

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

LUCAS MOREIRA DA SILVA

A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E SUA PRESENÇA NO LIVRO DIDÁTICO
DE HISTÓRIA DO 4º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: | |

Nome Completo do Autor: Lucas Moreira Da Silva Matrícula:
2020109009080246

Título do Trabalho: A História Dos Povos Indígenas E Sua Presença No Livro Didático
De História Do 4º Ano Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental No Município De Aparecida De
Goiânia.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data
____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso
restrito). Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:
☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou
artigo. ☐ Outra justificativa:

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico- científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 28/04/2025.

Local

Data

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECA

Documento assinado digitalmente



LUCAS MOREIRA DA SILVA
Data: 09/05/2025 15:14:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LUCAS MOREIRA DA SILVA

A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E SUA PRESENÇA NO LIVRO DIDÁTICO
DE HISTÓRIA DO 4º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso
de Licenciatura Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus
Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à
obtenção do título de licenciado em Pedagogia Bilíngue.
Orientador(a): Prof(a). Ma. Ruskaia Fernandes
Mendonça

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Lucas Moreira da

A história dos povos indígenas e sua presença no livro didático de história do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Aparecida de Goiânia. / Lucas Moreira da Silva. - Aparecida de Goiânia, 2025.

71 f.; il.

Orientadora: Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2025.

1. Povos indígenas. 2. Currículo. 3. Educação. I. Título.

CDD 372.089

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulada **A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E SUA PRESENÇA NO LIVROS DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 4º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA.**, sob orientação de Ruskaia

Fernandes Mendonca, apresentada pelo aluno **Lucas Moreira da Silva (20201090080246)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **19:00** do dia **26/03/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Ruskaia Fernandes Mendonca** (Presidente)
- **Wellington Cardoso de Oliveira** (Examinador Interno)
- **Miriam Bianca Amaral Ribeiro** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Ruskaia Fernandes Mendonca** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

Miriam Bianca Amaral Ribeiro (330.938.731-34), em 22/04/2025 12:26:44 com chave 32a236d21f8e11f0a59d005056a537a4 Ruskaia

Fernandes Mendonca (035.618.571-08), em 18/04/2025 19:35:56 com chave 7e45132a1ca511f0aee3005056a537a4

Wellington Cardoso de Oliveira (855.115.951-87), em 18/04/2025 21:06:36 com chave 28e45cb21cb211f0aee3005056a537a4

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 22/04/2025

Código de Autenticação: 24ee18



AGRADECIMENTOS

A etimologia da palavra "agradecer" vem do latim "*adgratiare*" ou "*adgratiare-se*", que significa *tornar-se grato* ou *demonstrar gratidão*. Mas como demonstrar gratidão apenas com palavras? Difícil. Pois há pessoas que marcaram profundamente minha caminhada e merecem mais do que palavras. São elas que possibilitaram que eu chegasse até aqui e, por isso, sou imensamente grato. Minha primeira e maior gratidão vai para minha mãe-avó, Lúcia Moreira. Ainda que, já em uma fase avançada da vida, pudesse ter escolhido descansar, escolheu, ao contrário, cuidar, amar e me criar como filho. Em uma de nossas conversas, ela me disse: “Meu filho, eu não posso te oferecer muito, mas o que eu puder fazer por você, eu farei”. E assim ela fez.

Agradeço também à minha família. Não fui criado por um pai e uma mãe em um modelo tradicional, mas por pessoas que, mesmo sem laços de sangue, se tornaram fundamentais no meu caminho. Tios, primos, amigos... todos contribuíram para que eu chegasse até aqui.

E, é claro que a faculdade também me trouxe amizades significativas. Quando entrei na graduação, eu não sabia exatamente quem eu era. Foi nesse espaço que encontrei pessoas que me ajudaram a me reconhecer, a me entender e a me fortalecer. Entre elas, destaco Ewellyn Glennya, a primeira pessoa com quem fiz um trabalho acadêmico, sempre prestativa e incentivadora, que apesar das dificuldades, sempre dizia “Amigo, pense diferente”, ajudando-me a encontrar novas maneiras de encarar os desafios. Priscilla Dias, uma das pessoas que me arrancou as melhores risadas, com uma risada inconfundível, e sempre a vi se posicionando de forma firme, sem abaixar a cabeça e com coragem para falar diante das injustiças. E Tatielly Barcelos, sempre sorridente e carinhosa, que tornou os dias na faculdade mais leves, mesmo diante de dias exaustivos.

Agradeço imensamente ao Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia, que me proporcionou uma formação pública e de qualidade. Meu vínculo com o IFG começou muito antes da graduação, quando participei de um evento para a comunidade local.

Naquele dia, sem saber, dei o primeiro passo rumo a um futuro que eu sequer imaginava possível. Retornei ao Instituto como aluno do curso técnico integrado à EJA, e foi ali que minha trajetória começou a mudar. Aos poucos, a ideia de cursar o ensino superior, que parecia tão distante, começou a se tornar real. Agradeço a todos os professores e professoras do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia. Cada um deles contribuiu significativamente para a minha formação.

Minha eterna gratidão à minha orientadora, a Prof.(a) Ma. Ruskaia Fernandes. Professora capacitada, didática, inspiradora. Mas, mais do que isso, uma pessoa de alma generosa e acolhedora, que foi essencial na minha transição do olhar de aluno para o pensamento reflexivo de um professor. Suas palavras sempre foram provocações que ecoavam em mim, suas aulas se transformaram em profundas reflexões e, acima de tudo, sua maneira de ensinar e de lutar continua a me inspirar intensamente. Seu senso de justiça, sua capacidade de acolher, de abraçar quem precisa de um abraço e de defender quem precisa ser defendido, são qualidades admiráveis. Sou grato também pelos puxões de orelha, que sempre me ajudaram a crescer e a refletir.

Agradeço também à Profª Drª Keith Braga, que teve um papel essencial no meu processo de reconhecimento pessoal. Durante muito tempo, não sabia como me enxergar no mundo. Carreguei conflitos internos por não conhecer minha origem, por não saber exatamente quem eu era. Ela me ajudou a compreender minha identidade e me deu ferramentas para me aceitar e me fortalecer.

Sou grato ao Prof. Wellington Cardoso de Oliveira, por fazer parte da banca, um educador brilhante que me ensinou sobre questões ético-raciais e a importância da leitura na construção do pensamento crítico. Sempre nos provocando, sempre nos incentivando a pensar além, sempre nos dizendo: “Leiam o texto”. Sua presença foi essencial no meu processo de formação, além de ser uma referência para mim, obrigado por toda paciência.

Agradeço à Profª Dra. Miriam Bianca, por ter aceito fazer parte da banca, sua pesquisa foi uma das leituras fundamentais para o desenvolvimento da monografia, e sua contribuição foi essencial no meu entendimento do Brasil e do seu contexto de desenvolvimento. Foi um privilégio tê-la como parte dessa jornada.

Encerrando meus agradecimentos, destaco a importância do coletivo. Mais do que as teorias e os conhecimentos acadêmicos, aprendi que ninguém constrói nada sozinho. Muito obrigado!

"Hoje estou feliz, acordei com o pé
direito E eu vou fazer de novo, eu
vou fazer
muito bem
feito Sintonia, telepatia
Comunicação pelo
córtex
Boom, bye,
bye." (CHARLIE BROWN JR. Dias de Luta, Dias de Glória,
2005)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue discute como os povos indígenas aparecem no livro didático de História do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Aparecida de Goiânia. Questionou-se como os povos indígenas estão representados nos livros didáticos de história adotados pelo 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Aparecida de Goiânia? Para responder ao questionamento, a pesquisa utilizou um estudo bibliográfico na literatura existente sobre o tema. A escolha pelos livros de História do 4º ano justifica-se pelo fato de que é nesse período que o tema começa a aparecer de forma mais estruturada no currículo, especialmente ao abordar a temática da história brasileira. No capítulo inicial, intitulado “*Os povos indígenas e a formação do Brasil*”, discutiu-se a formação do país a partir das perspectivas de autores como Ribeiro (1995), Holanda (1936) e Schwarcz (2019). No segundo capítulo, para tratar do currículo de história e, em como se deu a educação no Brasil, utilizou-se Silva (1999) e, principalmente, a partir das ideias de Ribeiro (2011). No terceiro capítulo, foi discutida a representação dos povos indígenas no livro didático “*Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”. A análise revelou que, embora haja tentativas de mostrar a diversidade indígena, ainda persistem estereótipos e visões romantizadas. Para aprofundar essa reflexão, utilizaram-se as obras de Krenak (2020) e Munduruku (2009), que destacam a necessidade de uma educação decolonial, que valorize as múltiplas identidades indígenas e que combata preconceitos históricos.

Palavras-chave: Povos indígenas; Currículo; Educação.

ABSTRACT

This final paper for the Bachelor's Degree in Bilingual Pedagogy discusses how Indigenous peoples are portrayed in the 4th-grade History textbook used in the early years of Elementary Education in the municipality of Aparecida de Goiânia. The central question posed is: how are Indigenous peoples represented in the History textbooks adopted for the 4th grade in the early years of elementary school in Aparecida de Goiânia? To answer this question, the research conducted a bibliographic study based on existing literature on the subject. The choice of 4th-grade History textbooks is justified by the fact that this is when the topic begins to appear in a more structured way in the curriculum, especially in relation to Brazilian history. In the first chapter, entitled "Indigenous Peoples and the Formation of Brazil," the country's formation is discussed through the perspectives of authors such as Ribeiro (1995), Holanda (1936), and Schwarcz (2019). In the second chapter, to address the History curriculum and how education developed in Brazil, the works of Silva (1999) and especially Ribeiro (2011) were used. The third chapter analyzes the representation of Indigenous peoples in the textbook *Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. The analysis revealed that, although there are efforts to show Indigenous diversity, stereotypes and romanticized views still persist. To deepen this reflection, works by Krenak (2020) and Munduruku (2009) were used, which emphasize the need for a decolonial education that values the multiple Indigenous identities and combats historical prejudice.

Keywords: Indigenous peoples; Curriculum; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS POVOS INDÍGENAS E A FORMAÇÃO DO BRASIL	15
1.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL	25
1.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA	30
1.4 EDUCAÇÃO NA SEGUNDA REPÚBLICA	36
1.5 A ABERTURA DEMOCRÁTICA E A GESTÃO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO	43
2. A QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	46
2.1 A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA INCLUSÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR	52
3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS QUARTOS ANOS ADOTADOS NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	57
CONSIDERAÇÕES	67
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

O tema proposto examinará as concepções e estereótipos, e como essas narrativas são construídas e apresentadas sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos do ensino fundamental. Para aludirmos a história dos povos indígenas e sua presença nos livros didáticos de História do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Aparecida de Goiânia. Primeiramente, precisamos compreendermos o contexto histórico do Brasil. A escolha pelos livros de História do 4º ano justifica-se pelo fato de que é nesse período que o tema começa a aparecer de forma mais estruturada nos currículos, especialmente ao abordar a temática da história brasileira. Nesse nível de ensino, os alunos são apresentados a tópicos como a colonização, a interação entre diferentes povos e a construção da sociedade brasileira, o que torna fundamental refletir sobre como os povos indígenas são representados nos materiais didáticos.

No capítulo inicial, intitulado “*Os povos indígenas e a formação do Brasil*”, discutiu-se a formação do país a partir das perspectivas de autores como Ribeiro (1995), Holanda (1936) e Schwarcz (2019). Diante das discussões de Haddad e Di Pierro (2000), seguiremos com a análise da educação no Brasil, com foco nos povos indígenas, observando como suas histórias e contribuições são (ou não) incluídas no processo educativo. A educação no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, reflete as profundas desigualdades sociais e políticas que marcaram a construção do país. No período colonial, o ensino estava a serviço da catequização e da submissão dos povos indígenas aos interesses coloniais. A formação educacional, controlada pelos jesuítas, priorizava a adaptação cultural e econômica, marginalizando saberes e práticas tradicionais dos povos originários.

Com a transição para o período imperial, o sistema educacional continuou voltado para as elites, consolidando a exclusão de amplos setores da sociedade. A promessa de instrução primária gratuita, prevista pela Constituição de 1824, não se efetivou de forma abrangente, perpetuando a concentração do ensino superior e dos cargos intelectuais nas mãos de uma minoria privilegiada. O currículo escolar reforçava ideais eurocêntricos, desconsiderando a diversidade cultural do país. Mesmo com a abolição da escravidão, as consequências de séculos de exploração resultaram em um racismo estrutural, institucional e religioso, que continua a estigmatizar as populações negras e indígenas.

Na Primeira República, a descentralização da educação básica para os estados e municípios intensificou a fragmentação do sistema de ensino, dificultando o acesso das

camadas populares, como destaca Schwarcz (2019). O ensino secundário e superior continuaram restritos às elites, criando um cenário de exclusão. O currículo escolar negligenciava as contribuições dos povos indígenas e negros, reforçando estereótipos e invisibilizando suas histórias, o que contribuiu para a institucionalização da pobreza e a concentração de intelecto, profissões e cargos de poder nas mãos da elite. Ribeiro (2011) mostra o desenvolvimento da educação cívica e moral em Goiás, destacando como o coronelismo, o controle das terras e o domínio sobre o voto afetavam a participação cidadã, para ser reconhecido como parte da sociedade.

Durante a Segunda República, o Brasil passou por um processo de centralização e modernização educacional, com iniciativas importantes promovidas pelo governo Vargas. Instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foram criadas para fomentar pesquisas e políticas educacionais voltadas à ampliação do acesso à educação. Campanhas de alfabetização, como o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), buscaram reduzir o analfabetismo e ampliar as oportunidades de ensino básico. Apesar desses avanços, o sistema educacional permaneceu marcado por desigualdades, com um currículo ainda excludente e elitista, como abordam Haddad e Di Pierro (2000). Nesse contexto, Freire (1967) destaca a necessidade de uma alfabetização conectada à democratização da cultura, em que o indivíduo seja sujeito ativo no processo educativo, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la.

