica e cultural que valoriza a riqueza material em detrimento da vida humana e dos modos de existência. Essa visão de mundo, fundamentada na exploração intensiva dos recursos naturais, atribui valor principalmente ao produto extraído, ignorando os impactos devastadores sobre as populações indígenas, suas culturas e seus territórios. Além disso, esses impactos também ocasionam na destruição ambiental, como a contaminação dos rios, o desmatamento, a propagação de doenças e na violação sistemática de direitos, revelando um modelo de desenvolvimento que desumaniza e marginaliza aqueles que não se alinham à lógica colonizadora do lucro. Apesar dos direitos indígenas estarem contidos na legislação, a ação do governo federal, entre os anos de 2019 e 2022, atuou ativamente no apagamento desses povos.

Um exemplo desse apagamento aconteceu em 6 julho de 2020 onde Damares Alves, na época Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, pediu ao então presidente da república, que não enviasse leitos de UTI, água potável, materiais de limpeza, higiene pessoal, ventiladores pulmonares e materiais informativos sobre a covid-19, pois alegava que os indígenas não haviam sido consultados se queriam esses materiais^[22]. O pedido está dentro de uma nota técnica assinada por Esequiel Roque, secretário adjunto da Igualdade Racial, secretaria subordinada ao ministério de Damares. Esse pedido foi imediatamente acatado pelo então presidente Jair Bolsonaro. Dois dias depois, Luís Roberto Barroso, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), determinou que o governo federal adotasse medidas para conter o avanço, um mês depois o plenário do STF derrubou o veto do presidente e referendou a ordem da corte.

Além disso, em junho de 2021 a associação Hutukara denunciou o desvio de vacinas das terras indígenas para os garimpeiros^[23]. De acordo com as lideranças indígenas, as doses de vacinas estariam sendo vendidas em troca de ouro, os garimpeiros também foram acusados de estarem espalhando notícias falsas sobre a vacinação. Segundo Dario Kopenawa, filho de Davi Kopenawa e vice-presidente da associação Hutukara, cerca de nove aldeias se recusaram a tomar a vacina^[24], pois os garimpeiros afirmavam que a vacina seria um plano do governo para matá-los. A Hutukara ainda emitiu um comunicado recente em que destaca as falhas do Distrito Sanitário Especial Indígena Yanomami. O documento

ressalta, além dos dados de vacinação, a ausência de equipe de saúde em algumas comunidades — em razão da massiva presença garimpeira — e a falta de transparência quanto à quantidade de vacinas disponibilizadas e aplicadas. A associação Hutukara também comunicou que 37 polos-base de saúde, somente 2 cumpriram 100% a meta de vacinação, enquanto os de Alto Padauri, Apiaú, Baixo Mucajai, Ericó, Hakoma, Haxiu, Palimiú e Parafuri apresentavam 0% da população imunizada, apesar de terem recebido as doses.[B12]

É importante ressaltar que esse abandono e sucateamento dos direitos indígenas fazia parte de um projeto imposto pelo governo federal entre 2019 e 2022. O dossiê^[25] publicado junho de 2022 pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) e Indigenistas Associados (INA) revela como a Funai foi transformada em um órgão anti-indigenista, expondo o clima de assédio e perseguição aos servidores por militares e ruralistas, além de uma lista de ilegalidades na política de não demarcação de territórios indígenas, redução de recursos e a militarização do órgão. Segundo o dossiê, apenas 2 das 39 coordenações regionais da Funai estavam sendo coordenadas por servidores públicos, as demais estavam sob controle das forças armadas, policiais militares, policiais federais ou por servidores substitutos sem vínculos com a administração pública. Além disso, o dossiê revela como a Funai se alinhou com proprietários e produtores rurais, defendendo teses jurídicas totalmente contrárias aos direitos conquistados pelos povos indígenas, principalmente em relação ao marco temporal^[26].

Em virtude da desassistência aos povos yanomami, em 2023, o novo governo eleito declarou emergência humanitária na TI Yanomami, assim, uma comitiva de ministros, junto ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se organizaram para visitar e mobilizar os órgãos públicos para enfrentar a crise sanitária. Assim, foram verificadas as denúncias divulgadas em 2022 e, ao chegarem no território, se depararam com o aumento da malária e de infecção respiratória aguda que acometiam todas as idades, além de encontrar diversos yanomami em uma situação de desnutrição severa, sendo que cerca de 56,5% das crianças yanomami apresentava quadros de desnutrição aguda desde 2021. Segundo o Ministério de Saúde, mais de 1.000 indígenas foram resgatados e levados aos hospitais em estado de emergência.

As lideranças indígenas e os profissionais da saúde que acompanharam os yanomami, afirmaram que o aumento das mortes por doenças, desnutrição e violência aumentou com a presença do garimpo ilegal em suas terras. Pois, essa atividade contamina

os rios e degrada a floresta, afetando seu modo de subsistência. Os rios, contaminados, deixam de fornecer água para consumo e também faz com que muitos peixes acabem morrendo. Além disso, a degradação da floresta dispersa a caça e diminui os produtos consumidos pelos indígenas que ficam sujeitos a desnutrição. Os garimpeiros invasores também são vetores de malária e gripe, doenças que acometem jovens, crianças e idosos, fazendo eles terem dificuldade em procurar ajuda, cultivar em suas roças e buscar comida.

Assim, diversas ações foram tomadas para combater a desnutrição e oferecer atendimento médico, além de ações para a retirada dos garimpeiros do território. Segundo Sônia Guajajara^[27], ministra dos Povos Indígenas, mais de 80% dos garimpeiros saíram em julho de 2023, e o desmatamento feito pelo garimpo diminuiu em 95% ainda em abril de 2023, a qualidade dos rios também melhorou após alguns meses. No entanto, as ações do governo diminuíram no segundo trimestre do mesmo ano, em agosto de 2023 a associação Hutukara, junto a Associação Wanasseduume Ye'kwana e Urihi Associação Yanomami divulgou um relatório^[28] mostrando que o garimpo continuou atuando no território em áreas que não eram monitoradas.

Desse modo, a crise na saúde dos yanomami continuou, assim como os danos ambientais. Um vídeo divulgado por Fernando Palimitheli, mostra indígenas da comunidade Palimiu^[29] relatando a presença de garimpeiros no seu território, circulando sem permissão e destruindo os igarapés, a pescaria, o cotidiano e as possibilidades de trabalho. O antropólogo do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Marcelo Moura, que trabalha próximo aos yanomamis, afirma que houve pouca mudança, pois, apesar das ações tomadas no primeiro semestre de 2023, a repressão ao garimpo e o atendimento à saúde são lentos, pela falta de uma eficiente coordenação logística. Segundo o antropólogo, algumas unidades de saúde não estão funcionando porque foram destruídas pelo garimpo, além disso, muitas equipes de saúde se recusam ir em determinados lugares por terem medo dos garimpeiros.

Priscilla Oliveira, ativista e coordenadora da organização indigenista Survival International, afirma que em 2023 houve mais assistência do governo federal aos yanomami, em vista dos últimos 5 anos, no entanto, ainda são poucas as ações. Segundo ela^[30], a situação ainda é de extrema gravidade e que se não for resolvida com a emergência que precisa, as consequências a longo prazo para a vida e o modo de vida dos yanomami podem ser desastrosas, pois o impacto da vida cultural, social e econômica dessa

população podem fazer com que eles desapareçam. Existem comunidades que foram tão devastadas pela presença dos garimpeiros que levará anos para se recuperar.

A ministra Sônia Guajajara, também afirmou [B19] que as medidas do governo federal não foram suficientes para retirar os garimpeiros e garantir água potável^[31] e comida para essas populações, segundo a ministra, é preciso que se tenha uma presença de monitoramento e combate às invasões, bem como de assistência à saúde permanente na região. Segundo Guajajara, essa medida é uma demanda dos povos indígenas desde a criação do Ministério e representa uma mudança na forma de lidar com essas situações, pois deixa de criar ações emergenciais, para criar ações permanentes. Segundo a ministra é necessário implementar o controle constante do espaço aéreo, instalar bloqueios e fiscalizar de forma permanente os rios, criar mecanismos de patrulhamento, investigar relatos de violência contra os indígenas, distribuir cestas de alimentos, reestruturar os postos de saúde e reforçar a proteção aos povos isolados. Para isso, é preciso melhorar também a logística, com mais aeronaves que façam o monitoramento do território[B20] [B21] .

Para além de ações políticas efetivas para ajudar os povos indígenas na invasão de suas terras, é preciso também uma mudança de consciência histórica que o ensino de História pode promover, enfatizando as consequências dessa exploração: as invasões, os danos provocados nas populações indígenas, a retirada dos recursos naturais e os danos ambientais causados pela exploração. Portanto, para que seja construída essa consciência, é preciso que se construa uma educação que se atente para as consequências dessa economia violenta que reproduz a escassez e a desigualdade. Para que isso seja construído, é preciso expandir o horizonte de conhecimento para algo que se opõe ao antropocentrismo, para uma visão que integre novamente os humanos com a natureza, como fazem os povos indígenas. A partir disso, podemos compreender as responsabilidades humanas tanto para com os povos indígenas quanto para a sobrevivência de todos no planeta terra.

CAPÍTULO 2 – CULTIVANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Neste capítulo, o objetivo é compreender como se desenvolve uma consciência histórica a partir da teoria desenvolvida por Catherine Walsh, Paulo Freire e Jörn Rüsen. Assim, a partir dessa base teórica, será discutido como o ensino de História contribui para a formação de uma consciência crítica e reflexiva, capaz de dialogar com os desafios do presente por meio da compreensão do passado e da projeção do futuro.

Além disso, também será abordada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um instrumento que orienta o ensino de História nas escolas brasileiras e pode contribuir significativamente para a construção da consciência histórica dos estudantes. Serão analisadas as competências e habilidades propostas para o componente curricular de História, com ênfase na valorização da pluralidade de narrativas, no desenvolvimento do pensamento crítico e na compreensão das temporalidades e contextos históricos. A intenção é demonstrar como as diretrizes da BNCC, quando bem interpretadas e aplicadas, podem fortalecer práticas pedagógicas que promovam a reflexão histórica e o reconhecimento da diversidade cultural.

Para concluir o capítulo, será realizada uma análise crítica do material estruturado utilizado no ensino público do estado de Mato Grosso, com o objetivo de compreender de que maneira a história dos povos indígenas é apresentada. A análise buscará identificar em quais espaços e temporalidades esses povos são inseridos no conteúdo didático, observando como suas trajetórias são abordadas. Essa reflexão permitirá avaliar em que medida o material contribui — ou não — para a formação de uma consciência histórica que valorize a presença indígena como parte constitutiva da história brasileira.

2.1 A construção de uma consciência histórica

Em *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época* Catherine Walsh enfatiza a necessidade de uma educação intercultural e descolonizadora, destacando que a educação tradicional frequentemente reproduz estruturas de poder coloniais, silenciando vozes originárias e naturalizando relações de dominação. Assim, Catherine Walsh propõe uma abordagem de educação intercultural crítica, que vai além da simples inclusão de conteúdos sobre diversidade cultural e povos indígenas. Para Walsh, muitas práticas de educação intercultural reproduzem, ainda que de forma inconsciente,

lógicas coloniais e hierarquias epistemológicas, ao valorizar conhecimentos ocidentais em detrimento de saberes originários. Desse modo, para a autora, a educação deve ser um espaço de descolonização do saber, no qual os estudantes tenham acesso a múltiplas epistemologias e reconheçam a validade e a complexidade dos conhecimentos indígenas, afrodescendentes e de outros grupos historicamente marginalizados.

Walsh enfatiza que essa abordagem implica uma transformação tanto no currículo quanto na prática pedagógica, privilegiando o diálogo intercultural e a participação ativa de comunidades originárias no processo educativo. Para a autora, não basta apenas transmitir informações sobre diversidade, é necessário reestruturar relações de poder na escola, questionando preconceitos, estereótipos e práticas pedagógicas que naturalizam a exclusão. A educação intercultural crítica, segundo Walsh, busca formar sujeitos capazes de compreender as desigualdades históricas, refletir sobre seu papel no mundo e agir de maneira ética e responsável.

A Interculturalidade Crítica enfatiza a troca e o diálogo entre diferentes culturas promovendo a valorização e o respeito mútuo. Nas Pedagogias Decoloniais a Interculturalidade Crítica permite a incorporação de conhecimentos e práticas de diferentes culturas desafiando a ideia verdadeira do conhecimento eurocidental e desafia as hierarquias de conhecimento promovendo a inclusão e valorização das perspectivas marginalizadas, a partir der espaços de diálogo e troca entre diferentes culturas e identidades. (SILVA; p. 66; 2023)

Desse modo, a Interculturalidade Crítica é uma proposta de enfrentamento às lógicas modernas/coloniais que estruturam o mundo desde 1492. Seu objetivo é descentralizar o poder, o saber e o ser, criando novas formas de integração cultural que rompem com a lógica de superioridade eurocêntrica. Walsh parte das experiências de movimentos sociais, especialmente indígenas equatorianos, para propor uma educação decolonial que reconhece e valoriza saberes historicamente silenciados.