Ao abordar a questão indígena no ensino de História no Brasil através de Ribeiro (2011), é essencial compreender como a construção das narrativas e estereótipos sobre os povos indígenas foi profundamente influenciada por um processo de marginalização. A institucionalização dessa marginalização se deu, em grande parte, pela atuação de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que desempenhou um papel na construção das narrativas históricas regionais, em que o Estado foi alvo de expedições de viajantes, exploradores e naturalistas, cujos trabalhos visavam mapear e catalogar não apenas as riquezas naturais, mas também as populações indígenas. Essas expedições, frequentemente orientadas por uma perspectiva eurocêntrica, buscaram domesticar e reinterpretar as culturas indígenas, inserindo-as em uma narrativa nacional que, ao mesmo tempo, visava legitimar o projeto de dominação colonial.

No que tange à legislação e aos documentos oficiais que trataram da questão indígena, o processo de exclusão dos povos indígenas da narrativa nacional, como apontado por Silva (1999), reflete a marginalização promovida pelas políticas educacionais. Documentos e diretrizes educacionais funcionaram como instrumentos de construção da identidade nacional

e, ao mesmo tempo, da identidade indígena, ao instituírem normas e práticas que ressoavam os estereótipos sobre os povos originários. No ensino de História, os livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental acabam por reproduzir essas narrativas históricas, apresentando os povos indígenas de maneira reducionista e marginalizada, o que reflete a permanência dessa visão na educação formal. Dessa forma, o estudo da questão indígena no contexto educacional brasileiro revela a importância de refletir criticamente sobre como os estereótipos e as narrativas históricas construídas ao longo dos séculos ainda permeiam os materiais didáticos, influenciando a maneira como as novas gerações compreendem e se relacionam com a história indígena.

Ao tratar sobre a influência do movimento negro na inclusão da história indígena nos currículos, está atrelada a um processo de valorização de culturas marginalizadas. A luta do movimento negro, ao exigir reconhecimento da história afro-brasileira, contribuiu para a ampliação da abordagem sobre culturas indígenas, especialmente após a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que fez o mesmo para a história indígena. Como destaca Gomes (2012), estamos vivendo um cenário de transformação no horizonte cultural e educacional, em que as culturas historicamente marginalizadas, especialmente as culturas negras, conquistaram visibilidade nos currículos. Essa mudança reflete a dinâmica da globalização e da descolonização dos currículos, abrindo espaços para a inclusão de narrativas e saberes que foram negligenciados e silenciados por muito tempo. Entretanto, como aponta Ribeiro (2011), a luta no movimento negro foi uma resistência contínua. A abolição, apesar de ser um marco, não foi uma concessão genuína dos brancos, sendo motivada por questões econômicas. Na prática, negros e indígenas continuaram marginalizados, e a abolição não alterou significativamente suas condições de vida. A liberdade foi muitas vezes celebrada superficialmente, com negros libertos financiando eventos simbólicos. A verdadeira mudança ocorre quando os estereótipos e preconceitos são desconstruídos e quando as manifestações culturais são abordadas com respeito e valorização.

Observou-se que a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar cria oportunidades para discussões importantes, promovendo a valorização das identidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Em resposta a essa realidade, foi promulgada a Lei nº 20.451/2019, que visa garantir a liberdade religiosa, a laicidade do Estado e combater a intolerância religiosa, enfrentando os preconceitos e discriminação que ainda persistem, utilizando o medo como ferramenta de disseminação de ideias. O movimento negro desafiou o currículo eurocêntrico, abrindo espaço

para uma educação mais inclusiva, promovendo maior pluralidade cultural e combatendo o racismo e a intolerância religiosa. Essas leis ajudaram a transformar o ambiente educacional, refletindo as lutas dos povos negros e indígenas por reconhecimento e igualdade.

1. OS POVOS INDÍGENAS E A FORMAÇÃO DO BRASIL

A formação do país foi marcada por uma rica diversidade de culturas e pela presença milenar dos povos indígenas, que desempenharam um papel fundamental na construção da identidade nacional. Porém, precisamos ressaltar que a construção da nossa história, traz uma romantização da colonização, trazendo uma ideia de que foi algo natural, fugindo de todo aspecto violento e que dizimou as populações indígenas que aqui já estavam, além da escravização desses povos e dos povos africanos.

No processo de refletir sobre essa complexidade do tema, questionou-se sobre como os livros didáticos de história dos quartos anos dos anos iniciais do ensino fundamental, adotados no município de Aparecida de Goiânia, retratam os povos indígenas no Brasil.

Observa-se que ao longo da história, o currículo escolar desempenhou um papel de determinar e orientar como a narrativa da sociedade brasileira foi construída. Acerca dos povos indígenas, frequentemente percebe-se que suas imagens são simplificadas ou até mesmo distorcidas, ignorando suas ricas culturas e contribuições para nossa história.

Como observa Schwarcz (2019), a formação do Brasil e sua trajetória em comparação com seus vizinhos latino-americanos destacam uma série de diferenças significativas, especialmente quando consideramos a fundação de instituições acadêmicas e educativas.

Enquanto o Brasil estava em seus primeiros estágios de colonização e descoberta, outros países da América Latina já estavam estabelecendo instituições de ensino superior e promovendo o desenvolvimento intelectual para a burguesia.

[...] Somos um país, também, muito original e jovem em matéria de vida institucional regular. Boa parte dos estabelecimentos nacionais foram criados no contexto da vinda da família real, em 1808, quando se fundaram as primeiras escolas de cirurgia e anatomia, em Salvador e no Rio de Janeiro. Nas colônias espanholas, por sua vez, a criação das universidades é bem mais antiga, datando, algumas delas, dos séculos XVI, XVII e XVIII: Universidade de São Domingos (1538), Lima (1551), Cidade do México (1551), Bogotá (1580), Quito (1586), Santiago (1621) e Guatemala (1676). No XVIII: Havana (1721), Caracas (1721) e Assunção (1733). (Schwarcz, 2019, p. 11).

Enquanto os povos indígenas no Brasil estavam sendo submetidos a processos de deslocamento e subjugação durante a colonização, países como a Espanha e suas colônias já estavam fundando universidades desde os séculos XVI e XVII. No Brasil, as primeiras instituições de ensino superior surgiram mais tarde e estavam profundamente ligadas aos interesses da elite local.

Nesse sentido, é relevante destacar as observações de Ribeiro (1995), renomado antropólogo brasileiro que descreve alguns aspectos da complexidade das sociedades indígenas que habitavam o território brasileiro, terra chamada pelos indígenas por Pindorama antes da chegada dos colonizadores europeus. Os povos indígenas se agrupavam de tal maneira que suas sociedades apresentavam uma organização social complexa e variada.

Ribeiro (1995) menciona que os povos indígenas da fala tupi eram conhecidos por serem bons caçadores pescadores e agricultores. Eles viviam ao longo da costa atlântica e nas proximidades dos principais rios, como o rio Paraguai, que está localizado principalmente no estado do Mato Grosso, no Brasil, enquanto o rio Guaporé atravessa principalmente o estado de Rondônia, também no Brasil, e parte da Bolívia. Já o rio Tapajós percorre principalmente o estado do Pará, na região norte do Brasil, desaguando no rio Amazonas.

Nos dias atuais, quando pensamos no termo indígena que significa originário, conforme Ribeiro (1995), recorrentemente temos uma visão limitada, associando-os apenas aos nossos antepassados. No entanto, é importante lembrar que os povos indígenas ainda estão presentes em nossa sociedade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), a população indígena do Brasil em 2022 totalizou 1.693.535 pessoas, representando um aumento de 88,82% em relação ao censo de 2010.

Mais da metade da população indígena está concentrada no estado da Amazônia e Roraima. No estado de Goiás, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2024), a população indígena em Goiás demonstra uma distribuição em vários municípios, com um total de 19.522 pessoas. Dos 246 municípios goianos, em pelo menos 222 deles, uma pessoa se declara indígena. As maiores populações indígenas estão concentradas em municípios como Goiânia (4.028 pessoas), Aparecida de Goiânia (1.082 pessoas), Aguas Lindas de Goiás (943 pessoas), Luziânia (908 pessoas), Cidade Ocidental (778 pessoas), Anápolis (752 pessoas), Valparaíso de Goiás (583 pessoas), Formosa (537 pessoas), Trindade (520 pessoas), Aragarças (488 pessoas) e Aruanã (451 pessoas). Esses dados ressaltam a presença significativa da comunidade indígena em diversos municípios do estado, abrangendo tanto áreas urbanas quanto rurais, mantendo viva uma rica tradição cultural e conhecimentos ancestrais que devem ser respeitados, além de suas contribuições estão enraizadas em nosso cotidiano, refletindo-se nos nomes de alimentos, frutas, cidades e até mesmo em aspectos da natureza.

Ribeiro (1995, p.23) aborda a formação do povo brasileiro e as condições em que ele se desenvolveu ao longo da história:

[...] Portanto, o povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, mas sim da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

Assim, a romantização da colonização frequentemente obscurece a realidade. A miscigenação é retratada como algo natural, ignorando a violência e a exploração que diversas vezes estiveram presentes nos primeiros contatos entre indígenas e invasores portugueses. Essa romantização perpetua estereótipos prejudiciais, retratando os povos indígenas como atrasados e incapazes de se adaptar a uma era tecnológica, o que está longe de ser verdadeiro.

Schwarcz (2019) explora a visão de que, apesar de a mistura de europeus, indígenas e africanos no Brasil ser apresentada como um ideal de integração, na prática ela perpetuava uma hierarquia desigual. A metáfora do grande rio que absorvia pequenos afluentes simbolizava um futuro otimista para a nação, mas escondia a realidade de desigualdade e opressão. A ideia das "três raças formadoras" se transformou em uma ladainha, repetida e amplamente aceita, que serviu para construir uma narrativa nacional que exaltava a mestiçagem, mas ignorava a persistente hierarquia racial e social

[...] Ali estavam, pois, os três povos formadores do Brasil; todos juntos, mas (também) diferentes e separados. Mistura não era (e nunca foi) sinônimo de igualdade. Aliás, por meio dela confirmava-se uma hierarquia "inquestionável" e que, nesse exemplo, e conforme revelava o artigo, apoiava-se num passado imemorial e perdido no tempo. Essa era, ainda, uma ótima maneira de "inventar" uma história não só particular (uma monarquia tropical e mestiçada) como também muito otimista: a água que corria representava o futuro desse país constituído por um grande rio caudaloso no qual desaguvavam os demais pequenos afluentes. É possível dizer que começava a ganhar força então a ladainha das três raças formadoras da nação, que continuaria encontrando ampla ressonância no Brasil, pelo tempo afora. (Schwarcz, 2019, p.14)

A ideia de mestiçagem no Brasil é frequentemente promovida como um símbolo de unidade e diversidade. No entanto, essa visão pode ocultar profundas desigualdades e injustiças históricas. Muitas pessoas utilizam o termo "mestiço" ao invés de "pardo" para expressar a descendência de brancos, indígenas e negros, na tentativa de enfatizar uma herança múltipla e complexa. No entanto, o termo "pardo" já carrega um sentido específico que refere-se diretamente à mistura racial. O uso contínuo do termo "mestiço" ocorre sem a devida compreensão das conotações históricas e culturais, o que pode resultar na perpetuação de preconceitos e na invisibilização das experiências dos grupos afetados. Isso contribui para a continuidade das desigualdades e discriminações raciais na sociedade contemporânea.

Ao investigarmos o primeiro contato entre os portugueses e os povos indígenas no Brasil, pelo contexto romantizado, damos a entender que foi algo pacífico, porém, começamos a compreender que foi um contato violento.

Conforme discutido por Sérgio Buarque de Holanda em 'Raízes do Brasil' (1936), a chegada dos portugueses ao Brasil foi motivada pela busca por novas rotas comerciais para as Índias e pelos grandes descobrimentos marítimos da época. No entanto, ao se depararem com as terras brasileiras, acabaram iniciando um processo de colonização que visava implantar sua cultura e explorar os recursos naturais encontrados aqui. A chegada dos portugueses representou um evento marcante na história do Brasil, pois resultou na formação de uma sociedade que se desenvolveu em condições adversas e hostis em relação ao ambiente europeu. O contexto histórico, mencionado por Holanda (1936), mostra como a tentativa de implantação da cultura europeia em um território vasto e desconhecido para ele, teve repercussões significativas na formação da sociedade brasileira.

A chegada dos europeus ao Brasil representou um momento extremamente sombrio na história dos povos indígenas. As consequências foram devastadoras nesse contato, com a introdução de uma série de impactos negativos que afetaram profundamente as populações nativas. Desde a propagação de doenças letais até a escravização e mercantilização das relações de produção, os europeus causaram danos irreparáveis à sociedade e à cultura indígenas. Essa nova presença foi comparada, conforme discutia Ribeiro (1995), a uma infecção mortal, debilitando as populações nativas até a morte. O conflito que se seguiu, em diversos níveis, biótico, ecológico, econômico e social, desencadeou uma verdadeira tragédia, transformando os povos indígenas em vítimas de uma história de exploração e opressão.

[...] Portanto, a chegada dos europeus ao Brasil trouxe consigo mudanças radicais para a população nativa. Mesmo sendo um grupo diminuto em número, os recém-chegados provenientes de além-mar se mostraram extremamente agressivos e capazes de exercer uma série de impactos destrutivos. Essa nova presença foi como uma infecção mortal para as populações indígenas, debilitando-as até a morte. (Ribeiro, 1995, p.30)

Esse trecho destaca de forma contundente a devastação causada pela chegada dos europeus ao Brasil, ressaltando como sua presença foi prejudicial e fatal para as populações indígenas.

Segundo Ribeiro (1995), o conflito entre os europeus e os povos nativos ocorreu em diversos níveis. No âmbito biológico, as enfermidades trazidas pelos europeus se revelaram particularmente letais para os indígenas, desencadeando uma verdadeira guerra bacteriológica

que resultou em perdas humanas inestimáveis. Do ponto de vista ambiental, ocorreu uma intensa disputa pelo território, pelas florestas e por seus recursos, visando a exploração para outros fins. No âmbito econômico e social, assistimos à escravização em massa dos indígenas e à transformação das relações de produção em mercadorias. Essa dinâmica conectou os novos territórios ao velho mundo europeu, relegando-os à condição de meros fornecedores de produtos exóticos, trabalho escravo e metais preciosos.

Ribeiro (1995) apontava que antes do contato com os europeus, os povos indígenas do Brasil viviam em um contexto de relações complexas entre si. Embora não houvesse um estado centralizado, muitas tribos¹ mantinham relações de aliança ou conflito com seus vizinhos. Guerras os povos eram comuns, conforme o autor apresentou, podiam ser motivadas por disputas territoriais, recursos naturais ou vingança por conflitos passados. No entanto, também existiam acordos de paz e tratados entre diferentes grupos, que visavam estabelecer relações comerciais, trocas culturais ou alianças estratégicas contra inimigos comuns. Essas relações variam amplamente de acordo com as circunstâncias e as tradições de cada grupo, refletindo a diversidade cultural e política das sociedades indígenas brasileiras antes da chegada dos europeus. Essa dinâmica social e política dos povos indígenas fornece um contexto importante para entender suas interações com os colonizadores portugueses.

Quando os navegadores portugueses chegaram em 1500, encontraram uma variedade de povos indígenas que já habitavam essas terras há milhares de anos. No entendimento de Ribeiro (1995), os indígenas, vendo os portugueses como invasores de suas terras e temendo perder suas culturas e recursos, habitualmente reagiram de maneira defensiva.

Conforme afirma Ribeiro (1995), os portugueses buscavam recursos naturais e parceiros comerciais. Então, possivelmente, podemos chegar ao entendimento que muitos desses encontros frequentemente resultam em desentendimentos, confrontos e violência, embora tenham ocorrido momentos de interação pacífica, a dinâmica inicial entre portugueses e indígenas foi marcada por hostilidades e é objeto de estudo e debate entre historiadores.

Mas antes vale ressaltar que, de acordo com Ribeiro (1995):

“Os índios perceberam a chegada dos europeus como um evento surpreendente e misterioso, visto através de sua visão mítica do mundo. Eles os interpretaram como seres vindos do deus sol, Maíra, e inicialmente os consideraram potencialmente generosos. No entanto, os europeus, à primeira vista, pareciam feios, fedidos e

¹ O autor da obra 'O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil' (1995) utiliza termos que hoje são considerados estereotipados porque refletem as percepções e ideologias dominantes da época em que foi escrito, marcada pela colonização e exploração das populações indígenas e africanas. Esses termos, enraizados no contexto histórico colonial, perpetuam uma visão distorcida e simplificada das culturas originárias. Porém, a presença delas nesse texto, é apenas para tentarmos compreender como o autor ressaltou tal questionamento.

infectos, mas melhoraram após banho e comida. Muitos índios embarcaram confiantes nas primeiras naus, acreditando que seriam levados para Terras sem Males” (Ribeiro, 1995, p. 42).

Conforme apresentou Ribeiro (1995), os povos indígenas que viviam no território brasileiro prosperavam com base em sua própria concepção de sociedade. Eles eram hábeis diplomatas, estabelecendo alianças estratégicas entre seus territórios e explorando novas terras para estabelecer povoados. Além disso, demonstravam uma notável capacidade de inovação em diversas áreas, desde técnicas agrícolas avançadas até métodos sofisticados de pesca e caça.

Através de um profundo conhecimento medicinal, eles dominavam a arte de utilizar plantas para curar e estimular, bem como para criar venenos para proteção e caça. Seu domínio geográfico não se limitava apenas à terra, mas também se estendia aos recursos aquáticos, demonstrando uma compreensão holística e integrada do ambiente ao seu redor.

Esses povos são verdadeiros sujeitos de seus próprios domínios, indivíduos criativos e pensantes que não apenas se adaptava-se ao meio ambiente, mas também o moldavam de acordo com suas necessidades e aspirações, reinterpretando e respondendo ao meio ambiente com base em suas crenças e na sua relação íntima com a natureza.

É perturbador considerar como temos a capacidade de limitar esses povos, quando nossa própria cultura, conhecimentos, regiões e alimentos nativos são herdados deles próprios. Esses povos, com sua rica herança cultural e conhecimento ancestral, são frequentemente subestimados e marginalizados. No entanto, são eles que construíram o ambiente ao seu redor com criatividade e sabedoria, vivendo em harmonia com a natureza e contribuindo para a diversidade ecológica e cultural do mundo. Reconhecer e valorizar suas contribuições é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Conforme os estudos de Ribeiro (1995), os portugueses estabeleceram conflitos e alianças com os povos indígenas durante a colonização do Brasil. Essas alianças foram estratégicas para a expansão territorial portuguesa, aproveitando as rivalidades entre os diferentes grupos indígenas. Os Tupi, ao se unirem aos portugueses, contribuíram para a expansão da colonização portuguesa pelo litoral brasileiro. Enquanto isso, os Tapuias, grupos indígenas que não falavam a língua Tupi como os Guaranis, Xavantes e Karajás e entre outros, e ocupavam principalmente o interior do país, eram frequentemente classificados como inimigos pelos portugueses. Esses acordos duraram anos, e essa dinâmica de alianças e conflitos foi particularmente intensa durante o período das Bandeiras, expedições organizadas por bandeirantes que eram colonos portugueses, e outros conhecidos como “mestiços”

naquele período, que por sua vez, era uma aspectos de miscigenação, termo que ainda é utilizado nos dias atuais, porém é uma termo romantizado, pois tenta camuflar que essa miscigenação foi o resultado de mulheres indígenas sendo brutalmente violentadas e estupradas durante o processo exploratório do Brasil em busca de ouro, escravos indígenas e terras.

Nesse período, não somente os portugueses vieram para essa expansão territorial, a influência dos franceses na dinâmica dos conflitos entre os povos indígenas e os colonizadores portugueses. Os franceses estabeleceram-se na região da baía de Guanabara e, por meio de alianças com grupos indígenas como os Tupinambá, desencadearam conflitos contra os portugueses. Essas alianças, como a Confederação dos Tamoios, foram instigadas pelos interesses franceses na região e contribuíram para a intensificação dos confrontos durante o período colonial. Ribeiro (1995) provavelmente discute como a presença dos franceses complicou ainda mais o cenário já tenso entre os povos indígenas e os colonizadores portugueses, adicionando um elemento de rivalidade e competição entre as potências europeias na disputa pelo controle do território brasileiro.

[...] Por tanto, a Confederação dos Tamoios, formada entre 1563 e 1567, foi uma aliança temporária entre os Tupinambá do Rio de Janeiro e os Carijó do planalto paulista, com apoio dos Goitacá e Aimoré da Serra do Mar. Seu objetivo era combater os portugueses e outros grupos indígenas que os apoiavam. No entanto, essas confederações regionais, incluindo a dos Tamoios, foram efêmeras e logo desapareceram após estabelecido o conflito aberto. (Ribeiro, 1995, p.33).

Este trecho destaca a efêmera natureza das alianças entre os Tupi e os franceses contra os portugueses durante o período da colonização. Apesar da tentativa de formar confederações regionais, como a Confederação dos Tamoios, essas alianças frequentemente desapareciam rapidamente. Isso ressalta a complexidade das relações entre os povos indígenas e os colonizadores europeus, bem como a instabilidade das alianças formadas durante esse período de conflitos e disputas territoriais.

Por trás da nossa história, existe todo um contexto, que foi marcado por uma luta, de resistência, dor e sofrimento de forma sangrenta, em que povos foram dizimados e escravizados nesses processos de expansão territorial, em que homens indígenas, mulheres e crianças foram aniquilados. Com muitas dessas alianças, consequentemente muitos povos ficaram bastantes poderosos, pois, muito antes das chegadas dos europeus, os povos indígenas já se organizavam em guerrilhas entre os mesmo, por terras, e domínios.

Os núcleos tupi frequentemente se envolviam em conflitos com outras etnias em sua área de expansão, bem como com seus vizinhos de mesma matriz cultural. Esses conflitos eram motivados por disputas por recursos como terras para agricultura, áreas de caça e pesca.

Além disso, havia uma animosidade culturalmente condicionada que impulsionava expedições guerreiras, com o objetivo de capturar prisioneiros para práticas de antropofagia ritualística. (Fernandes, 1952, apud Ribeiro, 1995, p. 34) Esses rituais, estavam presente na cultura de alguns povos originários, de tal modo que acabou chocando os europeus, dentre esses europeus estavam presente os primeiros jesuítas. A brutalidade e desumanidade desse sistema permitiram que os proprietários de terras acumulassem riqueza às custas do sofrimento e da exploração dos escravizados africanos.

Essa prática foi um dos pilares fundamentais do desenvolvimento econômico do capitalismo nas Américas, embora à custa de vidas humanas e da perpetuação de sistemas de opressão e desigualdade racial. Ao observarmos os requintes de crueldade desse sistema capitalista, entendemos que não emergiu diretamente do feudalismo, mas houve uma relação complexa entre os dois sistemas ao longo do tempo. O feudalismo proporcionou algumas bases econômicas, como a ideia de propriedade privada da terra e o desenvolvimento do comércio dentro de uma economia agrária, que contribuíram para o surgimento do capitalismo, com seus aspectos presentes na transição da sociedade feudal para uma economia capitalista.

1.1 A Educação no Brasil Colônia

A educação no Brasil teve suas origens no período colonial, quando os Jesuítas chegaram com a missão de catequizar os povos indígenas, conforme mencionado por Haddad e Di Pierro (2000). Além de disseminar o evangelho, os religiosos exerceram um papel central na transmissão de normas sociais e na formação de habilidades voltadas para o funcionamento da economia colonial. Inicialmente, suas ações educativas eram focadas nos indígenas, mas com o tempo, estenderam-se também aos escravizados africanos. Durante esse período, a educação esteve intimamente ligada às iniciativas missionárias, com os Jesuítas moldando, por meio de suas práticas, a estrutura social e econômica da colônia.

[...] os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 86).

Para os jesuítas, os povos originários e africanos eram frequentemente vistos como praticantes do mal, devido à acusação do uso de magias e rituais contidos na sua prática religiosa, coisa que fazia e estava presente em suas culturas, como destaca Ribeiro (1995, p. 61). Os objetivos missionários dos jesuítas na catequese dos povos indígenas eram amplos e ambiciosos. Além da conversão espiritual, os missionários buscavam integrar os originários à sociedade colonial, ensinando-lhes não apenas os dogmas da fé, mas também habilidades práticas como a agricultura, a tecelagem e o trabalho em ofícios manuais, como suas alianças não entram bem estabelecidas, era forte o regimento de escredidmante para com eles, juntamos com os africanos escravizados. Os jesuítas acreditavam que a educação e a catequese eram instrumentos essenciais para a civilização e a cristianização dos povos indígenas, preparando-os para se tornarem membros úteis e produtivos da sociedade colonial, mas o intuito principal era a recriação de um novo modelo de criação, um ser humano novo.

[...] A tarefa a que os missionários se propunham não era transplantar os modos europeus de ser e de viver para o Novo Mundo. Era, ao contrário, recriar aqui o humano, desenvolvendo suas melhores potencialidades, para implantar, afinal, uma sociedade solidária, igualitária, orante e pia, nas bases sonhadas pelos profetas. Essa utopia socialista e seráfica floresce nas Américas, recorrendo às tradições do cristianismo primitivo e às mais generosas profecias messiânicas. (Ribeiro, 1995, p. 60, 61).

Ao observar toda essa anulação com o sujeito indígena em que deveria ser detentor de sua própria escolha, entendemos que uma situação herdada da catequização nesse período colonial, nos resultou em um racismo religioso, que por sua vez é uma forma de discriminação que se baseia na religião ou na crença religiosa de uma pessoa, ou grupo de pessoas. Esta forma de discriminação e preconceito pode manifestar-se de várias maneiras, desde a exclusão social até à violência física, e pode ocorrer tanto individualmente quanto institucional, além de compreendermos que o racismo é lucrativo devido à exploração de sistemas econômicos que se beneficiam da desigualdade racial.

Em sua discussão sobre intolerância religiosa, Nogueira (2020), sugere que a anulação dos povos indígenas e africanos, fruto da catequização colonial, resultou em racismo religioso, que se manifesta social e fisicamente, tanto de forma individual quanto institucional. Além de ser lucrativo, aproveitando-se da desigualdade racial para explorar sistemas econômicos.

Ao analisar o contexto histórico, Holanda, (1936) assimila estratégias abordadas pelos jesuítas, em que adotaram uma abordagem meticulosa ao aprender as línguas nativas dos povos indígenas. É uma estratégia que reconheceu a importância da comunicação para a catequização e apropriação cultural, eles dedicaram tempo e esforço significativos para

dominar os idiomas locais. Os missionários aprendiam diretamente com os nativos, muitas vezes vivendo entre eles por longos períodos. Eles registravam as línguas em sistemas de escrita, desenvolvendo dicionários, gramáticas e catecismos nas línguas indígenas. Essa habilidade linguística permitia-lhes ensinar os princípios do cristianismo e estabelecer uma comunicação mais eficaz com as comunidades nativas.

[...] No Brasil, a exploração litorânea praticada pelos portugueses encontrou mais uma facilidade no fato de se achar a costa habitada de uma única família de indígenas, que de norte a sul falava um mesmo idioma. É esse idioma, prontamente aprendido, domesticado e adaptado em alguns lugares, pelos jesuítas, às leis da sintaxe clássica, que há de servir para o intercuro com os demais povos do país, mesmo os de casta diversa. Tudo faz crer que, em sua expansão ao largo do litoral, os portugueses tivessem sido sempre antecidos, de pouco tempo, das extensas migrações de povos tupis e o fato é que, durante todo o período colonial, descansaram eles na área previamente circunscrita por essas migrações. (Holanda, 1936, p. 105).

É importante destacar como essas ocasiões ao longo dos séculos está romantizado, pois, percebemos que a intenção dos jesuítas seria algo genuíno, em que a importância em disseminar sua fé e reconhecer a necessidade de compreender e respeitar a cultura e a língua dos povos que desejavam converter, estaria relacionado em apenas, educar e civilizar aqueles sujeitos ditos como selvagem e violentos por eles. A aprendizagem das línguas nativas fazia parte de uma estratégia mais ampla de evangelização e assimilação cultural, que buscava integrar os indígenas na sociedade cristã. No entanto, é importante reconhecer que as práticas missionárias também foram percebidas como coercitivas ou prejudiciais pelos povos indígenas.