Seu foco é mostrar como os povos indígenas não apenas resistem à colonização e ao racismo estrutural, mas também produzem alternativas políticas, epistemológicas e civilizatórias, propondo como essas epistemologias são importantes para repensar o Estado, a educação e o conhecimento. Walsh enfatiza que as práticas e saberes indígenas não devem ser folclorizados, mas reconhecidos como epistemologias válidas para a sociedade como um todo.

Walsh mostra como a luta indígena influenciou a Constituição do Equador, analisando como o princípio do Bem Viver (Sumak Kawsay) foi incorporado no debate sobre o desenvolvimento e convivência em harmonia com a natureza. Para Walsh, o Bem Viver, derivado de cosmovisões indígenas, rompe com a lógica linear de progresso, enfatizando relações de reciprocidade, coletividade e equilíbrio com a natureza. Nesse sentido, a constitucionalização do Bem Viver no Equador expressa tanto uma conquista dos movimentos sociais indígenas quanto uma abertura para pensar alternativas decoloniais ao modelo moderno/colonial de desenvolvimento.

“El último ejemplo es el del sumak kawsay o “buen vivir”, eje transversal de la Constitución ecuatoriana y, sin duda, su hito trascendental. Como dice el preámbulo, “decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay.” Central a la cosmovisión andina, el sumak kawsay se sustenta en el conocimiento, el que ha sido transmitido através de generaciones como condición fundamental para la gestión de las bases locales ecológicas y espirituales y de resolución autónoma de las necesidades. Allí se configura la visión y la práctica social sobre la vida y el cosmos, una visión y práctica que unen los espacios físicos con lo tangible, lo material con lo espiritual, el hombre/mujer con la naturaleza en un entretejido de cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad.” (WALSH, 2012, p. 71)

Assim, a educadora mostra que tais conceitos não surgiram de iniciativas estatais ou acadêmicas isoladas, mas foram resultado direto das lutas dos movimentos indígenas equatorianos, que ao longo das últimas décadas reivindicam a valorização de seus modos de vida, suas epistemologias e sua relação de equilíbrio com a natureza. Nesse sentido, o texto constitucional não apenas expressa conquistas políticas, mas também evidencia uma ruptura com paradigmas eurocêntricos, abrindo espaço para formas alternativas de pensar o desenvolvimento, a cidadania e a convivência social a partir das experiências indígenas.

Além disso, Catherine Walsh estabelece uma relação muito profunda entre o pensamento decolonial e o pensamento de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à construção de uma consciência crítica e transformadora e à educação como prática de libertação.

La pedagogía crítica de Paulo Freire abrió caminos para pensar la educación como un acto político de liberación. Desde las realidades latinoamericanas de hoy, ese legado se amplía en una pedagogía decolonial que busca no solo concientizar, sino también descolonizar el ser, el saber y el poder. (WALSH, 2009, p. 27)

A partir do diálogo com Paulo Freire, a educadora relaciona essa perspectiva com a ideia de consciência crítica, ao afirmar que a educação deve estimular a reflexão sobre as condições de opressão e exploração, promovendo a valorização de práticas comunitárias e saberes tradicionais. Nesse sentido, a educação não é neutra: ela pode reproduzir a dominação ou, se pensada de forma crítica, tornar-se um instrumento de emancipação e de fortalecimento da agência de grupos historicamente silenciados. Assim, para que esse tipo de educação seja construído, é preciso despertar nos estudantes a práxis da consciência histórica.

Para Paulo Freire, a consciência está intrinsecamente ligada à capacidade do ser humano de perceber criticamente a realidade e agir sobre ela. Para Freire, a consciência não se limita a um simples conhecimento factual ou à percepção superficial dos acontecimentos, mas envolve a compreensão das relações sociais, históricas e políticas que estruturam a vida das pessoas. Esse entendimento permite ao indivíduo ir além da experiência imediata e reconhecer as causas que moldam sua própria existência, transformando a percepção do mundo em reflexão crítica.

O educador distingue dois níveis de consciência: a *consciência ingênua* ou *espontânea* é caracterizada pela percepção limitada da realidade, em que o sujeito aceita os acontecimentos como naturais ou imutáveis, sem questionar as relações de poder subjacentes. Por outro lado, a *consciência crítica* ou *reflexiva* implica a compreensão das estruturas de opressão, desigualdade e dominação presentes na sociedade, permitindo que o indivíduo se torne protagonista de sua própria história. É nesse nível de consciência que se inicia a possibilidade de ação transformadora, que Freire chama de *práxis* — a união entre reflexão e ação.

O processo de conscientização, segundo Freire, é o caminho para o desenvolvimento dessa consciência crítica. Através da educação dialógica e problematizadora, o indivíduo é convidado a questionar e interpretar a realidade, reconhecendo tanto os obstáculos quanto as potencialidades de transformação. A conscientização, portanto, não é um ato passivo de receber informações, mas um processo ativo em que a reflexão crítica e a prática se entrelaçam, permitindo que o sujeito identifique possibilidades de mudança.

No contexto da educação, essa concepção de consciência assume papel central na formação de estudantes críticos e engajados. Para Freire, ensinar não é apenas transmitir

conteúdos, mas criar condições para que os alunos desenvolvam percepção crítica, entendam as relações de poder que atravessam a sociedade e possam agir para transformá-la. Assim, a consciência, entendida como reflexão sobre o mundo e ação transformadora, é um instrumento fundamental para a emancipação das opressões.

Nesse sentido, a consciência crítica está diretamente relacionada com a construção de uma consciência histórica descolonizadora. Assim como Freire propõe que a consciência crítica permite que os estudantes compreendam as estruturas de opressão, a consciência histórica descolonizadora revela a importância de perceber os impactos da colonização, da exploração econômica e da degradação social e ambiental provocada por ela. Assim, uma educação histórica que se preocupa em construir estudantes críticos, deve se preocupar em integrar os saberes dos povos oprimidos na educação.

A concepção de consciência de Paulo Freire também pode ser articulada com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, que propõe que a compreensão do passado não se limita à acumulação de fatos, mas envolve a interpretação crítica das experiências humanas e a percepção das relações causais e temporais que moldam a história. Assim como Freire enfatiza a ação transformadora a partir do entendimento crítico da realidade, Rüsen destaca que a consciência histórica permite ao indivíduo compreender o sentido das ações passadas e suas repercussões no presente, possibilitando escolhas éticas e reflexivas para o futuro. Essa articulação evidencia que a educação, ao desenvolver tanto a consciência crítica quanto a histórica, não se restringe ao aprendizado formal, mas promove uma postura ativa de reflexão e intervenção no mundo, abrindo caminho para a construção de narrativas que reconheçam vozes marginalizadas, como a dos povos indígenas.

Jörn Rüsen, compõem sua linha de pensamento sobre educação histórica, elaborando teorias e metodologias para a construção de uma consciência histórica em sala de aula. Desse modo, em seu texto “Didática: funções do saber histórico”, o autor busca compreender a forma como a metodologia do ensino da história é determinada pela ciência da história e a práxis dela. Nesse sentido, Rüsen descreve uma teoria sobre como o saber histórico está ligado com a utilização deste conhecimento na vida prática, conduzindo um processo de aprendizado que tem como efeito uma consciência histórica, uma vez que abrange dimensões de experiência, interpretação e orientação do mundo e de si próprio. O autor quer mostrar que a História possui sua própria ciência/teoria, uma vez que possui métodos e práticas de pesquisa, mas a transmissão deste conhecimento, ou seja, a didática,

é quem produz a consciência histórica. Além disso, o autor articula uma linha de pensamento sobre a racionalidade do pensamento histórico como uma função política.

Nesse sentido, o sujeito e a prática do conhecimento se relacionam. Uma vez que a formação deste sujeito atinge o grau de interpretação do mundo e de si próprio, possibilitando, assim, tanto uma orientação do agir, quanto uma auto realização ou reforço identitário. Desse modo, o saber histórico se relaciona com a prática e o entendimento da própria subjetividade.

Essa formação do agir humano em virtude de um saber histórico, tem como consequência uma orientação para a vida prática, além de ser um processo de afirmação do indivíduo. Desse modo, há dois campos de entendimento: o compensatório e o complementar. Em resumo, a formação compensatória satisfaz as carências com o saber não científico, diferente da formação complementar que adota conceitos próprios quanto ao saber científico e em sua produção, agregando mais saberes.

Nesse modo complementar, a formação é refletida na vida prática, ou seja, acaba sendo dinâmica. Por não possuir limites, abrange uma totalidade que não é dogmática e se movimenta junto com os conteúdos do saber. O saber histórico apreende uma relação com a práxis, estabelecendo um esclarecimento com a dimensão da experiência do mundo e de si próprio. Essa concepção complementar quanto ao pensamento histórico provoca uma relação quanto a totalidade do agir ao eu e o agir de outros sujeitos, a fragmentação desse conhecimento só é feita quando entra no campo dos especialistas.

Parte dessa reflexão se encontra na didática, que conduz a consciência histórica. Além de sua orientação produzir um “sentido formativo” em relação à totalidade, à práxis e à subjetividade, a didática é determinada por três modos do saber histórico, os quais, expõem pontos de vistas e habilidades de reflexão, sendo eles: a experiência, a interpretação e a orientação do sujeito.

A ação é determinada pela compreensão da totalidade, ou melhor, do contexto que o agente domina, em suas devidas circunstâncias e condições. Esse agir é fruto de um horizonte de interpretações que se conectam com as suas próprias relações. As categorias da ciência histórica fornecem os fios condutores para a complementação do saber histórico obtido e que se tornarão relevantes para a prática.

Por consequência, essa relação do saber histórico ordena-se em direção ao sentido formativo da práxis. Essa prática determina a utilização do saber produzido, caracterizando um sentido de efetivar a compreensão do mundo e de si, pois é desse saber que se cria uma dimensão temporal da própria vida prática em perspectiva do passado, formando a consciência histórica e consolidando o seu sentido formativo. Essa competência narrativa da consciência histórica, para Rüsen, é o movimento da ação de interpretar o passado e compreender o presente para então projetar perspectivas de futuro.

Esse processo de apropriação do conhecimento histórico pelo estudante, permite que um acontecimento, que ocorreu no passado, vire uma realidade da consciência, desempenhando uma orientação interna do sujeito.

A construção de um pensamento histórico, permite que o sujeito fortaleça sua competência de contrapor-se com alteridade ao passado. Esse aprendizado transforma seus próprios pontos de vista, fazendo com que ele desenvolva uma capacidade de argumentação crítica. Assim, incluindo essa autocrítica, o estudante também saberá separar sua própria identidade da alteridade dos outros – compreendendo a aceitação e reconhecendo o *ser* dos demais. Esse processo de aprendizado e formulação da consciência histórica, explica-se por três operações: experiência, interpretação e orientação.

A experiência consiste na orientação da vida prática, onde a consciência histórica se abre para novas experiências. O caráter de experiência que o autor descreve, acontece pela distinção do tempo passado e do tempo presente, ou seja, eles se configuram em uma distância temporal. Nesse ponto, a narrativa histórica faz mais sentido, pois essas divergências entre um tempo e outro, produzem uma certa expectativa do futuro, ou seja, a experiência se aplica quando o sujeito dirige o seu olhar para o passado, construindo uma imagem diante de uma alteridade, e essa imagem produzirá um entendimento do presente em que ele vive, orientando sua própria vida prática, e quando essa relação é estabelecida, abre-se uma ideia de futuro. Esse processo da experiência também proporciona uma transformação do sujeito passivo em ativo.

Em virtude desse movimento, a competência interpretativa aparece. O modelo de interpretação estabelecido aqui confere um sentido histórico, proporcionando ao indivíduo a capacidade argumentativa e crítica de um conteúdo histórico. Nesse sentido, com a experiência já adquirida e os modelos de interpretação já estabelecidos, essa capacidade argumentativa possibilita a novas formas, novos conteúdos do saber histórico, isto é,

problematizar e refletir sobre os modelos as interpretações já estabelecidas, com novos pontos de vista e novas perspectivas que permitem uma nova interpretação das experiências históricas.

Por consequência, essas duas dimensões acarretam no aumento de uma terceira: a competência de orientação, esse aprendizado diz respeito à práxis do saber histórico, ou seja, como ele é utilizado na vida prática, considerando a sua orientação do agir e a construção da identidade dos sujeitos. Essa competência está correlacionada com os modelos de interpretação e de experiência, pois é com isso que se desenvolve o saber do seu próprio presente, utilizando esse aprendizado para refletir e se posicionar na vida prática, atribuindo essa orientação do agir a um “senso de realidade”. Esse senso é caracterizado pela percepção do próprio eu e de seu mundo, reconhecendo a formação de si e de seu agir. Por fim, o objetivo da didática histórica é a consciência histórica, é por meio dela que se irá conceber um modelo de sociedade capaz de proporcionar aos sujeitos uma maior autonomia. Sendo assim, a consciência histórica envolve a interpretação do mundo e de si, e é a partir disso que os sujeitos se orientam em relação às mudanças temporais e em relação à vida prática.