Destaca-se que, apesar da escravização no Brasil ter sido em sua maioria das populações africanas, os povos indígenas também foram utilizados como mão-de-obra escravizada. Sobre isso, Ribeiro (1995) apresentou:

[...] A Coroa portuguesa apoiou nominalmente os missionários, embora jamais negasse autorização para as 'guerras justas', reclamadas pelo colono para aprisionar e escravizar tanto os índios bravos e hostis como os simplesmente arredios. Quase sempre fez vista grossa à escravidão indígena, que desse modo se tornou inevitável, dado o caráter da própria empresa colonial, especialmente nas áreas pobres. Impedidos de comprar escravos negros, porque eram caros demais, os colonos de São Paulo e outras regiões se viram na contingência de se servir dos silvícolas, ou de ter como seu principal negócio a preta e venda de índios para quem requeresse seu trabalho nas tarefas de subsistência, que por longo tempo estiveram a cargo deles. [...] Quase todas as ordens religiosas aceitaram, sem resistência, o papel de amansadoras de índios para a sua incorporação na força de trabalho ou nas expedições armadas da colônia. Os jesuítas, porém, arrependidos de seu papel inicial

de aliciadores de índios para os colonos, inspirados na experiência dos seus companheiros paraguaios, quiseram pôr em prática, também no Brasil, um projeto utópico de reconstrução intencional da vida social dos índios destribalizados. Tais foram suas missões, nas quais os índios eram concentrados - depois de atraídos pelos padres ou subjugados pelo braço secular - em comunidades ferreamente organizadas como economias auto-suficientes, ainda que também tivessem alguma produção mercantil." (Ribeiro, 1995, p.53-54)

Basicamente, esse contexto descreve o conflito entre os jesuítas e os colonos na colonização do Brasil, destacando suas visões opostas sobre os povos indígenas. Enquanto os jesuítas defendiam a proteção e conversão dos indígenas, os colonos viam os nativos como mão de obra escrava e ser lavagem a ser domesticados. A Coroa portuguesa, embora oficialmente apoiasse os jesuítas, muitas vezes tolerava a escravidão indígena devido às demandas da exploração dessa empresa colonial.

Conforme menciona Ribeiro (1995), Na primeira onda de evangelização e catequização, os jesuítas ensinavam os princípios básicos da fé cristã, como os ensinamentos de Jesus Cristo, os sacramentos da Igreja Católica, a moral cristã e a doutrina religiosa. Além disso, eles também ensinavam as práticas da vida cristã, como a oração, o catecismo e os rituais religiosos, buscando converter os índios ao catolicismo e integrá-los à comunidade cristã. Os jesuítas também proporcionaram educação básica, ensinando a ler e escrever em português e, em alguns casos, em suas próprias línguas nativas.

[...] Foi evidentemente nefasto o papel dos jesuítas, retirando os índios de suas aldeias dispersas para concentrá-los nas reduções, onde, além de servirem aos padres, não os mesmos poderiam morrer nas guerras dos portugueses contra os índios hostis, eram facilmente vitimados pelas pragas de que eles próprios, sem querer, os contaminavam. É evidente que no caso do propósito explícito dos jesuítas não era destruir os índios, mas o resultado de sua política não podia ser mais letal se tivesse sido programado para isso. (Ribeiro, 1995, p. 55).

Após a primeira onda de evangelização e catequização, os indígenas foram expostos a uma nova realidade educacional e social, na qual a imposição cultural e religiosa dos colonizadores prevaleceu. Os jesuítas, embora com a intenção de proteger e converter os indígenas, acabaram concentrando-os nas reduções, alterando suas estruturas sociais e culturais. Com o tempo, as políticas de assimilação e a exploração colonial deixaram marcas duradouras na educação e na organização social dos povos indígenas, evidenciando a continuidade das relações de dependência e desigualdade na sociedade brasileira.

Conforme apresentado no texto História da Educação no Brasil, segundo Romanelli (1996), a estrutura social do Brasil do início do século XIX refletia relações de dependência

entre as camadas sociais. A sociedade estava dividida em camadas distintas, onde as camadas inferiores viviam em condições de escravizados, e o trabalho físico era considerado insalubre. Como afirma Romanelli (1986), os educadores e instituições dessa época priorizavam um ensino alinhado com os padrões da elite dominante, o que resultava na perpetuação de um modelo educacional voltado para a manutenção das hierarquias sociais.

[...] A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se "tornou, por muito tempo, um país da Europa", com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escola (Romanelli, 1986, p.35, 36).

Como Romanelli (1986) apresenta, os indígenas foram expostos a uma nova realidade educacional e social, na qual a imposição cultural e religiosa dos colonizadores prevaleceu. Nessa percepção, os jesuítas, embora tivessem a intenção de proteger suas estruturas sociais e culturais, com o tempo, é notável que as políticas de assimilação e a exploração colonial deixaram marcas duradouras na educação e na organização social dos povos indígenas. Esse processo demonstrou a persistência das relações de dependência e desigualdade na sociedade brasileira.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1759, resultou em uma significativa desorganização do sistema educacional da colônia. Esse evento interrompeu as ações educativas até então promovidas por esses religiosos e, somente no período imperial, começaram a surgir registros sobre iniciativas voltadas para a educação de adultos. Em termos de direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, estabeleceu, sob forte influência das ideias iluministas europeias, a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.

1.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL

De acordo com Holanda (1936), durante o processo de metamorfose do Brasil de uma colônia organizada em capitanias hereditárias para um império, a sociedade brasileira passou por profundas transformações que impactaram diretamente as estruturas educacionais. Nesse contexto, o Estado começou a se estruturar com o objetivo de consolidar seu poder, criando instituições que visavam não apenas a manutenção da ordem social, mas também a promoção de uma educação alinhada aos interesses das elites. Assim, a educação passou a ser vista como uma responsabilidade que transcendia a esfera familiar, sendo considerada uma obrigação social. Essa mudança indicava a necessidade de um sistema educacional mais amplo e acessível.

[...] O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. A indistinção fundamental entre as duas formas é prejuízo romântico que teve os seus adeptos mais entusiastas durante o século XIX. De acordo com esses doutrinadores, o Estado e as suas instituições descenderiam em linha reta, e por simples evolução, da família. A verdade, bem outra, é que pertencem a ordens diferentes em essência. Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade (Holanda, 1936, p.141).

De fato, o Estado não deve ser visto como uma ampliação do círculo familiar, mas como uma entidade autônoma que emerge da transgressão das relações domésticas, evidenciando que a educação deve ser uma responsabilidade social e não apenas uma atribuição familiar. Essa perspectiva é crucial para questionarmos quem realmente possui acesso a oportunidades educacionais, destacando a necessidade de um sistema que garanta educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua origem, a fim de promover justiça social e formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com Holanda (1936), a educação familiar deve ser vista como uma etapa preparatória para a vida em sociedade, não como um fim em si mesma. Essa perspectiva está alinhada com uma tendência crescente nas teorias educacionais contemporâneas, que buscam desvincular o indivíduo das influências familiares, promovendo sua autonomia em relação aos valores e virtudes transmitidos pelas ditas “famílias tradicionais”. Assim, a separação do indivíduo da comunidade doméstica é vista como essencial para sua adaptação à vida prática e à convivência social.

[...] A educação familiar deve ser apenas uma espécie de propedêutica da vida na sociedade, fora da família. E se bem considerarmos as teorias modernas, veremos que elas tendem, cada vez mais, a separar o indivíduo da comunidade doméstica, a libertá-lo, por assim dizer, das “virtudes” familiares. Dir-se-á que essa separação e essa libertação representam as condições primárias e obrigatórias de qualquer adaptação à “vida prática” (HOLANDA, 1936, p.143).

Ao considerar a educação familiar apenas como uma preparação para a vida social pode ser problemática, especialmente quando se observa a educação de povos indígenas e africanos. A imposição de doutrinas eurocêntricas buscou deslegitimar suas tradições e valores culturais, desconsiderando a importância da formação familiar e comunitária. Essa abordagem não apenas desvaloriza as experiências domésticas desses grupos, mas também contribui para a marginalização de suas identidades. Ao conviver com outros indivíduos em um espaço como a escola, por exemplo, crianças de diferentes religiões e culturas aprendem a respeitar as diferenças, o que é fundamental, pois, muitas vezes, os valores familiares podem gerar preconceitos e a escola se torna um ambiente onde racismo e discriminação podem ser estimulados.

Conforme Schwarcz (2019), a educação no Brasil imperial revela uma contradição, em que embora a Constituição de 1824 promettesse gratuidade na instrução primária, o acesso permaneceu restrito, favorecendo as elites. As políticas públicas de inclusão cidadã, como a exclusão dos analfabetos do direito ao voto, reforçaram essa “ilusão de igualdade” que beneficiava apenas uma minoria elitista. Essa situação ecoa em desafios contemporâneos, onde a promessa de acesso universal à educação e cidadania ainda enfrenta barreiras estruturais significativas.

[...] É preciso conceder que, durante o período colonial, até mesmo a população livre tinha acesso reduzido à educação formal, sendo esta considerada um privilégio de poucos. Entretanto, desde a Constituição de 1824 o regime estabeleceu a gratuidade da instrução primária aos cidadãos, assim como manteve restrito o direito de voto de analfabetos. Tal tipo de medida foi confirmado pela reforma eleitoral de 1881, que aboliu o voto censitário mas manteve o critério de alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos. Educação significava, pois, um ganho insofismável para o acesso à cidadania. (Schwarcz, 2019, p, 107)

Medidas excludentes, como a proibição do voto aos analfabetos, reforçaram uma “ilusão de igualdade”, que, na realidade, servia para preservar privilégios elitistas, perpetuando desigualdades estruturais que ainda repercutem nas políticas educacionais atuais.

O Regulamento do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, promulgado em 1854, conhecido como, conforme destaca Schwarcz (2019), evidenciou uma estrutura educacional profundamente desigual no Brasil Imperial, com a exclusão dos escravizados da

educação formal e a limitação do acesso ao ensino superior às elites, consolidando um ciclo de desigualdade que se prolonga ao longo da história. Embora tenha sido estabelecida a promessa de um sistema educacional público acessível, na prática, o acesso era severamente restrito, refletindo uma ideologia meritocrática distorcida em que a educação, ao invés de ser um mecanismo de emancipação social, acabava por reforçar as desigualdades estruturais. Esse legado ainda ecoa no contexto contemporâneo, em que, apesar das políticas inclusivas, persistem barreiras significativas ao acesso universal e à plena igualdade educacional.

[...] Em 1854, por meio do Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, o acesso às escolas foi franqueado à população livre e vacinada, contanto que as crianças não padecessem “de moléstias contagiosas”. A matrícula em escolas públicas era, não obstante, expressamente proibida aos escravizados e escravizadas, ratificando-se uma divisão verificada no próprio seio da sociedade. Além do mais, o mesmo regulamento estabelecia que pessoas livres, entre cinco e quinze anos, deveriam tomar parte do ensino obrigatório, sob pena de multa de até cem réis aos “pais, tutores, curadores ou protetores”. Meninos menores de doze anos, “em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivessem] em mendicidade” e que fossem encontrados vagando pelas ruas das cidades, seriam recolhidos em casas de asilo e enviados a oficinas particulares, mediante contrato do Estado, para que aprendessem ofícios e assim estivessem aptos ao trabalho. Um aspecto relevante: no regulamento de 1854 só há menção a “meninos pobres”, não existem referências a “meninas pobres”. O suposto geral, naquele momento, era que o ensino primário seria mais que suficiente para as camadas pobres. Já o ensino secundário não era obrigatório e, como consequência, tornava-se restrito a uma parcela seleta da população livre. A desigualdade de base era incontestável. Tanto o curso secundário como o superior, os quais facultavam o exercício das atividades intelectuais mais prestigiosas e capacitavam as pessoas para os cobiçados cargos públicos, ficavam nas mãos das classes senhoriais, sendo que o restante da população acabava se dedicando aos trabalhos manuais. (Schwarcz, 2019, p.107-108).

O Regulamento de 1854, embora tenha garantido o acesso à educação por completo, não foi universal em sua aplicação. Excluía grupos sociais específicos, como: Mulheres, escravizados indígenas, escravizados negros e principalmente, as mulheres negras. Além disso, impunha uma segregação que reforçava hierarquias raciais e de gênero. Naquela estrutura educacional, as camadas mais pobres eram direcionadas para ofícios manuais, enquanto o ensino mais avançado, que dava acesso às posições de poder e prestígio intelectual, ficava restrito às elites, que eram predominantemente compostas por homens brancos.

A marginalização das mulheres, em especial das mulheres negras, reflete uma cadeia de exclusão enraizada na sociedade da época, que perpetuava a ideia de uma hierarquia social rígida, em que as mulheres negras, eram as últimas a terem acesso a qualquer direito, incluindo o direito à educação. Essa estrutura de exclusão ainda ecoa nos desafios

contemporâneos, nos quais a luta por igualdade no acesso à educação continua a ser um reflexo de séculos de discriminação e desigualdade social.

O mito da fragilidade feminina, frequentemente invocado para justificar a proteção paternalista sobre as mulheres, não encontra ressonância na experiência das mulheres negras, que, conforme aponta Carneiro (2013), historicamente desempenharam papéis de trabalho árduo e resistência, em que comumente marginalizados e explorados, como escravas nas lavouras, vendedoras nas ruas, quituteiras e até mesmo prostitutas. Essa realidade contrasta com a segregação que marginalizou as mulheres negras, negando-lhes o acesso à educação e relegando-as a ofícios manuais, perpetuando uma hierarquia social que as excluiu dos espaços de poder e prestígio intelectual.

A educação no Brasil Imperial era marcada por profundas desigualdades e um forte viés elitista, em que destaca a obediência cega das práticas tradicionais, que ignoravam a individualidade das crianças, tratadas como ferramentas do sistema. Nesse contexto, as crianças não tinham voz e eram obrigadas a seguir rigorosamente as regras impostas pelos adultos. Enquanto as crianças brancas eram preparadas para ocupar cargos na sociedade, crianças negras e indígenas eram escravizadas, sem respeito por suas vidas e aspirações.

Segundo Schwarcz (2019), a elite que se firmou no Brasil, mantinha uma relação muito próxima com o poder central, especialmente com o monarca. Essa proximidade possibilitou que esses indivíduos usassem seu prestígio e influência para conquistar vantagens pessoais, e muitas vezes à custa de outros segmentos da sociedade. O sistema administrativo daquele período era caracterizado pelo patrimonialismo, em que os interesses privados se entrelaçaram com as funções públicas.

[...] "O certo é que a camada que então se consolidou na administração do Império português não só era onerosa, como estacionara bem no interior do aparelho de Estado lusitano colonial. Ela era também próxima e associada ao soberano, e se valia dessa vizinhança, bem como de seu prestígio junto ao monarca, para conseguir benefícios em proveito próprio e, na maior parte das vezes, em detrimento dos demais segmentos da sociedade. Outro elemento que comprova a ampla dimensão patrimonial vigente no período colonial é o fato de no Brasil imperar um tipo de família patriarcal que levou o Estado a ser encarado como um prolongamento e uma extensão do ambiente doméstico" (Schwarcz, 2019, p. 59-60).

É fundamental questionar quem realmente tem acesso às oportunidades educacionais, pois a promoção de um sistema educacional inclusivo é essencial para garantir a educação de qualidade a todos os cidadãos, independentemente de sua origem. Isso contribui para a justiça social e para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender seu papel e atuar de maneira consciente na sociedade.

1.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA

Holanda (1936) apresenta um recorte da transição do Império para a República, um período crucial no desenvolvimento do Brasil. Embora a abolição tenha gerado mudanças significativas, a educação não foi imediatamente transformada, mantendo-se elitista e excludente, acessível apenas às classes privilegiadas. Apesar das promessas de modernização, não ocorreram mudanças substanciais para promover a inclusão das camadas populares e de grupos marginalizados, como afrodescendentes e indígenas, o que evidenciava a persistente desigualdade educacional. O analfabetismo generalizado refletia a falta de políticas eficazes para integrar esses grupos ao processo educacional. Embora a alfabetização fosse vista por alguns como a solução para os problemas do Brasil, essa visão simplista não resolvia os desafios estruturais do país, como por exemplo, a necessidade de uma reforma agrária que permitisse a inclusão efetiva das camadas populares.

A expansão das escolas primárias, embora necessária, não seria suficiente para superar as desigualdades profundas. A crença de que, seguindo o exemplo dos Estados Unidos, o Brasil poderia se tornar uma grande potência mundial em poucos anos desconsiderava a complexidade da questão educacional e ignorava a necessidade de mudanças estruturais mais amplas. Assim, a verdadeira transformação exigiria reformas profundas, incluindo a redistribuição de terras e um compromisso real com a inclusão de todos os setores da sociedade."

[...] É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do abc. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os Estados Unidos, "em vinte anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira grande potência do mundo"! "Suponhamos por hipótese", diz ainda um deles, "que nos 21 estados do Brasil os governos passados tivessem feito para a atualidade uma população culta e um igual aparelhamento escolar, como o que se encontra em cada um dos estados da América do Norte, graças à previsão dos americanos (Holanda, 1936, p.165).

A ideia básica de que a expansão da alfabetização resolveria os problemas do país, apenas copiando um modelo externo, ignora o contexto socioeconômico complexo do Brasil, onde as desigualdades estruturais exigem soluções mais profundas.

Tal visão ignorava as profundas desigualdades estruturais existentes, como a ausência de uma reforma agrária, que permitiria a inclusão efetiva das camadas populares. A abolição, frequentemente tratada como uma concessão pela elite branca, mascarou a verdadeira luta dos negros e abolicionistas, ocultando figuras e movimentos que realmente desafiaram o sistema

escravocrata e propuseram transformações mais profundas. Em vez de uma mudança substancial, a abolição apenas deslocou a opressão, sem promover a inclusão plena dos ex-escravizados na sociedade.

Além disso, as mulheres, que enfrentavam uma intersecção por gênero e classe, não tinham acesso ao ensino superior, e seu papel nas reformas sociais e educacionais da época foi negligenciado. O acesso das mulheres à educação não deveria se limitar apenas ao ensino primário, mas também abranger o ensino superior, como forma de garantir sua participação plena na construção da sociedade equitativa.

Para Schwarcz (2019), a Constituição de 1891 reorganizou a educação no Brasil República, com a União assumindo a responsabilidade pelo ensino superior e secundário, enquanto os estados ficaram encarregados da educação primária e dos cursos profissionalizantes. Nesse contexto, surgiram as escolas normais, voltadas para a formação de mulheres como professoras para a educação primária, e as escolas técnicas, direcionadas aos homens, evidenciando uma clara divisão de gênero na educação. Além disso, com o fortalecimento de ideias que buscavam justificar a desigualdade social, as oportunidades de ascensão educacional tornaram-se ainda mais restritas.

[...] Com a proclamação da República, uma nova Constituição foi promulgada em 1891. Seu artigo 35 estabelecia que “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente [...] criar instituições de ensino superior e secundário nos estados”. Na prática, a União passou a controlar o ensino superior e secundário em todo o país, enquanto para os estados ficou a tarefa de abrir escolas primárias e demais cursos profissionalizantes e deles cuidar: as escolas normais para as mulheres e as escolas técnicas para os homens. Em contrapartida, com a voga das teorias raciais, que, como vimos, procuravam justificar “cientificamente” a desigualdade — a qual nada tem de natural, uma vez que é efeito de anos do enraizamento do sistema escravocrata no país e da concentração da renda com a parca distribuição de recursos —, esses pequenos espaços de ascensão social tornaram-se novamente muito restritos; quase impeditivos. (Schwarcz, 2019, p.109).

Ao reorganizar a educação no Brasil República, consolidou-se um sistema que, embora buscasse ampliar o acesso, perpetuava a segmentação social e de gênero. As escolas normais, voltadas ao magistério feminino, mantiveram as mulheres em funções limitadas ao ensino primário, reforçando a visão de seu papel restrito à educação básica. Já as escolas técnicas, destinadas aos homens, formavam profissionais para áreas como comércio, engenharia e agronomia, e eram ministradas exclusivamente por professores homens, reforçando a ideia de que somente eles estavam aptos a ocupar cargos intelectuais e profissionais mais avançados. Embora essas instituições oferecessem uma formação técnica,

elas não viabilizaram a ascensão intelectual, refletindo uma clara distinção entre os saberes valorizados para cada gênero.

A alfabetização em massa, que deveria ser um dos pilares para o desenvolvimento, era negligenciada e restrita a uma parcela pequena da população. Como aponta Holanda (1936), o modelo de progresso capitalista, mesmo em uma nação avançada como os Estados Unidos, não depende diretamente de uma população completamente alfabetizada. Neste período o capitalismo ia se fortalecendo, em parte, ao manter uma significativa parcela da população analfabeta, o que contribuiu para a criação de um sistema que perpetua desigualdade e miséria. Quanto mais pessoas analfabetas, mais vulneráveis elas se tornam a um sistema que restringe o acesso a melhores condições de vida, mantendo uma classe trabalhadora presa a condições precárias e exploratórias.

[...] A muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória nem se 165 quer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vamos encontrar na América do Norte. E de que, com seus 6 milhões de adultos analfabetos, os Estados Unidos, nesse ponto, comparam-se desfavoravelmente a outros países menos “progressistas”. Em uma só comunidade de Middle West, de cerca de 300 mil almas (e uma comunidade, por sinal, que se vangloria de seu apreço às coisas de cultura, a ponto de se considerar uma segunda Boston), é maior o número de crianças que não freqüentam e não se destinam às escolas, afirmava, não há muitos anos, uma autoridade norte-americana em questões de educação, do que em todo o Reich alemão (Holanda, 1936, p.165-166).

A ausência de políticas de alfabetização em massa funcionava como um mecanismo de exclusão que limitava o potencial da população, mantendo-a em uma posição de vulnerabilidade e exploração dentro da estrutura capitalista. De fato, o capitalismo se fortaleceu como um sistema que não apenas fomentou a desigualdade, mas também utilizou a fome, a miséria e o analfabetismo como instrumentos de controle social. A manutenção dessas condições servia para consolidar a dependência de uma classe trabalhadora desprovida de direitos e de recursos para ascender socialmente, perpetuando um ciclo de exclusão que beneficiava as elites econômicas e reforçava as disparidades estruturais.

A partir da ideia de *pouvoir neutre* de Benjamin Constant, que pretendia criar um poder mediador entre os três poderes, sendo eles Executivo, Legislativo e Judiciário, para garantir a estabilidade do sistema político, observa-se que essa proposta foi rapidamente corrompida no Brasil. Holanda (1936) argumenta que esse conceito se transformou em um instrumento de controle centralizado nas mãos do imperador, devido à inexperiência política da população e à estrutura de um sistema agrário patriarcal, que concentrou o poder nas elites.

O modelo político brasileiro, inspirado na criação de partidos liberais e conservadores, não se baseava em ideias e ideologias sólidas, mas em alianças pessoais e familiares, refletindo as disputas entre as elites. Assim, o poder moderador, que deveria equilibrar as forças políticas, acabou reforçando o caráter autoritário, tutelar e corrupto da monarquia, servindo como base para um sistema que limitava a participação popular, mesmo após a transição para a república.

[...] Neste, o princípio do Poder Moderador, chave de toda a organização política e aplicação da idéia de pouvoir neutre, em que Benjamin Constant, o europeu, definia a verdadeira posição do chefe de Estado constitucional, corrompeu-se bem cedo, graças à inexperiência do povo, servindo de base para nossa monarquia tutelar, compreensível onde dominava um sistema agrário patriarcal. A divisão política, segundo o modelo inglês, em dois partidos, menos representativos de idéias do que de pessoas e famílias, satisfazia nossa necessidade fundamental de solidariedade e luta. Finalmente o próprio Parlamento tinha uma função precípua a cumprir dentro do quadro da vida nacional, dando a imagem visível dessa solidariedade e dessa luta, (Holanda, 1936, p. 167).

Na República, embora houvesse a intenção de criar uma estrutura moderna e democrática baseada na separação de poderes, essa organização frequentemente não representava um avanço real para a população. Em vez de garantir a autonomia e a participação popular, o novo sistema consolidou-se em alianças políticas familiares e regionais, com pouca ou nenhuma atenção às necessidades sociais, como a alfabetização em massa ou o desenvolvimento de políticas inclusivas.

Enquanto a estrutura capitalista se fortalecia, as políticas de exclusão, como a falta de acesso à educação básica, reforçaram o poder das elites. Assim, a promessa de um modelo de governo equilibrado e democrático era minada por um sistema de desigualdades estruturais, em que o analfabetismo e a miséria serviam como mecanismos de controle social, perpetuando a dependência de uma classe trabalhadora desprovida de oportunidades de ascensão.

Durante o período republicano, a elite agrária controlava a estrutura fundiária e se opunha a qualquer reforma agrária, o que contribuiu para a fragilização da influência rural em um cenário de rápida urbanização. Como destaca Schwarcz (2019), essa aliança entre as oligarquias e o coronelismo beneficiava essas elites ao preservar um sistema político que favorecia seus interesses manifestado também no controle do acesso à educação. Embora os ditos coronéis tivessem grande influência local, o governo da República era comandado por líderes políticos centrais, enquanto os coronéis controlavam as áreas rurais. Eles manipulavam as eleições em suas regiões por meio do "voto de cabresto", garantindo que seus

representantes fossem eleitos e que o ciclo de poder e privilégio continuasse a excluir as camadas mais vulneráveis da sociedade.

[...] A combinação entre a consolidação do modelo republicano federalista e a ascensão das oligarquias agrárias fez surgir um fenômeno social e político característico desse período: o coronelismo. Ele significou a expressão da coexistência das novas formas modernas de representação política (o sufrágio universal) com uma estrutura fundiária arcaica e baseada na grande propriedade rural. Isto é, se o direito de voto era agora assegurado pela nova Constituição republicana, já o fato de a maioria dos eleitores morarem no interior do país, e sobretudo no campo, e participarem muito pouco da política nacional, levou-os a ser controlados pelos proprietários agrários e a votar de acordo com a determinação destes últimos. Esse era o “voto de cabresto”, quando se elegem chefes políticos locais (municipais), regionais (estaduais) e federal (o governo central). A fraude, mas também a corrupção, estava por toda parte. Se os senhores dependiam do governador para realizar as obras e benfeitorias que necessitavam, já o governo dependia dos senhores para conquistar o eleitorado. E valia de tudo. Conta-se que, em algumas localidades, o eleitor recebia uma cédula e um número, que correspondia a seu jazigo caso não seguisse a orientação do mandão do lugar. Já os senhores combinavam um valor entre si, e o cotizavam, de forma a garantir a eleição de seu candidato. Enquanto isso, o governo federal, coerente com o compromisso firmado com aqueles que detinham o poder, só diplomava candidatos da situação, garantindo a eternização dos grupos locais no comando. E tudo tinha seu preço, que variava a depender do grau e da hierarquia dentro do governo. Outro procedimento processual durante a Primeira República, e que revela como a estrutura andava tomada pelo conchavo e pela corrupção, foi a conhecida “Política dos Governadores”. Ela era pautada no compromisso firmado entre o governo federal e as oligarquias que governavam os estados, cujo objetivo maior era evitar “a instabilidade” e a itinerância política, que fazem parte de qualquer sistema federativo (Schwarcz, 2019, p. 85,86).

Ribeiro (2011) assinala que, durante a Primeira República, em Goiás, as estruturas políticas dominadas pelas elites agrárias, que controlavam a terra e se opunham às reformas agrárias, permaneceram inalteradas. O coronelismo se perpetuou, com os coronéis manipulando as eleições locais através do 'voto de cabresto', garantindo a continuidade do poder nas mãos das oligarquias..