As três dimensões do aprendizado histórico esboçadas e suas qualidades formativas estão obviamente intimamente interligadas. Não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência. Todo modelo de interpretação é relacionado simultaneamente à experiência e à orientação. Sua correlação intrínseca representa a complexidade do aprendizado histórico, sua dupla polaridade entre a apropriação da experiência e a autoafirmação nos processos mentais da consciência histórica. (RÜSEN, 2007, p. 118)

Nesse caso, a perspectiva indígena sobre a natureza pode auxiliar a formação de uma consciência histórica que valoriza os conhecimentos indígenas, agregando elementos históricos e ambientais. Os elementos ambientais, trabalhados a partir da cosmovisão e do relacionamento com a natureza e também da degradação e exploração, auxiliam na ampliação da perspectiva, que pode ser utilizada na práxis cotidiana.

Além disso, o autor explica a função que os livros didáticos de história devem desempenhar nas escolas. Rüsen afirma que os livros didáticos devem corresponder ao estado de pesquisa científica da História, ou seja, se assemelhar ao que a historiografia propõe para interpretar algum assunto. Desse modo, o livro não pode conter erros históricos na apresentação dos textos, devendo estar atualizado em suas discussões.

Para Rüsen, o livro didático deve estar de acordo com a historiografia e deve apresentar problemas, hipóteses, investigação, análise e pluriperspectividade, que amplie sua capacidade crítica. Pois, quando isso é posto, proporciona ao estudante a possibilidade de refletir sobre os problemas e hipóteses apresentados.

Assim, o livro didático não pode demonstrar que a História possui um fato fixo, ou seja, não deve mostrar uma só perspectiva de análise sobre o tema pois, segundo ele, a História deve ser posta com um caráter de processo, estabelecendo relações com o passado e o presente do aluno, evitando, então, algo estático e unilateral, pois, é a partir disso que os alunos serão capazes de estabelecer relações históricas que serão comparadas de forma crítica. Desse modo, o professor pode trabalhar as diferentes interpretações dos alunos e trabalhar também com um caráter de subjetividade. Dessa forma, o livro didático ideal deve conceder ao aluno e ao professor uma construção da capacidade crítica e a formação de uma consciência histórica.

Assim, é com um conjunto de critérios e metodologias que o educador construirá uma consciência histórica com honestidade e integridade, ausência de distorções ou omissões voluntárias e aceitação da possibilidade de revisão de interpretações particulares face às novas evidências. Com isso, uma variedade de narrativas são possíveis, são leituras que cada um faz do passado que produz formas diversas de consciência histórica. Vincular a história, a visão de mundo e o próprio cotidiano são conceitos inerentes à didática da História com dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento dos jovens.

Assim, a disciplina de história nas escolas deve assumir uma postura crítica face aos interesses e exigências da vida prática, constituindo uma atitude de orientação prática sustentada pelo conhecimento da história. Ter consciência histórica não implica a adoção de um determinado paradigma historiográfico nem tampouco a defesa de uma única narrativa. As abordagens teóricas estão abertas a discussão e a argumentação e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas. Para isso, o professor deve buscar coerência entre discursos e práticas, entre pensamento e ação.

A construção de uma consciência histórico-ambiental com os povos indígenas exige uma educação que una reflexão crítica, valorização dos saberes originários e transformação social. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire oferece a base para compreender a educação como prática de libertação e diálogo, em que a consciência emerge da relação entre sujeito e mundo. Jörn Rüsen, ao tratar da consciência histórica, contribui ao

evidenciar que compreender o passado é essencial para orientar ações éticas e responsáveis no presente. Já Catherine Walsh amplia essas perspectivas ao propor uma pedagogia decolonial e intercultural, que busca descolonizar o saber e reconhecer os povos indígenas como sujeitos epistêmicos, portadores de modos próprios de compreender e viver a relação com a natureza.

Desenvolver uma consciência voltada à conservação da natureza a partir dos saberes dos povos indígenas é fundamental para enfrentar as crises socioambientais que resultam de uma lógica colonial e capitalista de exploração. Enquanto a consciência indígena compreende a natureza como parte viva e sagrada da existência, estabelecendo uma relação de reciprocidade e equilíbrio com o território, a consciência colonizadora construiu uma visão utilitarista, na qual a terra é reduzida a recurso econômico e objeto de dominação. Essa racionalidade moderna e eurocêntrica rompeu os vínculos de pertencimento entre o ser humano e o ambiente, gerando degradação e desigualdade. Em contrapartida, os saberes ancestrais dos povos originários ensinam que cuidar da natureza é cuidar da própria vida, pois não há separação entre o humano e o não humano. Promover o diálogo com essas cosmologias, como propõem Catherine Walsh com sua pedagogia decolonial e Paulo Freire com sua pedagogia da libertação, significa reconhecer a urgência de reconstruir modos de pensar e agir que reafirmam o valor ético, histórico e espiritual da terra, superando a consciência colonizadora e reafirmando a interdependência entre todos os seres, valorizando os saberes originários e reorientando o sentido da existência para a preservação e continuidade da vida.

2.2 O projeto da BNCC para o componente curricular de História

Nesta seção, será abordada a aplicação das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de História. Serão discutidas estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes o reconhecimento da diversidade cultural e histórica. A proposta é refletir sobre como essas habilidades podem ser trabalhadas em sala de aula de forma crítica e significativa, estimulando a construção de uma consciência histórica.

É importante salientar que as práticas educacionais devem estar alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pois ela possui um caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC é a referência principal para se

construir os currículos escolares, ela serve para orientar os currículos e as propostas pedagógicas dos estados e municípios. Assim, os currículos escolares devem estar alinhados com a realidade de cada localidade, considerando a autonomia das redes de ensino, instituições escolares e as características dos alunos. A BNCC se apoia em dois fundamentos: o compromisso com a educação integral e o desenvolvimento de competências.

O compromisso com a educação integral é a base para orientar os alunos para o desenvolvimento de competências que vão além do domínio dos conteúdos curriculares. Sendo assim, esse fundamento prioriza o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais dos estudantes. O objetivo aqui é desenvolver uma consciência crítica para que os estudantes sejam capazes de atuar de forma ética e consciente na sociedade, adquirindo autonomia e responsabilidade. Assim, a educação integral busca o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando as múltiplas dimensões que compõem a sua identidade. A partir desse fundamento, a BNCC estabelece dez competências gerais que articulam saberes, valores e atitudes necessárias para a vida em sociedade, incentivando o pensamento crítico, a responsabilidade social e o protagonismo dos estudantes. Desse modo, o objetivo da educação integral é preparar os alunos para a convivência social e não só para o mercado de trabalho.

“Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.” (BNCC, 2018, p. 14)

Assim, a educação integral se orienta através de dez competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica, independente da etapa ou do componente curricular. Assim, destaca-se: o pensamento crítico e criativo; o repertório cultural; a comunicação; a cultura digital; o trabalho e projeto de vida; a argumentação; o autoconhecimento e autocuidado; a empatia e cooperação; além da responsabilidade e cidadania. Essas competências incentivam uma aprendizagem significativa, voltada para a vida real, promovendo o desenvolvimento de sujeitos capazes de agir com responsabilidade, respeitando a diversidade, resolvendo problemas de forma colaborativa e construindo uma sociedade mais justa e sustentável. Nesse sentido, os estudantes não

devem se tornar apenas pessoas bem informadas, mas pessoas conscientes e preparadas para transformar o mundo que os cerca.

Dessa forma, as dez competências gerais da educação básica se sustentam nos seguintes princípios:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, com objetivo de investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos de diversas áreas;
3. Valorizar e fruir diversas manifestações artísticas;
4. Utilizar diferentes linguagens verbais;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos: consciência socioambiental, consumo responsável, cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apropriar-se e cuidar de sua saúde física e emocional - com autocrítica e capacidade de lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC também entende que o ensino dos diferentes componentes curriculares deve ser construído com base na progressão de aprendizagens, estabelecendo critérios para o início e fim da escolarização, respeitando as etapas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Desse modo, as habilidades são organizadas de forma

que cada ano ou etapa consolide e aprofunde o que foi aprendido anteriormente. Embora haja essa definição por ano ou etapa, a BNCC enfatiza que a progressão deve ser feita de acordo com o contexto da escola e da turma, respeitando o ritmo de desenvolvimento dos estudantes.

Desse modo, um dos principais fundamentos pedagógicos para as Ciências Humanas dos anos finais do ensino fundamental, além da cognição de tempo e espaço, é promover a interculturalidade, ou seja, o conhecimento da diversidade de experiências humanas e das múltiplas temporalidades que as atravessam. A partir disso, o ensino de História deve sistematizar e interpretar as diversas ações humanas em suas determinadas temporalidades.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (BNCC, 2018, p. 397)

A BNCC enfatiza o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreender a História como construção humana, baseada em diferentes fontes e interpretações. Isso envolve o exercício da análise crítica, da comparação, da identificação de mudanças e permanências no tempo e da compreensão de múltiplas perspectivas. Essas múltiplas perspectivas devem ser construídas através do uso de diferentes fontes históricas (documentais, orais, visuais, arqueológicas etc.), pois os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, promovem a autonomia do aluno na construção do conhecimento histórico.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BNCC, 2018, p. 399)

Assim, de acordo com a BNCC, a existência desses quatro eixos são fundamentais no ensino de História, pois são pilares necessários para a construção do pensamento

histórico. De acordo com essa perspectiva, a comparação é necessária pois permite identificar semelhanças e diferenças entre diversas sociedades, eventos, épocas e lugares, promovendo, com isso, uma visão mais ampla das sociedades, além de contribuir para uma visão crítica das continuidades e rupturas na história. A comparação deve ser sustentada através de uma contextualização, pois, a descrição dos contextos ajuda os alunos na compreensão dos acontecimentos dentro de suas circunstâncias históricas específicas, em seus próprios tempos e lugares, evitando julgamentos anacrônicos. A partir disso, o aluno irá interpretar o que estudou, desenvolvendo a capacidade de compreender os significados das ações humanas, dos discursos e dos documentos, reconhecendo as diferentes narrativas e intencionalidades envolvidas na construção do conhecimento histórico. Arelada a interpretação, a análise dos documentos capacita os estudantes a examinarem criticamente os processos, causas e consequências dos fenômenos históricos, reconhecendo sua complexidade e articulação com o presente. Esses quatro eixos articulam-se para formar sujeitos críticos, capazes de compreender o passado e o presente como construção humana.

Esses quatro eixos compõem o componente de História dos anos finais do ensino fundamental, pois, seguindo a linha de progressão de aprendizagem, o aluno, ao chegar no 6º ano, já teria consolidado a compreensão espaço-tempo. Nesse sentido, é nos anos finais do ensino fundamental que o estudante aprende a associar o espaço-tempo às mobilidades humanas e as diferentes formas de organização social. Sendo assim, o desenvolvimento dessas habilidades deve ser pautado em três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

O primeiro procedimento refere-se à utilização da cronologia como forma de registro da memória histórica, construída a partir da seleção de eventos reconhecidos e consolidados pela historiografia contemporânea. Essa cronologia deve ser concebida como um instrumento didático-pedagógico, no entanto, o encadeamento temporal adotado também deve ser problematizado e discutido, devendo enfatizar os significados que o construíram. Além disso, o educador também deve articular o tempo entre passado e presente, valorizando a experiência temporal e espacial dos estudantes. A BNCC entende que a partir do conhecimento de diferentes sujeitos históricos, nos diversos espaços e tempos, são fundamentais para a construção de uma cognição crítica.

Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 49 e Lei nº 11.645/2008 50) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.” (BNCC, 2018, p. 417)

O segundo procedimento diz respeito às fontes históricas. O exercício que os alunos precisam praticar ao longo de sua formação é o de crítica às fontes e documentos produzidos em determinadas épocas e localidades. Seguindo as instruções dos professores de História, os alunos devem ser capazes de interpretar e interrogar o que foi produzido, visto que para se aprender e compreender a História, é preciso aprender a fazer perguntas. Nesse sentido, as fontes históricas, portadoras de sentido, trazem presenças e ausências do passado. Assim, é nesse procedimento que o estudante irá desenvolver uma compreensão dos sentidos que as sociedades atribuíram ao objeto estudado, bem como seus usos e transformações ao longo do tempo. Essa etapa é inerente ao terceiro procedimento, pois, essa última etapa envolve a análise de duas ou mais proposições que analisam o mesmo tema ou problema em ângulos diferentes.

Para o ensino médio, a BNCC propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental. Desse modo, o compromisso estabelecido no componente de História, envolve a compreensão e o respeito às diferenças, bem como os direitos humanos e a interculturalidade. Nesse sentido, de acordo com a progressão das aprendizagens, a perspectiva é de que os estudantes tenham desenvolvido a consciência sobre o Eu, o Outro e o Nós, e das diferentes organizações sociais. Assim, com

o amadurecimento cognitivo do aluno, é possível explorar uma perspectiva mais complexa, ampliando o repertório conceitual e a capacidade de articular informações e conhecimentos, exercitando a capacidade de observação, memória e abstração, além do domínio sobre diferentes linguagens.

Assim, a BNCC propõe que o ensino de Ciências Humanas no ensino médio construa diálogos entre indivíduos, grupos sociais, cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. A proposta essencial é a de ensinar a alteridade. Nessa etapa da aprendizagem, é necessário que o estudante desenvolva hipóteses e argumentos baseados na seleção e sistematização das informações. A elaboração de uma hipótese irá exercitar o raciocínio do estudante tanto para a construção de um diálogo quanto para a investigação científica, essa investigação perpassa a dúvida sistemática, contrária à formação de verdades absolutas. Assim, o exercício da alteridade é importante para que o estudante aprenda a dialogar com o Outro. Assim, destaca-se aqui o desenvolvimento do protagonismo infantil, visto que o estudante deve aprender a mobilizar diferentes linguagens, se engajando em práticas cooperativas, para formulação e resolução de problemas.

Assim, as aprendizagens do ensino médio devem ser organizadas de modo a tematizar e problematizar as categorias: Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho. Essas categorias também devem ser trabalhadas de acordo com a especificidade de cada região, território, história e cultura[B23].

Tempo e Espaço: permite o estudante a identificar contextos e analisar acontecimentos ocorridos em diversas circunstâncias, assim, o estudante poderá comparar e observar as semelhanças e diferenças, que podem ser marcadas tanto por continuidades, quanto por mudanças e rupturas. Além disso, é importante que o aluno compreenda que não existe uma única noção de tempo, e que ele não é homogêneo, nem linear. Dessa forma, os estudantes devem desenvolver noções de tempo que ultrapasse a dimensão cronológica, onde se destaca as noções de tempo em diferentes sociedades. Portanto, na disciplina de História, o estudante deve apreender tanto o tempo transcorrido quanto o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. O espaço deve ultrapassar as representações cartográficas, ou seja, deve contemplar dimensões históricas e culturais, sendo elas o fluxo dos povos, das sociedades, eventos, disputas, conflitos, ocupações e

dominações. É no espaço que se estabelece as relações entre diferentes grupos, além da produção e distribuição de mercadorias, bem como o ritmo de produção delas.

Território e Fronteira: Aqui o aluno deve compreender Território como uma porção da superfície terrestre que está sob domínio de um grupo, nação, estado ou país. É no território que se produz alimento, portanto, é nele que se estabelece a economia e a política dos grupos. Assim, é no território que se estabelecem as identidades. É fundamental que o estudante compreenda que o território é um sistema abstrato de organização da realidade, associando ela com a ideia de poder, jurisdição e administração, dimensões essas que se expressam de diferentes maneiras nas sociedades. A Fronteira também é uma categoria abstrata e utilizada para diferenciar culturas, formas de organização social e até mesmo confronto com outros grupos. Nesse sentido, a fronteira vai além da marcação territorial, ela se expressa na separação de civilização e barbárie, ou seja, quando um grupo cultural classifica outro como bárbaro por ter culturas e saberes distintos, ela se expressa nas desigualdades econômicas de uma cidade, país ou nação, como também nos diferentes tipos de conhecimento e saberes presentes nas sociedades. Portanto, no ensino médio, essas categorias devem possibilitar os estudantes na compreensão de que territórios e fronteiras são construtores de identidades, mobilizações e disputas.

Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética: O esclarecimento teórico a ser feito nessas categorias perpassa a indagação sobre a própria existência humana e a capacidade dos seres humanos de se organizarem coletivamente. Nesse sentido, as necessidades humanas entram em debate, bem como sua relação com o ambiente e com a natureza. Assim, o aluno deve compreender como o indivíduo estabelece relação com outros indivíduos, como cada indivíduo está inserido em determinada cultura e sociedade, como cada sociedade constroi a sua percepção de mundo, como cada uma interfere na natureza, incluindo os problemas ambientais resultantes dela, como cada uma desenvolve sua economia, política, tradição e valores sociais. O caráter polissêmico da cultura, permite que os alunos compreendam como os códigos de comunicação e comportamento se manifestam em sua vida, assim, permite que eles entendam como são produtores e também produto das transformações sociais e culturais de seu tempo. Assim, identificar as diferenças e semelhanças dos grupos sociais, permite o deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas. Portanto, o cruzamento entre

questões sociais, culturais e individuais, permite ao estudante dialogar sobre noções básicas como respeito, convivência, acolhimento às diferenças e respeito à coletividade.

Política e Trabalho: A política deve ser entendida no estabelecimento de discussões em torno do bem público, assim, é importante ressaltar como as lógicas de poder são estabelecidas em diferentes grupos e como sua legitimação interfere nas formas de organização da sociedade. Dessa forma, no mundo contemporâneo, a compreensão sobre a política não pode se reduzir a uma escala local, elas devem ser discutidas em uma escala geopolítica em virtude dos conflitos transnacionais que constituem o globo. O trabalho, por sua vez, comporta várias dimensões, pois é com ele que se transforma a natureza e produz riqueza e é através dele que se constituem relações de dominação, alienação e mercadoria. É nesse contexto que o estudante compreenderá as diversas relações de trabalho, emprego e desemprego, formas de concentração e distribuição de riquezas e seus efeitos sobre a desigualdade social. Além disso, o estudante se depara com as transformações que as novas tecnologias trazem para o trabalho, como elas atuam nos setores de produção e quais são os impactos sociais causados por ela. Assim, o estudo dessa categoria deve permitir ao estudante uma compreensão sobre os múltiplos projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. De acordo com a BNCC, tratar dessas categorias amplia a visão de mundo dos estudantes, resultando em maior sensibilidade, autonomia, autocrítica, criatividade e comprometimento com a liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Essas categorias estão articuladas em seis competências específicas, cujo currículo escolar deve se basear:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

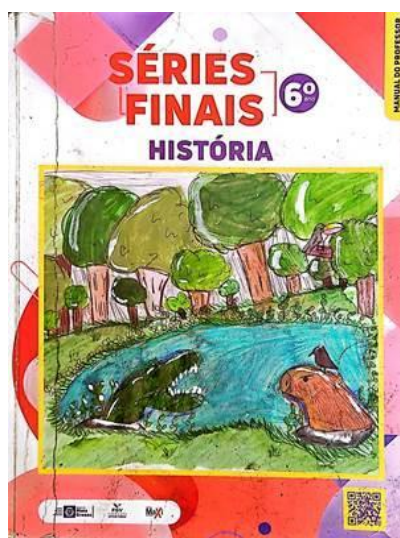
Portanto, o livro didático escolhido pelo Estado de Mato Grosso para os anos de 2023, 2024 e 2025 será analisado com intuito de observar se o material está alinhado com as teorias científicas da historiografia contemporânea e se ele segue os principais fundamentos da BNCC para o componente curricular de História.[B24]

2.3 Analisando o livro didático do Governo de Mato Grosso

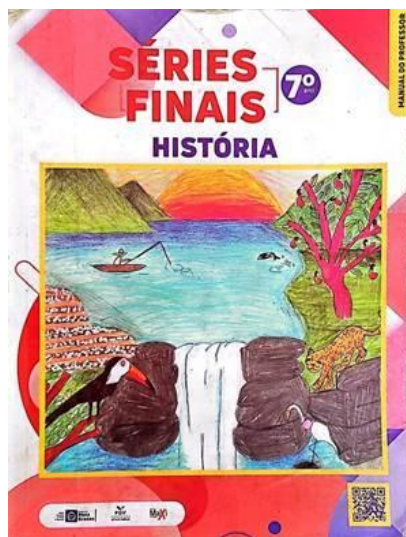
Para a análise do livro ser construída, é necessário explicar a dinâmica de escolha dos livros didáticos pelas escolas públicas através do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). O PNLD é uma política pública do governo federal brasileiro, criada na década de 1930 e reformulada ao longo dos anos. Assim, sua versão mais moderna e sistemática começou a ser implementada a partir de 1985, passando por atualizações em 1996 e posteriormente sendo reformulada com as aplicações da BNCC em 2017-2018. O principal objetivo do programa nacional é garantir o acesso universal e gratuito a livros didáticos e materiais pedagógicos para os estudantes e professores da educação básica das escolas públicas brasileiras. Desde a implementação da BNCC, todos os materiais do PNLD precisam estar alinhados com as competências, habilidades e conteúdo definidos pela Base. Isso garante que os livros sigam os parâmetros nacionais de aprendizagem, construindo coerência curricular entre as diversas redes de ensino.

Dessa forma, as escolas escolhem os livros a partir de um guia disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação). Esses materiais são avaliados por especialistas, que verificam a qualidade pedagógica, a linguagem, o alinhamento com as teorias científicas de cada componente e com a BNCC. Após a escolha, os livros didáticos são distribuídos gratuitamente pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para todas as escolas públicas participantes. O programa também inclui materiais digitais, como objetos de aprendizagem e recursos tecnológicos.

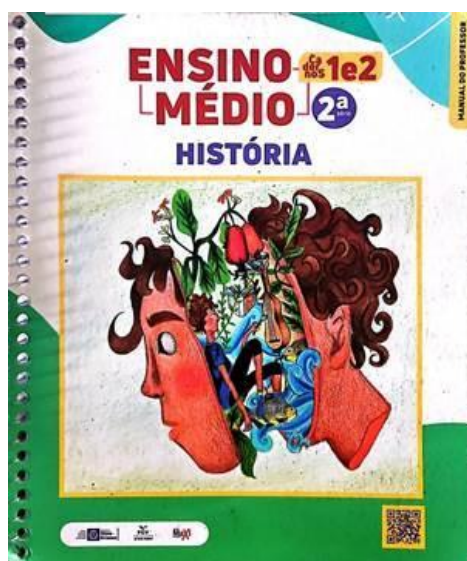
No entanto, em 2023, o governo do Estado de Mato Grosso escolheu o material estruturado para as escolas estaduais por meio do Contrato de Impacto Social (CIS) com uma empresa privada. Assim, o novo material substituiu os livros didáticos do PNLD que, até 2021, eram utilizados nas escolas públicas do Estado. O novo material escolhido pelo governo é o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), projeto que é acompanhado pela Fundação Getúlio Vargas, Departamento de Gestão e Políticas Educacionais (FGV DGPE) que oferece um pacote de material (apostilas, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações). [B25] A adesão desse novo material retirou a autonomia dos professores de escolherem o livro didático, desse modo, será analisado se esse material está atualizado de acordo com as teorias historiográficas produzidas na academia e se está alinhado com o currículo da BNCC, afinal, o livro didático escolhido reflete o tipo de educação e consciência histórica que o Estado de Mato Grosso quer construir nos estudantes.



Material SEE - FGV - 6º ANO E.F - 2025



Material SEE - FGV - 7º ANO E.F - 2025



Material SEE - FGV - 2º ANO E.M - 2025

Embora o livro didático de História do SEE se atente nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pela BNCC, esse material ainda prioriza a linha temporal criada pelo positivismo, enfatizando a gradativa “progressão” da história europeia, seguindo uma linearidade na qual história do Brasil começa com a “pré-história” no 6º ano do E.F e só a partir do 7º ano do E.F e do 2º ano do E.M que essa história é mais aprofundada. Para entender melhor como isso é construído, os livros do 6º ano E.F, 7º ano E.F e 2º ano do E.M, serão analisados a fim de avaliar como o livro aborda a questão indígena no Brasil[B26] [B27] . Essas séries foram escolhidas por serem as etapas que mais discute sobre a história indígena pelo SEE.

6º ano do E.F: O livro começa com a explicação sobre o que é História e como essa disciplina trabalha o tempo. Assim, destaca conceitos importantes como fontes históricas, sujeitos históricos e a metodologia que faz a História ser uma ciência, discute também sobre as disciplinas que ajudam o historiador em sua pesquisa, como a arqueologia e antropologia. No estudo do tempo, o livro diferencia o tempo histórico do tempo cronológico e apresenta bem brevemente diferentes calendários como o chinês, o judaico, o islâmico e o maia. Daí em diante começa o debate sobre as origens dos seres humanos, abordando a explicação da ciência evolucionista de Charles Darwin e o surgimento das mitologias. A parte referente ao evolucionismo, mostra a clássica imagem do *Australopithecus* evoluindo para o *Homo Habilis*, *Homo Erectus*, *Homo Neanderthalensis* e *Homo Sapiens*, a evolução aqui está baseada em uma linearidade, vinculada a fabricação de objetos e ferramentas, cujo “ápice” é a do *Homo Sapiens*, representado por um homem branco, carregando uma lança. Nas teorias historiográficas da academia, essa linearidade é questionada, visto que a evolução dos seres humanos não ocorreu de forma linear, a impressão que essa imagem carrega é a de que as espécies de seres humanos foram sendo substituídas por outros, não tendo contato uma com a outra, as pesquisas científicas já mostram como a evolução acontece de modo ramificado, onde algumas espécies conviveram no mesmo tempo que outras. O livro discute o termo “pré-história”, mostrando como esse termo reduz a importância da maior parte do tempo histórico da humanidade, problematizando esse uso para povos que não desenvolveram a escrita.