[...]A transição Império-Primeira República ocorreu em Goiás sem que se alterassem as estruturas fundamentais assentadas sobre o latifúndio, a agropecuária e o coronelismo. Nos primeiros trinta anos do século XX, combinam-se as lutas internas que acabavam por constituir arranjos oligárquicos regionais e os elementos constitutivos da cena nacional, marcado pelo projeto federativo que deveria ser capaz de produzir o progresso sem que isso ameaçasse a ordem. Nesse momento, os principais grupos oligárquicos que disputariam a hegemonia política do estado já se haviam organizado ou estavam se consolidando (Ribeiro, 2011, p. 215).

Schwarcz (2019) observa que a aliança entre as oligarquias e o sistema de coronelismo preservava o poder das elites, facilitando um modelo político que prioriza seus próprios interesses, incluindo o controle sobre o acesso à educação. O impacto dessa estrutura de poder foi profundo e duradouro ao manter o controle fundiário e manipular as eleições, as

oligarquias agrárias e o coronelismo asseguraram que as decisões políticas e econômicas continuassem a servir a esses interesses, perpetuando a desigualdade social e o atraso educacional nas áreas rurais. Esse cenário consolidou uma exclusão que não se restringia apenas ao acesso à terra, mas também à educação e aos direitos civis.

Neste contexto, Schwarcz (2019) destaca que a educação no Brasil seguiu um caminho desigual e marcado por obstáculos, com a escola primária e profissional destinada ao povo, enquanto a educação secundária e superior permaneciam privilégios da elite. Em 1900, a taxa de analfabetismo era alarmante, atingindo 75% da população. Mesmo com esforços educacionais ao longo do tempo, o país vivenciou um processo de educação fragmentado, em que as reformas para ampliar o acesso e melhorar a qualidade educacional enfrentaram resistência.

[...] A escola primária e profissional era destinada ao povo, enquanto a secundária e a superior perduravam como privilégios bem guardados da elite. Acrescente-se, ainda, que a porcentagem de analfabetos no ano de 1900 chegava a 75% da população, segundo o Anuário Estatístico do Brasil editado pela Diretoria Geral de Estatística do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A história da educação no Brasil não se assemelha, pois, a uma via ascendente e progressiva (Schwarcz, 219, p, 110).

A Constituição de 1891, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000), descentralizou a gestão do ensino básico, transferindo-a para as províncias e municípios, no entanto, a falta de recursos financeiros adequados resultou na exclusão das camadas mais pobres da população. Além disso, ao priorizar o ensino secundário e superior, a União contribuiu para a formação de uma elite educacional, enquanto a exclusão dos analfabetos do direito ao voto reforçou a marginalização política da maioria da população. Esse panorama revela que, apesar das reformas educacionais implementadas, a falta de recursos e o desinteresse efetivo da União em priorizar o ensino básico perpetuaram um sistema de exclusão social. O resultado foi alarmante, conforme orientam Haddad e Di Pierro (ANO) em 1920, 72% da população acima de cinco anos ainda era analfabeta, evidenciando o abandono da educação básica e o aprofundamento das desigualdades sociais durante a Primeira República. Esse panorama de exclusão educacional preparou o terreno para as transformações que viriam com a Segunda República.

[...] O descompromisso da União em relação ao ensino elementar marcou o período da Primeira República, caracterizado por inúmeras reformas educacionais que buscavam algum nível de normatização e enfrentavam o estado precário do ensino básico. Contudo, tais esforços pouco avançaram na prática, pois faltavam recursos orçamentários para garantir que as propostas legais se transformassem em ações eficazes. O censo de 1920, realizado 30 anos após o início da República, revelou que

72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (Haddad Di Pierro, 2000, p. 87, 88).

Apesar das reformas educacionais, a taxa de analfabetismo no Brasil permaneceu alarmante, de acordo com os autores, caindo de 75% em 1900 para 72% em 1920, o que revela a ineficácia das políticas da Primeira República em promover uma educação equitativa, já que o ensino básico se restringia às classes mais pobres, enquanto o ensino superior era acessível apenas à elite.

1.4 EDUCAÇÃO NA SEGUNDA REPÚBLICA

Como afirma Ribeiro (1995), durante o período de transição da Primeira República para Segunda, o Brasil experimentou um processo de modernização marcado pela industrialização e a urbanização crescente, especialmente no Rio de Janeiro, que até então era a capital. Enquanto a economia e a infraestrutura se desenvolviam, as camadas populares, desprovidas de apoio governamental, eram forçadas a se aglomerar em áreas periféricas e morros, o que deu origem às primeiras favelas. Essa divisão social refletia as intensas desigualdades econômicas e sociais do período, em que as classes dominantes usufruíram de uma vida urbana próspera e cosmopolita, enquanto as classes vulneráveis, incluindo indivíduos em que seus antecedentes haviam passado por uma diáspora, enfrentavam condições adversas e limitadas oportunidades de ascensão social.

[...] Com efeito, no Brasil, as classes ricas e as pobres se separam umas das outras por distâncias sociais e culturais quase tão grandes quanto as que medeiam entre povos distintos. Ao vigor físico, à longevidade, à beleza dos poucos situados no ápice – como expressão do usufruto da riqueza social – se contrapõe a fraqueza, a enfermidade, o envelhecimento precoce, a feiúra da imensa maioria – expressão da penúria em que vivem. Ao traço refinado, à inteligência – enquanto reflexo da instrução –, aos costumes patricios e cosmopolitas dos dominadores, corresponde o traço rude, o saber vulgar, a ignorância e os hábitos arcaicos dos dominados. (Ribeiro, 1995, p. 210).

Como ressalta Ribeiro (1995), o contexto de modernização e desenvolvimento das infraestruturas, enquanto as classes dominantes usufruíam de uma vida urbana próspera e cosmopolita, as camadas populares, especialmente os negros e indígenas, foram marginalizadas. Após a abolição, a falta de acesso à terra e a grilagem de terras indígenas intensificaram a exclusão dessas populações, relegadas às periferias e morros. O racismo estrutural foi sendo consolidado, em que os negros e indígenas foram despojados de suas terras, cultura e religiões, sendo constantemente ridicularizados e estigmatizados por suas características físicas e práticas culturais. Essa segregação não apenas limitava suas

oportunidades de ascensão social, mas também negava suas identidades, perpetuando uma estrutura racial hierárquica que marginalizava suas existências. A estrutura de racismo que se consolidou nesse período ainda reverbera na sociedade contemporânea, afetando a forma como essas populações são vistas e tratadas até hoje.

Conforme Holanda (1934), de fato, o meio de controle político, seja dos produtores, fazendeiros e governantes, não se preocupavam com o bem-estar das pessoas, o interesse sempre foi econômico. O foco das elites estava em preservar a ordem social e as condições que garantiam seus lucros, sem considerar a real melhoria das condições de vida dos negros e indígenas. Mesmo após a abolição da escravidão, as estruturas de poder não se alteraram significativamente, e os direitos dos povos marginalizados continuaram sendo negligenciados, pois a principal preocupação era com a manutenção do sistema econômico que favorecia as classes dominantes.

[...] Importa, de qualquer modo, relegar aos seus justos limites o domínio de certos princípios e fórmulas políticas. Aqueles pioneiros de nossa Independência e da República que em 1817 não desejavam em nada modificar a situação dos negros escravos, embora não reconhecessem o direito dessa situação, foram de uma sinceridade que nunca mais se repetiu no decurso de nossa vida de nação (Holanda, 1936, p.185,186).

A partir da década de 1920, a educação brasileira foi marcada pelo “otimismo pedagógico”, como observa Schwarcz (2019), com o surgimento da Escola Nova, um movimento liderado por educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O movimento buscava democratizar o ensino primário, reconhecendo-o como essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária e cidadã. No entanto, apesar do entusiasmo e das inúmeras propostas, os avanços foram limitados, e a educação continuou a ser uma das principais preocupações dos educadores e dos governantes. Com a chegada da década de 1930 e o advento do Estado Novo, as políticas educacionais passaram a ser centralizadas, mas, na prática, a educação continuou restrita a uma parcela elitizada da população.

[...] Os projetos eram tantos e tão variados que o período ficou conhecido como aquele do “otimismo pedagógico”. A escola primária se transforma, então, numa das principais preocupações não só de educadores como de homens públicos. Em questão estava, notadamente, demonstrar o significado profundamente democrático e necessário da educação primária. Esses eram os ideais da Escola Nova, projeto liderado por estudiosos do calibre de Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-71) e Lourenço Filho (1897-1970), que acabaram por animar os governos estaduais de parte significativa do Brasil (Schwarcz, 2019, p, 109, 110).

No contexto de Goiás, como destaca Ribeiro (2011), iniciou-se a criação de espaços voltados para a educação infantil, sendo o Regulamento e Programa do Jardim da Infância, aprovado em 1928. Embora o foco principal fosse a saúde infantil, o projeto também refletia uma visão republicana, com ênfase na promoção do civismo.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam o impacto da Revolução de 1930 no fortalecimento do governo na era Vargas, centralizado, evidenciado pela Constituição de 1934, que reflete a mudança de paradigma ao atribuir ao Estado a responsabilidade sobre questões econômicas, educacionais e culturais.

[...] A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada.

[...] Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (Haddad E Di Pierro, 2000, p.89).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, com a criação do INEP em 1938, houve a implementação de estudos e pesquisas que resultaram na criação do fundo nacional do ensino primário em 1942. Esse fundo visava a ampliação progressiva da educação primária, incluindo a oferta de Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, o fundo foi regulamentado, determinando que uma parte dos recursos fosse destinada ao ensino supletivo para analfabetos. Com passar dos anos, diversas iniciativas que surgiram ao longo das décadas com o objetivo de ampliar o acesso à educação para jovens e adultos, como exemplo do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, que coordenava os planos de ensino supletivo, com destaque para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Essas ações tiveram impactos significativos, principalmente ao estabelecer uma infraestrutura educacional nos estados e municípios, focada no atendimento de adultos analfabetos.

O Brasil enfrentou desafios históricos na construção de uma cidadania republicana, como destaca Ribeiro (2011). Um exemplo disso é o programa de 1925, introduzido pelo Regulamento do Ensino Primário (Decreto nº 8.538), que visava aproximar a educação da realidade cotidiana dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos, apesar de não serem ainda sujeitos de direitos sociais, como o direito à educação.

Esse ideal de cidadania, em que interesses privados prevalecem sobre o bem comum, é abordado por Schwarcz (2019), ao dialogar com a análise do historiador José Murilo de Carvalho, Nossa República nunca foi verdadeiramente republicana, pois sempre faltou um compromisso com a virtude cívica e o interesse coletivo. Isso se reflete na persistente prevalência de práticas clientelistas e patrimonialistas nas instituições públicas brasileiras, que dificultam a construção de um Estado verdadeiramente republicano.

Nesse cenário, a criação de órgãos como o INEP e iniciativas voltadas à educação primária e de jovens e adultos surgiram como tentativas de corrigir essas distorções, buscando garantir que a educação fosse tratada como um direito acessível a todos, na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

[...] “República” significa “coisa pública” — bem comum —, em oposição ao bem particular: a res privada. Pensada nesses termos, como bem ajuíza o historiador José Murilo de Carvalho, “nossa República nunca foi republicana”. Por mais tautológico que possa parecer, não pode haver república sem valores republicanos, e por aqui sempre fez falta o interesse pelo coletivo, a virtude cívica e os princípios próprios ao exercício da vida pública. Nos falta, ainda mais, o exercício dos direitos sociais, qual seja, a participação na riqueza coletiva: o direito, ou melhor, o pleno exercício do direito à saúde, à educação, ao emprego, à moradia, ao transporte e ao lazer (Schwarcz, 2019, p. 56).

Schwarcz (2019) observa que o início da década de 1960 foi marcado por avanços significativos e contradições no campo educacional brasileiro. Com o fortalecimento dos valores nacionalistas, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 tornou-se um marco na reorganização e ampliação do acesso ao ensino em todos os níveis. Nesse cenário, destacaram-se a criação do Conselho Federal de Educação e campanhas de alfabetização de jovens e adultos, iniciativas voltadas à redução do analfabetismo e à democratização da educação.

[...] Várias metas, estabelecidas por governos anteriores, seriam retomadas a partir do Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datado de 1948 e finalmente aprovado em 1961. Nesse mesmo ano, é criado o Conselho Federal de Educação, são implementadas diversas campanhas e movimentos de alfabetização para adultos, além de se verificar uma nítida expansão do ensino primário, fundamental, médio e superior. Ainda assim, o cobertor se revelou curto: foram mobilizados muito mais recursos e esforços na construção da nova capital, Brasília, do que na educação; um contingente enorme de crianças permanecendo fora da escola. (Schwarcz, 2019, p. 114).

Entre 1959 e 1964, o Brasil vivenciou uma série de iniciativas voltadas para a educação de adultos, destacando-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e programas como “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Tais movimentos, patrocinados pelo governo e apoiados por diversos setores da sociedade

civil, visavam democratizar o acesso à educação e combater o analfabetismo, ao mesmo tempo em que representavam uma disputa política pela legitimação de ideais e pelo controle do aparelho estatal. Haddad Di Pierro (2000) destaca que, ao longo desse processo, a educação se configurou como um campo de disputa, não apenas no que tange à inclusão social, mas também como um instrumento de resistência e transformação social. A tentativa de construir uma sociedade mais justa e equitativa por meio da educação foi abruptamente interrompida pelo golpe de 1964, evidenciando a fragilidade e a instabilidade das conquistas alcançadas.

[...] É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (Haddad Di Pierro, 2000, p. 94).

Com o golpe militar, houve uma ruptura que resultou na repressão aos movimentos de educação e cultura populares como menciona Haddad e Di Pierro (2000). Programas de alfabetização, como o MEB, foram desmantelados, seus dirigentes perseguidos e suas iniciativas censuradas, interrompendo de forma abrupta os avanços educacionais conquistados até então. O regime militar, ao impor uma agenda autoritária, buscou eliminar as práticas educativas que favoreciam a reflexão crítica sobre a realidade social, impondo uma 'normalização' das relações sociais que silenciava a voz dos oprimidos.

[...]O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados.

[...]A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (Haddad Di Pierro, 2000, p. 95).

Freire (1967) destaca que a alfabetização deve estar profundamente conectada à democratização da cultura, colocando o homem como sujeito ativo no processo educativo, e

não como paciente passivo. Esse conceito visa a transformação da consciência e da realidade, promovendo uma educação que estimule a reflexão crítica e a ação transformadora.