O livro divide o Paleolítico e o Neolítico, discute sobre as teorias de migração referentes ao Estreito de Bering e também as descobertas da arqueóloga Niède Guidon no Brasil. Em seguida, o livro discute sobre os primeiros habitantes do Brasil, definindo os primeiros habitantes como “paleoíndios”, separa os grupos entre caçadores-coletores com os povos sambaquis e os ceramistas de Santarém, para isso, o livro destaca a complexidade da cerâmica marajoara. Desse modo, o livro continua a discussão sobre a origem da humanidade discutindo sobre os mitos de criação indígenas e africanos, fazendo um pequeno resumo sobre a mitologia do povo Kamaiurá do Alto Xingu e a importância dos Orixás para os povos africanos, principalmente os Iorubás. Para completar a explicação sobre a religião dos povos africanos, o livro traz uma narrativa sobre o povo negro no Brasil, começando com o tráfico negreiro e a escravidão nos engenhos de açúcar, enquanto essa discussão é feita em três páginas, a discussão sobre a resistência africana se limita a três parágrafos. [B28]

A História indígena no Brasil começa com os primeiros registros dos seres humanos e não separa a história desse primeiro tempo chamado erroneamente de “pré-história” com a história dos indígenas de 1500, dando a impressão de uma eterna continuidade sem grandes mudanças ou transformações nas etnias, sem evidenciar como elas se organizavam no Brasil antes da chegada dos europeus e como elas mudaram e ficaram mais complexas ao longo do tempo. O livro se limita a uma a falar da mitologia de apenas uma etnia, assim como a da produção tecnológica, essas discussões não ocupam nem três páginas do livro. Além disso, este conteúdo e essas discussões estão presentes apenas no primeiro bimestre do ano letivo.

A partir disso do 2º Bimestre, o livro segue a linha cronológica das chamadas “primeiras civilizações”. É importante ressaltar que o conceito sobre o uso da palavra “civilização” não está contido no livro. Assim, o livro segue com: Mesopotâmia, Egito, Hebreus, Fenícios, Persas, Incas, Maias, Astecas, Grécia Antiga e Roma Antiga. Seguindo o 3º e o 4º bimestre com: Grécia clássica e helenística, Império Romano, os primeiros séculos da Idade Média, Império Bizantino, Feudalismo e religião e cultura na Idade Média.

7º ano: O livro do 7º ano tenta trazer um pouco mais de diversidade, começando o conteúdo do primeiro bimestre com as civilizações da América e as sociedades africanas. Nesse sentido, o livro começa com a história dos Incas, Maias e Astecas, destacando que eram povos indígenas que viviam no território americano antes do contato com os europeus. Dessa forma destaca os modos de vida, organização social, política, econômica e religiosa desses povos. Apresenta como esses povos desenvolveram a agricultura em cada um dos territórios, o modo de plantio, como organizavam o calendário e construíam suas casas. Os povos indígenas do Brasil não aparecem nesse conteúdo, ou seja, as “civilizações” da América se resumem apenas a Incas, Maias e Astecas. Em seguida, discute algumas comunidades africanas e parte para a discussão da expansão marítima europeia.[B29]

Assim, o livro mostra o objetivo das navegações para o encontro de novas rotas comerciais, a tecnologia utilizada na época: bússola, caravela, mapa e astrolábio, o medo dos europeus de navegar o oceano atlântico, o objetivo da expansão marítima portuguesa e espanhola e o tratado de Tordesilhas. No conteúdo seguinte, mostra a classificação feita pelos europeus de “Novo Mundo” e “Velho Mundo”, debatendo sobre o olhar eurocêntrico sobre os povos de outras culturas e começando o debate sobre a colonização. Aqui, a

colonização começa com a conquista do Império Asteca pelos Espanhois e sua imposição cultural sobre esses povos que foram colonizados. É com essa discussão que o primeiro bimestre se encerra. Sem nenhuma menção aos povos indígenas brasileiros, tampouco sobre a chegada dos portugueses em 1500.

Dessa forma, o sistema estruturado revela uma abordagem limitada e eurocentrada, marcada pela ênfase exclusiva nas civilizações pré-colombianas como Maias, Incas e Astecas. Embora relevantes, essas culturas pertencem a outros contextos geográficos e acabam ofuscando a rica diversidade dos povos indígenas que habitaram — e ainda habitam — o território brasileiro. O material ignora o tempo de longa duração da ocupação humana no Brasil, apagando milhares de anos de história anterior à colonização. Sem menção aos povos indígenas do Brasil, o livro didático não oferece um conhecimento sobre a complexa organização social desses povos, tampouco à sua cosmologia, costumes ou modos de vida, elementos essenciais para compreender sua visão de mundo e suas relações com a natureza. Essa omissão contribui para a manutenção de estereótipos e para a invisibilização das culturas indígenas, dificultando a construção de uma educação comprometida com a pluralidade histórica.

O conteúdo do segundo bimestre é dividido em: Formação das Monarquias Nacionais, Humanismo e Renascimento, Reforma religiosa, Contrarreforma, finalizando com as ciências, costumes e artes do século XVI na Europa.

O terceiro bimestre começa novamente com a discussão sobre a formação dos estados absolutistas na Europa e a expansão e conquista da América. O livro aborda como o absolutismo se formou em Portugal e Espanha e como ele foi responsável por iniciar a expansão marítima com as navegações. Assim, o livro aborda novamente a expansão espanhola e, dessa vez, aborda mais profundamente a colonização portuguesa. Desse modo, começa com a expedição de Pedro Álvares Cabral e as primeiras relações de escambo. Aborda as diferenças culturais entre europeus e os indígenas, destacando a visão de que os europeus os viam como povos que ora eram selvagens, bárbaros e perigosos, ora eram inocentes. Destaca que, por esse motivo, os europeus queriam civilizá-los e catequizá-los, aborda também a visão de como os europeus os descreviam como seres exóticos e como seus rituais, danças, nudez e deuses eram práticas consideradas diabólicas[B31]. A partir disso, começa a narrativa da escravidão indígena nas fazendas de cana-de-açúcar. Assim, a participação dos povos indígenas é cessada nesse período, e o livro didático segue o conteúdo para: Economia e sociedade açucareira, Vaqueiros e

Tropeiros na América portuguesa, Vilas e cidades na colônia nos séculos XVII e XVIII, Economia mineradora, Conflitos na colônia nos séculos XVII e XVIII, em todos esses séculos, os indígenas são abordados como coadjuvantes da história.

Se o material estruturado estivesse alinhado à historiografia brasileira contemporânea, ele destacaria o protagonismo indígena e mencionaria esses povos em diferentes períodos históricos, não apenas de forma pontual ou superficial. A nova historiografia propõe uma abordagem que reconhece os povos indígenas como sujeitos ativos, com trajetórias próprias, saberes complexos e formas distintas de organização social, política e espiritual. Isso implica incluir suas presenças e resistências em diversos momentos da história do Brasil — desde a ocupação ancestral do território até os confrontos e articulações no período colonial, imperial e contemporâneo. Ao valorizar essa perspectiva, o material didático promoveria uma visão mais plural e crítica da história, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e para a formação de uma consciência histórica mais inclusiva.

2º ano do E.M: O segundo ano do ensino médio começa com a discussão sobre África, Ásia e América antes da chegada dos europeus. [B32] Desse modo, o livro apresenta, na mesma unidade, um resumo sobre os reinos africanos de Gana, Mali e Songai e Iorubás e Benin e o Congo, daí parte para as dinastias Qin e Han chinesas e começa a história da América com Maias, Astecas e Incas, quanto aos povos do território brasileiro, o livro apresenta um mapa com os troncos e as famílias linguísticas do Brasil e se limita a uma explicação de quatro parágrafos: o primeiro se limita a explicar como os grupos indígenas se assemelham na organização social, sobretudo na guerra; o segundo mostra o nome de algumas aldeias indígenas do tronco macro-jê — bororós, xavantes, tapuias, caiapós e guaicurus —, dizendo que foram povos que resistiram à dominação portuguesa pela sua característica guerreira, mas não explica co[B33] mo; o terceiro parágrafo discute que eram povos que não desenvolveram a escrita, sendo a oralidade a principal forma de transmissão do conhecimento, destacando que as fontes escritas sobre esses povos foram aquelas produzidas pelos europeus e por fim discute a visão dos europeus sobre esses povos, destacando que os europeus os viam como seres exóticos. Após essa unidade, o livro fala sobre a colonização do Brasil pelos portugueses, começando com Pedro Álvares Cabral, destacando o escambo com os indígenas, a escravização desses povos, a formação das capitanias hereditárias, a administração colonial, a economia açucareira e o tráfico negro.

Portanto, nota-se que o material do Sistema Estruturado de Ensino, escolhido pelo governo do Estado de Mato Grosso, continua perpetuando uma linha temporal linear que prioriza a história europeia. A História das pessoas que viviam no Brasil antes da chegada dos europeus é resumida em poucas palavras, enquanto a história europeia é destacada em várias páginas e unidades. Embora haja uma tentativa de colocar a história indígena no livro, essa história sempre se vincula primeiro à história de Incas, Maias e Astecas. Os povos indígenas brasileiros seguem sendo apagados dos livros didáticos, bem como sua cultura, costumes, tradições, organização social, religião e etc. É pensando nesse apagamento que proponho uma série de roteiros de aulas que buscam colocar em destaque os povos indígenas como sujeitos ativos na ocupação do território e na resistência à dominação europeia, destacando também como as invasões das terras indígenas ainda continuam acontecendo.

CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA-AMBIENTAL ATRAVÉS DA HISTÓRIA INDÍGENA

Este capítulo tem como objetivo oferecer uma sequência didática aos professores de História do 2º ano do E.M. Assim, foram elaborados roteiros de aula para auxiliar os professores na elaboração de aulas que vinculam a história indígena à compreensão ambiental, de modo que esse vínculo é construído através de uma sequência didática que enfatiza a ocupação contínua dos povos originários, enfatizando como seu envolvimento com a natureza se expressa também no modo de produção que, por sua vez, se opõe à visão de mundo e ao modo de produção exploratório dos colonizadores. A proposta é apresentar um conjunto de roteiros que contribua para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, articulando passado, presente e futuro em uma perspectiva crítica e reflexiva. A construção desta sequência didática é essencial para que os alunos compreendam os processos históricos como resultado de experiências humanas plurais e de longa duração. Nesse sentido, a história do Brasil será abordada desde as primeiras ocupações do território americano, passando pelas formas de organização social dos povos originários até o surgimento de sociedades mais complexas, evidenciando o protagonismo indígena e sua relação contínua com o território e com a natureza.

A sequência didática proposta também busca desenvolver nos estudantes uma consciência crítica capaz de compreender a coexistência de diferentes visões de mundo e suas implicações nas relações com a natureza. Nesse contexto, um dos focos do trabalho é promover o contraste entre a perspectiva ocidental, de base antropocêntrica, e a cosmovisão indígena, que reconhece o ser humano como parte indissociável do mundo natural. Enquanto a visão ocidental tende a separar o homem da natureza, enxergando-a como um recurso a ser explorado, os saberes indígenas valorizam a interdependência entre todos os seres, cultivando uma relação de cuidado, respeito e equilíbrio com o ambiente. Ao colocar essas perspectivas em diálogo, pretende-se ampliar a compreensão dos alunos sobre os modos de vida sustentáveis praticados historicamente pelos povos originários, bem como estimular reflexões sobre os impactos ambientais causados pelo modelo de desenvolvimento dominante.

Dessa forma, o propósito central da sequência didática é contribuir para a formação de uma consciência histórico-ambiental nos estudantes, capaz de articular o conhecimento histórico às problemáticas contemporâneas relacionadas à crise ambiental. Ao incorporar as reflexões de Ailton Krenak e Davi Kopenawa sobre a relação entre os seres humanos e a

natureza, propõe-se uma leitura crítica da história que vai além da cronologia tradicional, colocando em evidência os impactos da colonização e do modelo econômico baseado na exploração desenfreada dos recursos naturais. As falas dessas lideranças indígenas contribui para repensar os modos de vida que se sustentam na lógica da dominação e do consumo.



ROTEIRO DIDÁTICO

**Construindo uma
consciência histórico-
ambiental através da
História Indígena**

2º ANO E.M



A ORIGEM DOS SERES HUMANOS

VISÃO GERAL E OBJETIVO

O conteúdo a ser trabalhado nessa aula é a origem dos seres humanos. Nesse sentido, a aula deve criticar a imagem amplamente divulgada da evolução humana nos livros didáticos. Conhecida como “March of Progress” ou “Marcha do Progresso”, essa imagem mostra a evolução humana do Australopithecus até o Homo Sapiens em uma linha evolutiva linear, sendo que o Homo Sapiens geralmente é retratado como um homem de características caucasianas portando uma ferramenta. Assim, o conteúdo da aula deve passar pela explicação da teoria evolutiva de Charles Darwin, cujo objetivo é enfatizar que mesmo a evolução biológica dos seres vivos não segue um tempo linear ou unidirecional mas sim ramificado, com diferentes direções.

A partir disso, os alunos terão uma dimensão temporal. A partir dessa dimensão temporal, o professor de História deve explicar como o tempo natural se distingue do tempo histórico. Evidenciando que a História humana não segue um ritmo natural e nem um ritmo unidirecional, visto que as criações humanas são inventadas a partir de suas necessidades, criando culturas diferentes, assim como tempos diferentes. Nesse sentido, a falsa teoria do “Darwinismo social” deve ser discutida, para que os alunos entendam como relacionar o ser humano a um só tempo e a uma só necessidade, produziu o racismo científico e a falsa noção de um “progresso” civilizacional.

O objetivo geral do trabalho é tanto conscientizar os alunos em uma cronologia plural, onde o tempo é construído em diferentes direções, como também conscientizá-los sobre o racismo científico presente na imagem da “marcha até o progresso” e também no equívoco teórico do darwinismo social. Com isso, o objetivo é construir uma consciência crítica a respeito da evolução humana, bem como sua diferença do tempo histórico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Criticar a imagem linear da evolução humana: do Australopithecus até o Homo Sapiens; comparando ela à imagem da árvore filogenética da evolução humana e as diferenças cranianas;
2. Identificar a diferença entre tempo linear e tempo não linear; assim como tempo natural e tempo histórico;
3. Explicar a teoria da evolução de Charles Darwin;
4. Explicar como a teoria da evolução dos seres vivos se distingue do desenvolvimento social/cultural/histórico dos seres humanos;

5. Explicar o racismo científico por trás do darwinismo social;
6. Fornecer evidências e argumentos sólidos para combater teorias racistas, promovendo o conhecimento baseado em fatos e pesquisa acadêmica séria.

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou tv

FONTES A SEREM UTILIZADAS

- <https://sites.wustl.edu/prosper/on-the-origins-of-the-march-of-progress/> (Imagem da “Marcha do Progresso” criada por Rudolph Zallinger em 1965 presente no site Washington University ProSPER)
- <https://www.britannica.com/science/human-evolution> (Imagens do desenvolvimento dos crânios numa perspectiva não linear disponível no site Encyclopedia Britannica)
- <https://www.theodorerooseveltcenter.org/Research/Digital-Library/Record?libID=o276287> (Charge “From the Cape to Cairo (1902)” feita por Udo Keppler)
- Vídeo - A Origem Humana: <https://www.youtube.com/watch?v=DPrJm6lOOGE&t=49s>

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A OCUPAÇÃO DAS AMÉRICAS

VISÃO GERAL E OBJETIVO

O conteúdo a ser trabalhado é a teoria das migrações e a ocupação do continente americano. Nesse sentido, o conteúdo acompanha a teoria de Niède Guidon e Walter Neves sobre a teoria das duas migrações na ocupação do território americano. Nesse sentido, a aula é um complemento da aula anterior sobre a origem dos seres humanos, enfatizando as primeiras características da história humana: os rituais funerários, os registros rupestres e as ferramentas desenvolvidas para suprir a necessidade de sobrevivência. Destacando os registros presentes no Parque Nacional da Serra da Capivara, debatendo como essas pessoas viviam em um lugar diferente, onde a fauna e a flora também eram outras. Ao mostrar a entrevista da arqueóloga Niède Guidon, abre-se o debate sobre como as pinturas rupestres se preservaram naquela região e como essa memória corre o risco de ser apagada pelas queimadas provocadas pela atividade humana.

Muitos estudantes têm dificuldade de entender que o continente americano teve um processo de mudança social, onde as estruturas econômicas e sociais foram se complexificando ao longo do tempo. Dessa forma, o objetivo é construir uma consciência histórica que entenda como os indígenas de 1500 não estavam “no passado” como afirmam os positivistas, mas sim no presente de sua própria história. Assim, o objetivo desta aula é desenvolver uma consciência histórica de longa duração acerca da ocupação das Américas, cujo intuito é apresentar como a organização desse território foi construída ao longo do tempo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explicar a teoria das migrações humanas através do Estreito de Bering e a proposta de Walter Neves e Niède Guidon sobre possíveis migrações vindas de outros lugares do globo;
- Discutir a problemática do termo “pré-história”;
- Discutir sobre os primeiros fósseis e registros humanos no continente Americano, com destaque para as teorias de Niède Guidon e Walter Neves;
- Assistir a reportagem da arqueóloga Niède Guidon sobre suas pesquisas no Piauí para o programa Globo Ciência em 1990.
- Passeio virtual pelo Parque Nacional Serra da Capivara - PI;
- Assistir a reportagem de Walter Neves ao Jornal Univesp publicada em 2015

- Debater as descobertas arqueológicas recentes reveladas em 2024 quando houve a seca do rio Negro no Amazonas;

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou tv

FONTES A SEREM UTILIZADAS:

- Vídeo: Niède Guidon e as origens do homem americano (1990): <https://www.youtube.com/watch?v=oX7oToVioC0>
- Visita virtual do Parque Nacional da Serra da Capivara - PI: <https://geoportal.sgb.gov.br/360serradacapivara/>
- Vídeo: SP Pesquisa - A origem do Homem Americano - 2º Bloco (2015): <https://www.youtube.com/watch?v=MMPyOAAAdFxs>
- Vídeo Seca do Rio Negro revela gravuras rupestres indígenas pré-coloniais no Amazonas (2024): <https://www.youtube.com/watch?v=GsfXwVpGl8I>

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.

OS SAMBAQUIS DA FLORESTA AMAZÔNICA

VISÃO GERAL E OBJETIVO

Dando continuidade ao assunto trabalhado na aula anterior, o conteúdo dessa aula seguirá com o debate sobre a ocupação contínua do Brasil, mais especificamente na Amazônia brasileira. O conteúdo trabalha a ocupação da região amazônica, apresentando as atuais evidências arqueológicas sobre os sambaquis amazônicos. Como o conteúdo é destinado à Amazônia, o foco é apresentar os sambaquis do rio Guaporé, encontrados no Sítio de Monte Castelo em Rondônia. Esses locais foram ocupados há cerca de 7.000 anos A.P e funcionavam como habitações, cemitérios, marcos territoriais e lugares cerimoniais. Através dos registros fósseis e cerâmicos dos sambaquis, se encontram os modos de alimentação, os rituais mortuários, a organização social e relação com o meio ambiente desses grupos. Além disso, ao final da aula, busca-se debater sobre como esses sambaquis estão sendo destruídos por obras de infraestrutura, mineração e exploração madeireira.

O objetivo geral dessa aula é construir uma consciência histórica voltada para a complexidade das formações sociais amazônicas. Assim, espera-se que o aluno compreenda como as populações que ocupavam a Amazônia antiga, foram desenvolvendo uma cosmologia e uma organização social bem estruturada. Assim, o objetivo ao apresentar as urnas antropomorfas, os adornos cerâmicos, e os acessórios, como o colar de conchas, é mostrar como esses objetos contêm uma identidade cultural, principalmente quando eles são postos em um contexto funerário, sugerindo rituais complexos ligados a memória ancestral, passagem espiritual e pertencimento coletivo, mostrando como a morte era tão importante quanto a vida, sendo cercada de cuidados, arte, e memória. As urnas cerâmicas também mostram como haviam técnicas bem elaboradas de modelagem e queima, revelando uma especialização de ofícios. A partir disso, espera-se construir uma consciência histórica que saiba que os primeiros ocupantes do Brasil tratavam a existência com complexidade, sensibilidade e coletividade, revelando uma dimensão estética, social e filosófica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os sambaquis amazônicos como evidência concreta da ocupação humana antiga e contínua nas regiões de várzea e litoral da Amazônia;
- Discutir o que o material encontrado nos sambaquis revela sobre o cotidiano dessas populações.

- Demonstrar a complexidade das populações antigas do Brasil, destacando seus modos de vida, alimentação, e uso do território.
- Explicar o valor arqueológico e científico dos sambaquis, mostrando como eles ajudam a reconstituir hábitos sociais, espirituais e econômicos e como esses registros estão sendo ameaçados por obras e desmatamentos;
- Evidenciar a dimensão espiritual, artística e social envolvida nos sepultamentos, desafiando estereótipos sobre “simplicidade cultural” dos povos indígenas.

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou televisão.

FONTES A SEREM UTILIZADAS

- Documentário: Amazônia, Arqueologia da Floresta
- <https://www.youtube.com/watch?v=sN7PV0rVLwA&list=PLiIQoqgFEbVVMGXd5pXU7NZVIZjL8bZio&index=2> (Concha e Ossos - T01E02 - SescTv)
 - <https://www.youtube.com/watch?v=kC5R820et64&list=PLiIQoqgFEbVVMGXd5pXU7NZVIZjL8bZio&index=4> (Cemitério Bacabal T01E04 - SescTv)

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

A CONSTRUÇÃO DA FLORESTA AMAZÔNICA

VISÃO GERAL E OBJETIVO

O foco dessa aula é dar ênfase em como o Brasil era densamente ocupado por diversos povos e com sociedades complexas e sistemas de conhecimentos próprios. Desse modo, é aqui onde será apresentada a diversidade étnica, cultural e linguística que se formou no Brasil, e como esses povos originários se interligavam por redes de relações sociais, culturais e econômicas. Assim, o conteúdo deve mostrar como as populações originárias ocupavam o território de forma planejada: com aldeias, roças, caminhos, redes de troca e manejo florestal, enfatizando como a floresta amazônica foi antropizada por esses povos, ao domesticar diferentes tipos de plantas que ainda fazem parte da alimentação de várias pessoas: como a mandioca, o guaraná, o cupuaçu e etc. Mostrando como as populações atuais da floresta, como indígenas e comunidades tradicionais, mantêm práticas que remontam a tempos ancestrais, muitas vezes conectadas com os achados arqueológicos da região.

O objetivo geral dessa aula é romper com a ideia de que os povos indígenas são “primitivos” ou “selvagens”, valorizando a diversidade de culturas indígenas e os conhecimentos ancestrais sobre o manejo da floresta amazônica. Assim, o intuito é desenvolver a consciência de que esses povos tinham formas complexas de organização política e territorial, cuja tecnologia e agricultura foram adaptadas ao seu modo de vida e a sua cosmovisão. A proposta com essa aula é contar a história do Brasil a partir das pessoas que moravam aqui, antes da chegada dos portugueses.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mostrar que o Brasil já era habitado por milhões de pessoas organizadas em sociedades diversas, com estruturas políticas, religiosas, econômicas e artísticas próprias.
- Criticar a ideia de que o Brasil começou com a chegada dos portugueses, e apresentar os indígenas como protagonistas históricos
- Destacar os modos de vida e técnicas desenvolvidas por esses povos, como o manejo ecológico da floresta, o uso da terra preta, a cerâmica e a organização ritual
- Enfatizar que os povos indígenas não desapareceram: eles seguem vivos, ativos e em constante transformação, apesar da violência colonial e contemporânea

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou televisão.

FONTES A SEREM UTILIZADAS

- Documentário: Amazônia, arqueologia da floresta (Viver na floresta T02E04) <https://www.youtube.com/watch?v=L5Z-pH0HIIk&t=3093s>
- Troncos linguísticos dos povos indígenas: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%c3%adnguas>
- Localização e extensão das terras indígenas: https://pib.socioambiental.org/pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o_e_extens%C3%A3o_das_TIs
- Quadro geral dos povos indígenas: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos
- Redes indígenas de relações: https://pib.socioambiental.org/pt/Redes_ind%C3%ADgenas_de_rela%C3%A7%C3%B5es
- Tipos de habitação: <https://pib.socioambiental.org/pt/Habita%C3%A7%C3%B5es>
- Quadro de cosmologias: https://pib.socioambiental.org/pt/Mitos_e_cosmologia

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor

ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

A RELAÇÃO DOS INDÍGENAS COM A NATUREZA

VISÃO GERAL E OBJETIVO

Como as aulas anteriores trabalharam a origem dos seres humanos, o povoamento da América, os primeiros registros humanos e as complexas organizações sociais e econômicas que se desenvolveram no Brasil, espera-se que os alunos já tenham construído a consciência histórica de uma ocupação contínua e duradoura deste território. Desse modo, o conteúdo dessa aula é voltado para entender o relacionamento dos indígenas com a natureza. Na aula anterior foi explicado como as populações amazônicas manejam a floresta de modo sustentável, nessa aula os alunos precisam entender como esse modo ecológico e sustentável faz parte de uma filosofia que enxerga os seres humanos e todos os seres vivos como parte da natureza e da coletividade, cujo resultado foi a construção de uma economia agroecológica e biodiversa. Assim, essa cosmovisão de mundo será comparada à filosofia europeia do antropocentrismo e ao desenvolvimento do mercantilismo, buscando criar comparações sobre as duas visões de mundo e os dois sistemas econômicos. Para que isso seja possível, é preciso mostrar aos alunos algumas falas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa sobre a consequência das invasões em suas culturas.