[...] "Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito" (Freire, 1967, p. 104).

Como afirma Haddad e Di Pierro (2000), com o objetivo de tapar a lacuna deixada pela ditadura militar, que desconsiderou um plano eficiente para a alfabetização, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. A ditadura, ao não investir em um plano robusto de alfabetização, impôs um programa que, sob a direção do economista Mário Henrique Simonsen, buscava dar uma resposta imediata ao analfabetismo no país.

[...] O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo.³

[...] A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a idéia do MOBRAL junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário ((Haddad Di Pierro, 2000, p. 96, 97).

Dialogando com o que Haddad e Di Pierro (2000) apresentam, o MOBRAL foi mais um instrumento de controle ideológico do que uma verdadeira tentativa de combate ao analfabetismo. De fato, o objetivo não era apenas a alfabetização, mas formar cidadãos submissos, alinhados aos interesses do governo. O programa subjugava as populações mais marginalizadas a um patriotismo forçado, impondo uma visão de mundo que reforçava o status quo e atendia aos objetivos políticos da ditadura. Assim, a educação, em vez de ser um meio de emancipação, transformou-se em um mecanismo de controle social e ideológico, preparando os alfabetizados não para uma participação cidadã ativa, mas para se tornarem peças passivas dentro do sistema autoritário vigente.

1.5 A ABERTURA DEMOCRÁTICA E A GESTÃO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO

A redemocratização iniciou-se com o fim da ditadura militar em 1985, marcando uma ruptura com o modelo autoritário que orientou as políticas educacionais desde 1964. Durante o regime militar, como destaca Romanelli (1986), a educação foi instrumentalizada para atender aos interesses do "milagre econômico", priorizando a formação técnica e a modernização conservadora, financiada por acordos como os MEC-USAID (1964-1968), desses acordos, criticados por submeter o sistema educacional a diretrizes externas, reforçaram a centralização estatal e a repressão a movimentos sociais.

Para compreender os impactos dos Acordos MEC-USAID sobre a política educacional brasileira, é necessário entender como essa cooperação se inseriu em uma lógica estrutural de dependência. Romanelli (1986, p. 196) evidencia que essa chamada “ajuda internacional” mascarava interesses externos e impunha encargos financeiros aos países periféricos, dificultando a autonomia na formulação de políticas educacionais. Ou seja, a sobrecarga era proposital, pois tais encargos não apenas reforçavam a dependência tecnológica e política, como também inviabilizavam a adoção de soluções locais. Ou seja, era um auxílio falseado, basicamente uma lógica de dominação travestida de cooperação.

Romanelli (1986, p. 196) apontou que: "A ajuda internacional para a educação nos países periféricos [...] acarreta encargos decorrentes de alojamento, transporte, etc., que podem atingir ou ultrapassar a despesa que o país beneficiário suportaria, se ele empregasse técnicos nacionais". Além disso, ao examinar a definição da política educacional brasileira durante o regime militar, Romanelli (1986) aponta que os acordos contribuíram para consolidar uma ideologia de justificação do capitalismo dependente, e observa que nenhuma sociedade capitalista prescinde de um universo de ideias e valores que sustentem suas ações. No caso de países periféricos como o Brasil, essa ideologia reproduzia ou refletia os interesses dos países centrais, sendo alimentada pelas elites nacionais (Romanelli, 1986, p. 209). Os acordos demonstram como não apenas impuseram diretrizes técnicas, mas também promoveram uma visão de desenvolvimento alinhada à lógica imperialista, moldando o sistema educacional conforme interesses externos, sobretudo dos Estados Unidos.

Ao observar a fala de Romanelli (1986, p. 204), vemos que o MEC-USAID não apenas impôs um currículo alinhado aos interesses geopolíticos dos EUA, a, mas também reproduziram uma visão de desenvolvimento que via o Brasil como fornecedor de mão de obra barata para o mercado global. Essa lógica, como aponta, reforçou a dependência

tecnológica e ignorou saberes locais, priorizando disciplinas técnicas em detrimento de humanidades.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou uma virada significativa na história da educação brasileira ao instituir, no Art. 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino público e ao reconhecer a educação como um direito social. Conforme observam Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), esse período foi caracterizado pela intensa mobilização de movimentos populares, que pressionaram por políticas públicas inclusivas e emancipatórias. Tal cenário contrastava fortemente com o período anterior, marcado pelo regime militar e pela implementação do MOBRAL, programa de alfabetização amplamente criticado por seu caráter assistencialista e despolitizado, que visava a reprodução de uma lógica tecnocrática e hierárquica, em que a alfabetização não visava apenas ensinar a ler e escrever, mas também inculcar valores nacionalistas e de patriotismo. O programa desviava o foco das questões sociais e políticas, sem promover uma reflexão crítica, assim, o MOBRAL retirava do Estado a responsabilidade de oferecer uma educação emancipatória, transformando a alfabetização em uma ferramenta de adaptação ao regime, com o ensino funcionando como um mecanismo de controle e subordinação

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) deu concretude ao princípio da gestão democrática, estabelecendo mecanismos como a eleição de diretores e a constituição de conselhos escolares (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 121). Comparada à Lei nº 5.692/1971, vigente durante a ditadura e voltada à expansão do ensino profissionalizante sob uma lógica de racionalização técnica e controle autoritário, a LDB/1996 representou uma ruptura no modelo de organização da educação. sendo assim, Haddad e Di Pierro, (2000, p. 121) destaca: "Enquanto a legislação da ditadura mantinha o controle hierárquico, a LDB/1996 descentralizou decisões, vinculando-as à realidade local".

A democratização da educação exige superar a dualidade entre expansão quantitativa e qualidade pedagógica, como apontam Haddad e Di Pierro (2000). Não basta incluir, é preciso garantir que a escola seja espaço de emancipação, articulando políticas educacionais a reformas estruturais como: emprego, renda e participação política. Romanelli (1986) reforça que a educação não é neutra, sua transformação depende de romper com lógicas históricas de dominação, que subordinam o ensino a interesses econômicos excludentes, que a modernização educacional não rompeu com estruturas elitistas, e isso ainda é presente na contemporaneidade, e adaptou-se às demandas de uma economia dependente, e mque a expansão do ensino superior, por exemplo, diluiu seu papel como mecanismo de mobilidade

social, convertendo-se em instrumento de manutenção de hierarquias ocupacionais e concentração de poder (Romanelli, 1986).

A abertura democrática, portanto, implica reconhecer a educação como direito integral, indissociável da justiça social, como afirma Haddad (2000), é urgente substituir modelos emergenciais por políticas permanentes. Diante disso, fica claro que não podemos continuar focando em soluções rápidas e provisórias para a educação, precisamos, urgentemente, de políticas públicas consistentes e de longo prazo, que ataquem as raízes dos problemas e promovam uma mudança real e duradoura.

2. A QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Seguindo a perspectiva de Silva (1999) o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um processo que molda as identidades e subjetividades dos alunos.

[...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim *curriculum*, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (Silva, 1999, p. 15).

A partir das ideias de Silva (1999), ao tratar o currículo como uma ‘pista de corrida’, conceito originado da etimologia da palavra *curriculum*, no contexto do movimento negro, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo visa transformar esse processo. Essa mudança não se resume apenas à atualização de conteúdos, mas à reestruturação das bases educacionais, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa, em que a identidade e os saberes das culturas de diferentes origens sejam reconhecidos e valorizados, promovendo a representatividade e o respeito às práticas culturais e religiosas.

Antes da LDB de 1996, a educação brasileira era regulamentada pela Lei nº 4.024/1961, que negligenciava explicitamente as culturas indígenas e afrodescendentes. A Constituição Federal de 1988 representou um marco no reconhecimento da diversidade cultural do Brasil, estabelecendo a proteção aos direitos dos povos indígenas e valorizando as culturas nacionais e regionais. Apesar disso, a inclusão efetiva dessa diversidade nos currículos escolares começou a ganhar maior espaço apenas com legislações posteriores, como a LDB de 1996, que abriu caminho para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena no ensino formal.

A questão indígena no ensino de História no Brasil é abordada por Ribeiro (2011) em *Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás (1846-1934)*, destacando a importância das narrativas históricas dos povos indígenas na construção de currículos escolares mais inclusivos. A centralidade da disciplina de História no currículo escolar reflete um projeto político educacional que visava à construção de uma identidade nacional homogênea, já presente no século XIX, como aponta Ribeiro (2011). A História prevalecia sobre outras disciplinas, como a Geografia e, era fundamental para sustentar o projeto educacional da nação. Os conteúdos, mesmo os relacionados a outras áreas do saber, eram subordinados à narrativa historiográfica oitocentista, que associava a formação do território à construção de uma identidade nacional única. Nesse processo, a História servia como ferramenta para legitimar um ideal político, promovendo uma visão eurocêntrica e excluindo as culturas

indígenas e afrodescendentes. Essa abordagem consolidou uma perspectiva excludente, que permeou os currículos escolares por várias décadas.

Como destaca Ribeiro (2011), a educação no século XIX desempenhava um papel fundamental na construção da identidade nacional brasileira. Nesse período, a história foi empregada como ferramenta central para moldar o imaginário coletivo, reforçando ideais de pertencimento e lealdade à nação. Essa perspectiva, ao mesmo tempo em que promovia uma unidade nacional, ignorava ou minimizava a diversidade cultural, especialmente a contribuição dos povos indígenas e afrodescendentes.

[...] De início, já envolve os leitores em uma identidade única, brasileiros, aos quais nos é —caro o Brasil, e a todos cabe, desde que tenham algum discernimento, conhecer e amar. Conhecer é constitutivo de amar, desde que seja o conhecimento que se estabelecia pelo projeto de nação em execução. Quanto mais conhecemos a grandeza da nação — história e natureza — mais a amamos. (Ribeiro, 2011, p.54)

Reforçando a ideia de que conhecer era sinônimo de amar a nação idealizada, essa abordagem evidencia como o discurso educacional do período não apenas buscava ensinar sobre o passado, mas também direcionar o olhar das novas gerações para uma compreensão moldada por uma visão idealizada e eurocêntrica da nação brasileira.

Segundo Ribeiro (2011), a questão indígena, no contexto do século XIX, foi tratada como um desafio para a construção da narrativa nacional brasileira.

[...] A questão indígena era um ponto a ser enfrentado na escrita da história da nação recém-fundada. Não havia como ignorar a presença indígena, mas era preciso absorvê-la e submetê-la ao projeto de nação branca e europeia, única possibilidade de alcançar a civilidade (Ribeiro, 2011, p. 54).

Essa perspectiva revela como o discurso histórico oficial buscava subordinar as culturas indígenas aos ideais eurocêntricos, excluindo sua contribuição na formação da identidade nacional. Ao adotar essa abordagem, os currículos escolares reforçaram uma visão homogênea e hierarquizada, negligenciando a riqueza cultural dos povos originários.

Os discursos históricos do século XIX apresentavam uma visão desumanizadora dos povos indígenas, retratando-os como incompatíveis com o projeto de civilização e nação. Como aponta Ribeiro (2011):

[...] Os índios não tinham cultura nem patriotismo, porque nem sedentários eram. Sem estarem vinculados a um território, como amá-lo e defendê-lo? A ideia de pertencimento territorial é condição para civilização e nação. Ou seja, a possibilidade de civilização somente foi realizável, para ambos os autores, a partir da ocupação europeia, pois, antes disso, prevalecia o nomadismo, a selvageria. Na impossibilidade de negar a presença indígena na formação do novo homem brasileiro, restava desqualificá-lo como referência civilizatória. Precisamos que o novo homem brasileiro, construtor da nação, seja branco (Ribeiro, 2011, p.54).

Essa visão, que vinculava progresso à branquitude, reafirma a exclusão cultural e histórica dos indígenas, apagando suas contribuições e marginalizando sua identidade. Ao associar a civilização ao território e ao pertencimento europeu, o discurso histórico não só reconfigurava a história dos povos originários sob uma perspectiva eurocêntrica, mas também promovia o embranquecimento como uma solução política e social para o desenvolvimento do país.

Dentro dessa narrativa, os indígenas eram vistos como arcaicos e selvagens, representando um obstáculo ao ideal de modernidade. Isso não apenas apagava os sujeitos indígenas da história, mas também desprezava aspectos fundamentais de suas culturas, consolidando a ideia de que o Brasil deveria alinhar-se aos valores brancos e europeus para ser considerado civilizado.

Ribeiro (2011) observa que a história do Brasil é frequentemente narrada como uma sequência de decisões administrativas, destacando as ações de figuras históricas, como Pedro Álvares Cabral. Desde a "descoberta", o Brasil passou a ser visto como "pátria", uma identidade territorial. A narrativa continua a idealizar o processo de colonização, enfatizando a prosperidade das capitanias hereditárias e a atuação dos governos gerais, como se fossem exemplos de uma harmonia interna no processo colonizador, sem contradições. A ideia de unidade foi reiterada com o objetivo de formar uma nação unificada. Ribeiro (2011) ainda aponta que essa visão simplifica um processo complexo, tratando os indígenas como sujeitos passivos que, ao se submeterem aos interesses portugueses, seriam incorporados à nação, ocultando os conflitos e as tensões que marcaram o encontro entre as culturas e a construção da identidade nacional.

O termo “pátria” foi incorporado à formação da nação desde a invasão portuguesa, e esse conceito perdura nos tempos contemporâneos, frequentemente associado ao amor incondicional à nação. Essa noção, embora muitas vezes exaltada como símbolo de unidade, carrega uma lógica impositiva que, ao longo dos tempos, foi instrumentalizada por forças políticas para reforçar valores tradicionais e conservadores. Essa imposição busca convencer o indivíduo a aceitar, sem questionamentos, uma visão homogênea e única da identidade nacional, desconsiderando as diversidades culturais e as tensões presentes, especialmente no caso dos povos indígenas e afrodescendentes. Dessa forma, a construção dessa unidade social e nacional tem se perpetuado, marginalizando culturas e saberes em favor de uma perspectiva que não reconhece as pluralidades socioculturais.