O objetivo geral do trabalho é desenvolver uma consciência crítica a respeito de dois sistemas econômicos opostos e como esses sistemas econômicos enxergam a natureza. Assim, espera-se que o aluno entenda como a economia europeia mercantilista trouxe para o Brasil uma lógica econômica diferente, que enxergava o ser humano separado da natureza e, portanto, legitimando a exploração da terra e das populações que viviam aqui. Para tanto, espera-se que os alunos interpretem as falas dos líderes indígenas destacando as críticas ao sistema econômico e à exploração da natureza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a relação dos povos indígenas com a natureza, reconhecendo-a como parte integrante e viva do seu modo de existência, e não como recurso a ser explorado.
- Interpretar e discutir as falas e ideias de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, relacionando seus discursos com a crítica à destruição ambiental causada pela colonização
- Comparar a cosmovisão indígena com a visão antropocêntrica ocidental

- Analisar a economia indígena tradicional sob a perspectiva da sustentabilidade, identificando práticas de uso equilibrado dos recursos naturais em oposição à lógica exploratória do mercantilismo europeu

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou televisão.

FONTES A SEREM UTILIZADAS

Davi Kopenawa - A queda do céu - palavras de um xamã yanomami

Trecho 1:

“As coisas que os brancos extraem das profundezas da terra com tanta avidez, os minérios e o petróleo, não são alimentos. São coisas maléficas e perigosas, impregnadas de tosses e febres, que só Omama conhecia. Ele porém decidiu, no começo, escondê-las sob o chão da floresta para que não nos deixassem doentes. Quis que ninguém pudesse tirá-las da terra, para nos proteger. Por isso devem ser mantidas onde ele as deixou enterradas desde sempre.” p. 83

Trecho 2:

“Eles tinham começado por devastar os afluentes do alto rio Apiaú. Depois, começaram a se espalhar a partir de lá, rio acima, para o lado das terras altas. E tinham por fim desembocado no rio *Hero u*, onde subitamente acharam muito ouro. A partir desse momento, foram tomados por um frenesi de urubus esfomeados. Apesar de ser impossível comer ouro, parecia que eles queriam devorar todo chão da floresta! Foi assim que acabaram matando os habitantes do *Hero u* que atravancavam seu avanço” p. 349

Trecho 3:

“Foi quando os garimpeiros chegaram até nós que realmente entendi de que eram capazes! Multidões desses forasteiros bravos surgiram de repente, de todos os lados, e cercaram em pouco tempo todas as nossas casas. Buscavam com frenesi uma coisa maléfica da qual jamais tínhamos ouvido falar e cujo nome repetiam sem parar: ouro. Começaram a revirar a terra como bandos de queixada. Sujaram os rios com lamas amareladas e os esfumagaram com a epidemia de seus maquinários” p. 66

Trecho 4:

“Se deixarmos os garimpeiros cavarem por toda parte, como porcos-do-mato, os rios da floresta logo vão se transformar em poças lamacentas, cheias de óleo de motor e lixo. Eles também lavam o pó de ouro misturando-o com o que chamam de azougue. Os outros brancos chamam isso de mercúrio. Todas essas coisas sujas e perigosas fazem as águas ficarem doentes e tornam a carne dos peixes mole e podre. Quem os come corre o risco de morrer de disenteria, descarnado, com violentas dores de barriga e tonturas.” p. 342

Trecho 5:

“Por quererem possuir todas as mercadorias, foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumagou e foi invadido pela noite. Fechou-se para todas as outras coisas. Foi com essas palavras da mercadoria que os brancos se puseram a cortar todas as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios. Começaram onde moravam seus antepassados. Hoje não resta quase nada de floresta em sua terra doente e não podem mais beber a água de seus rios. Agora querem fazer a mesma coisa na nossa terra.” p. 395

Trecho 6:

“Os grandes homens dos brancos pensam diferente: ‘A floresta está aqui sem razão, então podemos estragá-la o quanto quisermos! Ela pertence ao governo!’ Contudo, não foram eles que a plantaram e, se deixarmos nas mãos deles, farão apenas coisas ruins. Vão derrubar suas árvores grandes e vendê-las nas cidades. Vão queimar as que sobraem e sujarão todas as águas. A terra logo ficará nua e ardente. Seu valor de fertilidade irá deixá-la para sempre. Não crescerá mais nada nela e os animais que vinham a se alimentar dos frutos e de suas árvores também irão embora. Foi o que aconteceu quando abriram a estrada na floresta da gente do rio Ajarani e de novo quando os garimpeiros invadiram a dos habitantes das terras altas. Escavando o leito dos rios, desmatando as margens e esfumaçando as árvores com seus motores, eles expulsaram a riqueza da floresta e a fizeram ficar doente, a ponto de o ser da fome ter se instalado nela. A caça morreu ou fugiu para bem longe, nas serras. Em seus igarapés já não se acham peixes, nem camarões, nem caranguejos, nem arraias, nem poraquês, nem jacarés.” p. 356

Ailton Krenak - Ideias para adiar o fim do mundo e Futuro Ancestral

Trecho 1:

“O dilema político que ficou para as nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera, onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas sociedades têm de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem criar uma dependência excessiva do Estado. o rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas.” p. 48

Trecho 2:

“Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência.” p. 63

Trecho 3:

"A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história" p. 11

Trecho 4:

"Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade." p. 14

Trecho 5:

“Muita gente saiu da zona rural para liberar a área para o agronegócio e foi passar fome nas cidades. O Brasil se especializou na produção de pobres. Nossa tecnologia para produzir pobreza é mais ou menos assim: a gente pega quem pesca e colhe frutos nativos, tira do seu

território e joga nas periferias da cidade, onde nunca mais vai poder pegar peixe para comer, por que o rio que passa no bairro tá podre” p. 36

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

A INVASÃO DOS PORTUGUESES

VISÃO GERAL E OBJETIVO

Como as aulas anteriores foram elaboradas com o objetivo de construir uma consciência histórica a respeito das populações que ocuparam este território, agora é preciso entender como os europeus chegaram até o Brasil e como eles colonizaram esse lugar. Assim, o conteúdo ministrado nessa aula tem como base explicar os objetivos da colonização portuguesa: a exploração das riquezas do território (madeira, metais e produtos agrícolas), a implantação do sistema econômico baseado em latifúndios, a exploração, a escravização e a evangelização dos indígenas. Portanto, o conteúdo da aula oferece aos alunos as principais características da colonização: a exploração do pau-brasil; a formação das capitanias hereditárias; o governo-geral; a produção de açúcar e as missões jesuítas para conversão e controle dos povos indígenas. Destacando como essa invasão dos europeus trouxe doenças para esse território, causando a morte de muitas etnias, além da violência e exploração da mão-de-obra.

Compreender o processo de colonização do Brasil pelos portugueses, identificando suas motivações, a formação de estruturas políticas e econômicas coloniais, bem como os impactos do etnocentrismo sobre os povos indígenas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os principais motivos da colonização portuguesa, como a busca por riquezas, a ocupação territorial e a conversão forçada dos indígenas ao cristianismo
- Reconhecer as estruturas político-administrativas implantadas pelos portugueses, como as capitanias hereditárias e o governo-geral
- Analisar o modelo econômico baseado no plantation, voltado à exportação e sustentado pela escravização de indígenas e, posteriormente, africanos
- Refletir sobre as consequências da colonização para os povos indígenas, como a perda de território, a imposição cultural e o genocídio

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou televisão.

FONTES A SEREM UTILIZADAS

Cartas de Pero Vaz de Caminha – principal registro da chegada dos portugueses em 1500; descreve os indígenas, a terra e o primeiro contato.

Jean de Léry, *Viagem à Terra do Brasil* (1578): descreve a vida dos tupinambás e o impacto da colonização.

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

A RESISTÊNCIA INDÍGENA E AS INVASÕES CONTEMPORÂNEAS

VISÃO GERAL E OBJETIVO

Essa aula é voltada para que os alunos compreendam que os povos originários do Brasil não aceitaram passivamente a colonização. Assim, a aula percorre a temática da luta pela terra, revelando as diversas formas de violência, exploração e genocídio enfrentadas pelos indígenas, tanto na época da colonização quanto nos dias de hoje, visto que seus descendentes continuam lutando para garantir o direito a terra. Nesse sentido, o conteúdo da aula precisa primeiro percorrer o conceito de resistência indígena para seguir com exemplos de resistência. Existem muitos exemplos para serem discutidos, e essa dissertação escolheu dois momentos: o primeiro é baseado nas relações estabelecidas entre os Guaicurus com os portugueses e espanhóis na luta pela delimitação da fronteira e o segundo é baseado na resistência yanomami às invasões de garimpeiros em suas terras, de modo a relacionar com as consequências sociais e ambientais desse processo. Como será citado a consequência ambiental, o exemplo do rompimento da barragem de Mariana será citado para completar a ideia sobre o uso exploratório da natureza e a sua consequência para o povo Krenak. Portanto, os estudantes precisam entender como as invasões continuam sendo feitas a partir de uma visão econômica que enxerga a terra para ser explorada, de modo a dar contraste à oposição da visão indígena sobre esses recursos. A partir disso, será apresentado o projeto do Marco Temporal e os alunos serão levados a refletir sobre a contínua luta dos indígenas pelo reconhecimento de suas terras.

O objetivo dessa aula é garantir que os alunos consigam compreender como os povos originários, resistiram e ainda resistem às invasões de suas terras. Sendo assim, é importante que os estudantes compreendam as mudanças e as continuidades nesse processo, destacando que os povos indígenas sempre estiveram conscientes sobre a apropriação de suas terras. Assim, espera-se que os alunos reconheçam como essas lutas não ficaram no passado e como elas continuam sendo sustentadas por uma lógica econômica de exploração da terra, enfatizando como essa lógica causa um impacto ambiental tanto na vida e na cultura dos povos indígenas, como também na da própria terra, que está respondendo à isso através das mudanças climáticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a resistência dos povos indígenas desde a colonização até os dias atuais.
- Combater a visão estereotipada dos povos indígenas como passivos ou extintos.
- Analisar como os Guaicurús usaram suas habilidades militares para resistir e negociar com os colonizadores.
- Compreender a luta dos Yanomamis por seus direitos e a proteção de seu território.
- Identificar os impactos das invasões garimpeiras e do desmatamento nas terras Yanomami.
- Refletir sobre a negligência do Estado e a violência contra os povos indígenas na atualidade.
- Discutir a importância da demarcação e da fiscalização dos territórios indígenas.
- Analisar os impactos socioambientais do desastre de Mariana sobre o povo Krenak.
- Compreender a resistência Krenak diante da destruição do rio Doce, essencial para sua cultura e sobrevivência.
- Refletir sobre os direitos ambientais e territoriais dos povos indígenas em contextos de desastre.
- Compreender o que é o marco temporal e como ele ameaça os direitos indígenas.
- Identificar os princípios da lógica econômica aplicadas ao uso da terra.
- Analisar os impactos ambientais da exploração intensiva da terra, compreendendo como essa lógica resulta em desmatamento, mineração e agropecuária predatória.
- Refletir sobre os contrastes entre as visões indígenas e ocidentais sobre a relação com a natureza.
- Relacionar a destruição da Amazônia às alterações no clima global.
- Refletir sobre modelos sustentáveis de uso da terra e o papel dos povos indígenas na preservação ambiental.

PROCEDIMENTO DE ENSINO E RECURSOS

- Aula expositiva e debate
- Quadro, powerpoint, data-show, som ou televisão.

FONTES A SEREM UTILIZADAS

MARINATO, Francieli. Uma formidável multidão: A Autonomia Mbayá Guaicuru na construção da fronteira no Alto Paraguai: os deslocamentos, a política indígena e as relações com os colonizadores na passagem do século XVIII para o XIX. Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de pós-graduação em História (doutorado), 2023.

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/11/05/mariana-9-anos-apos-desastre-familias-sem-casa-pesca-proibida-ninguem-punido-9-pontos-para-entender-a-tragedia.ghtml>

<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rr-invasao-de-posseiros-e-garimpeiros-em-terra-yanomami/>

HABILIDADES (BNCC)

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação dos povos indígenas com a natureza, evidenciando como suas cosmologias rompem com a dicotomia entre ser humano e natureza, propondo formas de convivência pautadas na interdependência, no cuidado e no respeito aos ciclos vitais. Essa perspectiva se reflete também nos modos de produção dessas sociedades, que se organizam em ritmos compatíveis com os ciclos naturais, em oposição ao modelo colonial de exploração. A análise desenvolvida apoiou-se nas narrativas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, cujas reflexões permitiram compreender a dimensão espiritual, social e ambiental dessa relação.

A reflexão de Ailton Krenak parte de uma crítica direta ao modelo de humanidade criado pelo projeto moderno-colonial, que separa o ser humano da natureza e estabelece uma relação de exploração predatória com os ecossistemas. Krenak defende a necessidade de “adiar o fim do mundo” por meio da valorização de diferentes modos de existência. Desse modo, Krenak repensa a ideia de progresso e de desenvolvimento, colocando em evidência que a sobrevivência da própria humanidade depende da preservação das condições vitais do planeta e do reconhecimento da diversidade de mundos e cosmologias.

Assim, o autor propõe que o Futuro só será possível se mantivermos vivas as conexões ancestrais que sustentam a vida e garantem o equilíbrio entre seres vivos. Para ele, não há futuro sem ancestralidade, pois o rompimento desses vínculos nos lança em uma lógica de devastação. Assim, Ailton evidencia que os conhecimentos indígenas não pertencem apenas ao passado, mas constituem horizontes de futuro, capazes de orientar caminhos de resistência e de recriação diante das crises ambientais e sociais contemporâneas, concebendo um projeto de humanidade em que o cuidado com a terra é indissociável do cuidado da existência.

Já Davi Kopenawa, apresenta a visão Yanomami acerca do cosmos, do território e da espiritualidade. Ele denuncia os impactos devastadores do garimpo, da invasão de terras e das epidemias sobre o seu povo, apontando como esses processos são frutos de uma lógica colonizadora que valoriza apenas a riqueza material, em detrimento da vida. Sua crítica à mercadoria e ao consumo é central para compreender a relação entre os não indígenas e a floresta. Kopenawa observa que a sociedade ocidental atribui valor absoluto aos objetos, ao ouro e às mercadorias, como se neles residisse a verdadeira riqueza. Essa

obsessão pela acumulação material rompe com o equilíbrio da natureza e transforma a floresta em um espaço de exploração ilimitada. Ao contrário da lógica mercantil, Kopenawa insiste que a verdadeira riqueza está na continuidade da vida, no bem-estar da comunidade e na preservação dos mundos invisíveis que sustentam a existência. Sua crítica revela que o consumo desmedido não é apenas um problema econômico, mas uma forma de cegueira espiritual que desconecta os humanos da terra e os conduz a um destino de ruína coletiva.

O diálogo entre essas duas perspectivas nos oferece chaves para repensar a relação entre história, natureza e humanidade. Suas vozes se colocam como contrapontos às narrativas coloniais que historicamente marginalizaram os povos indígenas, transformando-os em personagens secundários ou silenciados. Ao aproximar as críticas de Davi Kopenawa e Ailton Krenak, percebo que ambos convergem ao denunciar o modelo de mundo sustentado pela exploração e pelo consumo desenfreado. Enquanto Kopenawa alerta para a obsessão da sociedade não indígena pela mercadoria e pelo ouro, que corroi a floresta e ameaça o equilíbrio da natureza, Krenak questiona a ideia de progresso que naturaliza a devastação da terra em nome de um futuro ilusório. Suas reflexões se complementam ao mostrar que tanto a mercantilização da vida quanto a noção linear de desenvolvimento derivam da mesma matriz colonizadora, que separa os humanos da natureza e legitima sua destruição. Nesse sentido, ambos afirmam que a sobrevivência do planeta depende de romper com essa lógica e de reconstruir vínculos de cuidado e reciprocidade com o mundo, recuperando modos de existência que reconheçam a interdependência entre todos os seres.

No campo da educação, a análise demonstrou que os materiais didáticos estruturados ainda reproduzem um modelo eurocêntrico, dando maior destaque a civilizações externas, como incas, maias e astecas, enquanto minimizam a longa duração da presença indígena no Brasil. Esse apagamento dificulta a construção de uma consciência histórica plural, pois priva os estudantes de compreenderem o território brasileiro em sua profundidade temporal e cultural.

Apesar da BNCC trazer, em sua redação, menções à valorização da diversidade cultural e à inclusão da história e cultura dos povos indígenas, essas orientações aparecem de forma genérica e pouco detalhada, o que abre espaço para interpretações superficiais. Nesse contexto, é papel do professor identificar e ocupar essas brechas curriculares como oportunidades para propor aulas que ultrapassem a abordagem meramente folclórica ou

pontual, articulando os conteúdos ao protagonismo indígena e à longa duração de sua presença no território brasileiro. Encontrar tais frestas significa compreender a BNCC não como um limite rígido, mas como um campo de disputas, no qual é possível inserir práticas pedagógicas descolonizadoras, que questionem narrativas eurocêntricas e aproximem os estudantes dos saberes e cosmologias indígenas.

Dessa forma, a pesquisa conclui que a incorporação dos saberes indígenas são fundamentais não apenas para corrigir distorções históricas, mas também para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à crise ambiental e às desigualdades sociais. Reconhecer o protagonismo indígena significa abrir espaço para outras epistemologias, capazes de questionar a centralidade do modelo ocidental de exploração e de apontar caminhos para sociedades mais sustentáveis e solidárias.

NOTAS

[1] NEVES, Eduardo Góes. Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história na Amazônia Central. 2. ed. São Paulo: Editora da Ubu. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas (EDUA), 2022. Os estudos do arqueólogo Eduardo Góes Neves têm sido fundamentais para desconstruir a ideia de que a floresta amazônica é um espaço intocado ou pouco habitado antes da chegada dos colonizadores europeus. A partir de evidências arqueológicas, Neves demonstra que a Amazônia foi ocupada por povos indígenas há milhares de anos, em processos de longa duração que envolveram intensas transformações ambientais e socioculturais. Por meio de práticas agrícolas, manejo de espécies vegetais, construção de terra preta e organização de assentamentos complexos, esses povos moldaram ativamente a paisagem amazônica, contribuindo para a sua biodiversidade e equilíbrio ecológico. Assim, a floresta não é apenas um cenário natural, mas um território historicamente habitado e transformado pelas relações simbióticas entre humanos e natureza.

[2] <https://historiasp.franca.unesp.br/edicao/povos-indigenas/> <acesso em: 05 de maio de 2025>

[3] <https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/o-desastre> <acesso em: 05 de maio de 2025>

[4] https://aedasmg.org/wp-content/uploads/2025/05/20250123_AEDAS_PAR_DRAJ_MSD_SAU_GT_SES-1.pdf <acesso em: 05 de maio de 2025>

[5] https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/documentos/fgv/2022-1/fgv_recuperacao-economica-do-desastre-em-2028.pdf <acesso em: 05 de maio de 2025>

[6] <https://www.brasildefato.com.br/2023/11/09/saude-dos-atingidos-pelo-crime-da-samarco-e-m-mariana-continua-debilitada/> <acesso em: 05 de maio de 2025>

[7] <https://iucn.org/sites/default/files/2023-03/factsheet-tr01-portuguese.pdf> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[8] <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/11/05/mariana-9-anos-apos-desastre-familias-sem-casa-pesca-proibida-ninguem-punido-9-pontos-para-entender-a-tragedia.ghtml> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[9] <https://www.intercept.com.br/2019/01/30/samarco-prefeitos-desistirem-indenizacao-mariana/> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[10]

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/08/06/fundacao-renova-e-mineradoras-sao-condenadas-a-pagar-r-56-milhoes-por-propaganda-ilegal-apos-rompimento-de-barragem.ghtml> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[11] KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 557-563.

[12] SOARES, Filipe Menezes. O governo Médici e o Programa de Integração Nacional (Norte e Nordeste): discursos e políticas governamentais (1969-1974). Recife: UFPE, 2015.

[13]

<http://repositorio.sudam.gov.br:8080/sudam/biblioteca/catalogos-bibliograficos/catalogo-do-polamazonia.pdf> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[14] https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14552_a.pdf <acesso em: 07 de maio de 2025>

[15]

<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rr-invasao-de-posseiros-e-garimpeiros-em-terra-yanomami/> <acesso em: 07 de maio de 2025>

[16]

<https://www.brasildefato.com.br/2022/04/11/garimpo-ilegal-traz-fome-doenca-e-exploracao-sexual-para-territorio-yanomami-diz-estudo/> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[17]

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/massacre-de-haximu-completa-30-anos-em-agosto> <acesso em: 06 de maio de 2025>

[18]

<https://www.intercept.com.br/2022/08/17/governo-bolsonaro-ignorou-21-oficios-com-pedidos-de-ajuda-dos-yanomami/> <acesso em: 10 de maio de 2025>

[19]

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/25/livro-de-coronel-que-negava-a-existencia-dos-yanomami-reflete-crenca-difundida-no-exercito-avaliam-especialistas.ghtml> <acesso em: 10 de maio de 2025>

[20]

<https://cimi.org.br/2022/05/nota-publica-da-hutukara-desaparecimento-da-comunidade-sanoma-de-aracaca/> <acesso em: 10 de maio de 2025>

[21] <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/yal00067.pdf> <acesso em: 10 de maio de 2025>

[22]

<https://www.brasildefato.com.br/2023/01/23/damare-pedi-que-bolsonaro-vetasse-leitos-d-e-uti-e-agua-potavel-para-indigenas-na-pandemia/> <acesso em: 10 de maio de 2025>

[23]

<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/04/14/mpf-e-ministerio-da-saude-investigam-desvio-de-vacinas-em-troca-de-ouro-na-terra-yanomami.ghtml> <acesso em: 11 de maio de 2025>

[24] <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/210883> <acesso em: 11 de maio de 2025>

[25]

https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Fundacao-anti-indigena_Inesc_INA.pdf <acesso em: 11 de maio de 2025>

[26] O marco temporal é uma proposta jurídica e política que estabelece que os povos indígenas só teriam direito à demarcação de suas terras se estivessem ocupando-as desde o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Essa tese desconsidera os inúmeros processos de expulsão, violência e remoções forçadas que marcaram a história dos povos originários no Brasil. Ao restringir os direitos territoriais indígenas a um recorte temporal arbitrário, o marco temporal ignora os vínculos históricos, culturais e espirituais que esses povos mantêm com seus territórios ancestrais. A implementação dessa proposta representa um grave retrocesso nos direitos indígenas garantidos pela Constituição e favorece interesses do agronegócio, da mineração e de outros setores econômicos que disputam essas terras.

[27]

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2024/01/13/a-situacao-na-terra-yanomami-apos-1-ano-de-emergencia> <acesso em: 12 de maio de 2025>

[28]

<https://cimi.org.br/2023/08/nos-ainda-estamos-sofrendo-relatorio-traz-balanco-do-primeiro-semester-da-emergencia-yanomami/> <acesso em: 12 de maio de 2025>

[29] Ibidem, 27

[30] Ibidem, 27

[31]

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/garimpo-ilegal-em-terra-indigena-yanomami-e-destruidor-diz-ministra> <acesso em: 12 de maio de 2025>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da História única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Maria Celestino de. *Da invisibilidade étnica à etnogênese: os processos de construção identitária*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, UNESP, São Paulo, v. 40, p. 1-19, 2021.

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

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens Interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro*. História Social, n. 25, 2013.

APOLINÁRIO, Juciene R. *Contatos interétnicos entre povos indígenas e colonizadores no sertão da Capitania Real da Paraíba, entre os séculos XVI e XVIII*. In: Novas histórias dos povos indígenas no Brasil: territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não-indígena. Salvador: Sagga, 2018.

ANDRADE, Manuel Correia de. *História dos índios no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

BARROS, J. D. *Considerações sobre o paradigma Positivista em História*. Revista Historiar, [S. l.], v. 3, n. 4, 2013.

BOCCARA, Guillaume. *Poder colonial e etnicidade no Chile: o serviço de índios debaixo da administração colonial (séculos XVII e XVIII)*. Revista de História, Niterói: UFF, Departamento de História, v. 1, n. 12, p. 13–50, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [17 de maio de 2025].

CUNHA, Manoela Carneiro da. *“Introdução a uma história indígena”*. In: Índios no Brasil: História, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela. *“Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível”, “Critérios de indianidade ou lições de antropologia” e “Parecer sobre os critérios de identidade étnica”*. In: Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

DUSSEL, Enrique. 1492: A origem do mito da modernidade: O encobrimento do outro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

FAUSTO, Carlos. *O Brasil antes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *História: Ensino Médio – 6º ano E.F.* Sistema Estruturado de Ensino. São Paulo: FGV Editora, 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *História: Ensino Médio – 7º ano E.F.* Sistema Estruturado de Ensino. São Paulo: FGV Editora, 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *História: Ensino Médio – 2º ano E.M.* Sistema Estruturado de Ensino. São Paulo: FGV Editora, 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p 115-147, março. 2008.

HAMPATÉ BÂ, A. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO (Org.). *História Geral da África*, volumes I, Brasília: Unesco, 2010, pp. 167-212.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. História Unisinos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 40-49. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

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

NEVES, Eduardo Góes. *Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história na Amazônia Central*. 2. ed. São Paulo: Editora da Ubu; Manaus: Editora da Universidade do Amazonas (EDUA), 2022.

NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Clacso: Buenos Aires, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Gunter Axt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009