A questão da história indígena, no contexto da construção da identidade nacional brasileira, sempre esteve imersa em um olhar eurocêntrico que considerava a escrita e o documento como marcos fundamentais de historicidade.

Como é discutido por Ribeiro (2011), para a cultura histórica oitocentista, a produção de uma história nacional se baseava na ideia de documento, reconhecido como um registro oficial e autêntico do passado.

[...] “A viagem cumpriria a experiência fundamental para a vivência da história como instrumento pedagógico do cidadão esclarecido, posto que ela ensina pelo exemplo e pelo passado. A questão que se colocava, então, diante das populações indígenas, era: como encontrar história entre populações que desconheciam por completo, com base na ideia europeia de documento, os sinais de seu registro?” (Ribeiro, 2011, p. 148).

Como destaca Ribeiro (2011), a construção da história brasileira foi financiada e apoiada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que desempenhou um papel fundamental na organização de expedições e na produção de relatos sobre o território nacional. Essas viagens, realizadas por estudiosos e exploradores, tinham como objetivo sistematizar o conhecimento sobre o Brasil, incluindo as populações indígenas.

Porém, esses relatos eram fortemente influenciados por uma visão eurocêntrica e distorciam a realidade local, moldando a história da nação a partir de uma perspectiva dominante e excludente. Grande parte dos documentos redigidos por estrangeiros descrevia os indígenas como selvagens, que deveriam ser estudados e ensinados a se 'civilizar', perpetuando uma visão de superioridade cultural e justificando o apagamento de suas tradições.

A inserção das populações indígenas na história nacional brasileira, conforme discutido por Ribeiro (2011), não se dava por meio da ignorância ou violência “explícita”, mas pela construção de uma narrativa histórica que as incluísse. A visão racional e esclarecida da Europa europeia, que já não aceitava a violência física, impunha um novo modo de registrar a história, baseado no saber sobre essas populações.

[...] Como inserir as populações indígenas na história, se nem elas mesmas a identificam? A solução passaria não por ignorá-las, pois isso já não seria possível após toda a colônia. A violência e o extermínio explícito dessas populações também já não poderiam ser a norma de conduta dos europeus, pois a —consciência europeia iluminada e racional já não suportava a visão do suplício dos corpos [...] o uso da espada contrapunha-se ao poder de um saber sobre esses povos que os define e cataloga (Guimarães, 2000a, p. 11, *Apud*, Ribeiro, 2011, p. 149).

Contudo, Ribeiro (2011) aborda dentro deste contexto, em que esse saber ainda estava marcado pela tentativa de catalogar e definir os indígenas dentro de uma lógica de civilização

europeia. A escrita da história, então, visava a domesticação das imagens indígenas, colocando-os dentro da narrativa nacional, mas sempre subordinados aos valores colonizadores. Essa reinterpretação buscava legitimar a dominação enquanto criava um espaço para os indígenas na história.

No contexto de Goiás, conforme Ribeiro demonstra (2011) em “*ENSINANDO A QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL E EM GOIÁS*” as expedições financiadas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), desempenharam um papel significativo na construção das narrativas históricas regionais. Assim como em outras partes do território brasileiro, o Estado foi alvo de viajantes, exploradores e naturalistas interessados em mapear e catalogar suas populações e riquezas naturais. Essas expedições, muitas vezes orientadas por um viés eurocêntrico, contribuíram para a domesticação e reinterpretação das culturas indígenas, inserindo-as em uma narrativa nacional que visava legitimar o projeto de dominação colonial.

[...] “O Correio Oficial cumpriu também o papel de ensinar a questão indígena como elaborada pelo IHGB, noticiando tanto a produção dessa elaboração quanto reafirmando seus eixos centrais, inclusive através da literatura..(Ribeiro, 2011, p. 151)

[...] “Dos outros animaes indígenas não mandou senão insignificantes despejos, porquanto parecer tão peculiar à natureza do Brasil e parecer confirmar o princípio que os faz provir de outras províncias zoológicas do globo. Pois tanto da temperatura como da correspondencia dos typos humanos de modo que as regiões occupadas primitivamente por homens da mesma raça devem ter fauna identica como se pode observar facilmente entre os Chayennes Cherentes, Gês, Apynages e segundo alguns, Cayapós (A Província..., 1876, p. 3, *APUD*, Ribeiro, 2011, p.151).

Como enfatiza Ribeiro (2011), o IHGB não apenas financiava essas incursões, mas também influenciava a maneira como os relatos eram produzidos e registrados, refletindo as intenções políticas e culturais da época. Em Goiás, essas viagens tiveram um impacto direto na maneira como os indígenas foram representados e incluídos no discurso histórico, frequentemente retratados como populações selvagens a serem civilizadas e incorporadas ao modelo de nação em construção.

Além do apagamento das culturas indígenas, a população negra em Goiás também passou por um processo de invisibilização, especialmente em um período de grande expansão da escravidão, que se entrelaçou com a história do Estado, Como afirma Ribeiro (2011) :

[...] Assim como a questão indígena, a escravidão era objeto de uma intervenção específica dentro do projeto de escrita da história oitocentista, posto que não havia como negar a presença dos africanos e seus descendentes na formação do povo brasileiro, nem que eles aqui estivessem na condição pouco ou nada moderna de escravos. Para superar essa

verdadeira mácula na história brasileira, a escravidão africana deveria ser pensada sob dois pontos de vista: em primeiro lugar, escravidão negra deveria ser expurgada da história porque, além de não caber a uma nação moderna, ela teria sido responsável pela não incorporação dos índios ao processo civilizatório, deixados em segundo plano, quase poupados, no trabalho efetivo pela construção da nação (Ribeiro, 2011, p. 155)

A escravidão, que foi o alicerce econômico e social de grande parte do Brasil colonial, em Goiás se manifestou de maneira particular, com a exploração dos africanos e seus descendentes nas lavouras e nas atividades extrativistas, como a mineração. Embora a presença dos negros fosse inegável na formação do povo goiano, o modo como a história foi escrita e ensinada no século XIX e XX tendia a obscurecer suas contribuições, diminuindo ou até ignorando o protagonismo da população negra no processo de formação e construção da identidade goiana.

2.1 A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA INCLUSÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (2024), a trajetória da educação no Brasil, desde a criação do ministério em 1930 até os dias atuais, é amplamente documentada. Esse material inclui uma abordagem histórica dividida por décadas, acompanhada de textos explicativos, registros fotográficos e reproduções de documentos importantes. Durante os anos 1990, houve mudanças significativas na política educacional brasileira.

O período começou com o governo de Fernando Collor de Mello, que enfrentou diversas crises econômicas e sociais. Collor foi afastado do cargo em 1992, por meio de um processo de impeachment. A presidência foi então assumida por Itamar Franco, que liderou o país até 1994. Durante esse governo, foram elaborados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), no contexto das metas globais definidas pela Conferência Mundial de Educação em Jomtien, na Tailândia (1990), em que foi dito:

“Enquanto signatário desse documento, o Brasil, bem como outros nove países em desenvolvimento e com expressiva população mundial, assumiu internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito à educação, esforçando-se para a universalização da educação básica” (Brasil, Ministério da Educação, 2024).

E o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica (1994), com a transição para o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreram importantes reformas no setor educacional, incluindo a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Essa lei estabeleceu normas para o sistema educacional, contemplando desde a educação infantil até o ensino superior, além de prever a regulamentação da Educação Escolar Indígena.

[...] Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, art. 78).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 foram elaborados no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, com o objetivo de garantir uma formação básica comum para todos os brasileiros.

Elaborados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, os PCNs (Brasil, 1997) visavam dar diretrizes gerais para o ensino, incorporando influências externas, especialmente de países como Espanha e França, como destacado ao adotar competências, habilidades e temas transversais como ética e meio ambiente.

Contudo, surgem questões: essas influências estrangeiras foram adequadas à realidade brasileira ? ou, falar sobre o meio ambiente, cultura, educação indígena teve um olhar ainda eurocêntrico, dando continuidade a uma conspurcação para os povos indígenas como povos reclusos em florestas representados com arcos e flechas ? Será que, ao discutir esses temas, ainda mantemos essas construções imaginárias que limitam a verdadeira diversidade e riqueza cultural desses povos ?

A inclusão de influências externas pode enriquecer o debate, mas não deve se distanciar da realidade local. Os PCNs (Brasil, 1997) representam um esforço para garantir qualidade e equidade na educação, ao mesmo tempo em que nos desafiam a refletir criticamente sobre as adaptações necessárias para que os conteúdos e materiais educacionais reflitam verdadeiramente a diversidade e a complexidade do Brasil, especialmente ao abordar as culturas indígenas e negras.

O movimento negro no Brasil foi essencial na luta contra o racismo estrutural e pela igualdade de direitos dos afrodescendentes. Inicialmente focado na denúncia da escravidão e do racismo, o movimento cresceu com a busca por reconhecimento e cidadania para os descendentes de africanos. Essa resistência não apenas valorizou a história e cultura afro-brasileira, mas também ajudou a fortalecer o reconhecimento de outras culturas marginalizadas, como a indígena.

Durante o governo de João Goulart, a Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi um marco importante na história educacional do Brasil, mas ao estabelecer um currículo com forte viés eurocêntrico, a LDB de 1961 excluía as culturas afro-brasileira e indígena do ensino formal. Esse modelo refletia as profundas desigualdades sociais e políticas da época, excluindo as populações negras, indígenas e rurais do acesso à educação de qualidade.

Com a Constituição de 1988, a educação começou a ser tratada como um direito universal, mas foi a LDB de 1996 que, de fato, iniciou a mudança, abrindo caminho para uma educação mais inclusiva. Sete anos depois, durante o governo Lula, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Essas discussões sobre o currículo, que inicialmente privilegiavam a história e cultura afro-brasileira, trouxeram novas perspectivas sobre a valorização de outras culturas

marginalizadas, o que culminou em 2008 com a ampliação do foco curricular para os povos indígenas.

Em 2008, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena. Essas transformações evidenciam um movimento crescente de reconhecimento e valorização das culturas marginalizadas no Brasil, impactando diretamente as práticas educacionais e promovendo maior pluralidade no currículo escolar.

Conforme Gomes (2012), estamos vivendo um cenário de transformação no horizonte cultural e educacional, em que as culturas historicamente marginalizadas, especialmente as culturas negras, conquistaram e estão conquistando visibilidade e reconhecimento nos currículos. Essa mudança reflete uma dinâmica que surge a partir dos processos de globalização, e quando é retratado a descolonização dos currículos ela também abre espaços importantes para movimentos contra essa hegemonia, que buscaram a inclusão de narrativas e saberes que, por muito tempo, foram negligenciados e silenciados.

[...] é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (Gomes, 2012, p. 102).

Gomes destaca (2012), a crescente visibilidade das culturas indígenas e afro-brasileiras, antes marginalizadas e silenciadas nos currículos, exigiu uma transformação nos métodos pedagógicos e nas práticas que anteriormente excluía essas vozes. Essas mudanças, não são apenas uma resposta à contemporaneidade, mas refletem a diversidade das experiências e saberes, promovendo um ambiente educacional com equidade garantidos por lei.

Como aponta Ribeiro (2011), a ideia de liberdade representada como uma "redenção" pelos brancos, sobre o discurso da fala de um abolicionista que, embora apoiasse a libertação dos escravos, via essa libertação como algo concedido de forma paternalista pelos senhores de escravos, e não como uma reivindicação ou conquista dos próprios negros, tem uma conotação de condescendência, algo que, em muitos momentos, mais reafirmava a subordinação dos negros do que proporcionava a verdadeira emancipação.

[...] O Libertador, propagandista convicto do abolicionismo, não é nem será factor de desordem. Seu programa é o do —Centro Libertador que apresenta na imprensa. Promover a libertação do elemento servil pela vontade livre dos senhores. Tal é nossa divisa, tal será nosso esforço. Os escravos da Família Bulhões, libertados no dia 1 do corrente, offererçerão uma ceia aos Srs. Dezembargador Leopoldo de

Bulhões e ao Dr. José Leopoldo de Bulhões pelos esforços empenhados em favor de suas liberdades. Orou pelos escravos o Sr. tenente Manoel Cavalcanti, que em seguida recitou bellas poesias (Manifestação, 1885, p. 3, *APUD, Ribeiro, 2011, p. 165*).

[...] a liberdade seria uma redenção proporcionada pelos brancos, por sua livre decisão, quando assim lhes conviesse, sem que isso trouxesse qualquer alteração da ordem corrente. Inclusive porque quem chamava o negro para uma atitude ativa, era também uma entidade de brancos, que lhes rompe os ferros. Observe-se ainda que a comemoração pela liberdade dos escravos foi efetivada com um jantar oferecido pelos negros libertos. Há de se pensar: negros libertos, despossuídos de qualquer recurso, financiariam um evento como esse, ou nele estariam presentes, posto que um militar os representou na oração? Tratava-se de uma comemoração entre não negros por um feito de não negros, mas, concedida a negros. E não havia expectativa de atitude diversa, dos Bulhões ou de qualquer outro abolicionista atuante em Goiás no Período Imperial. (Ribeiro, 2011, p. 165)

Como destaca Ribeiro (2011) a luta no movimento negro foi uma resistência contínua, com figuras importantes, mas a abolição não foi uma concessão genuína dos brancos, pois, foi motivada por questões econômicas. Na prática, negros e indígenas continuaram marginalizados, e a abolição não mudou suas condições de vida como deveria, pois a liberdade, muitas vezes, foi associada a celebrações superficiais, com negros libertos financiando eventos simbólicos, e é essencial compreender que a mudança significativa ocorre não apenas quando estereótipos e preconceitos são desconstruídos, mas também quando as diversas manifestações culturais são abordadas com respeito e valorização, com respaldo e a execução de políticas públicas para esses povos. A inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, cria oportunidades para discussões importantes, promovendo uma maior valorização das identidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Em resposta a essa realidade, foi promulgada em 2019 a Lei nº 20.451, de 22 de abril, que visa garantir a liberdade religiosa, a laicidade do Estado e combater a intolerância religiosa. Esta lei foi criada justamente para enfrentar os preconceitos e a discriminação que ainda persistem na sociedade, em que utiliza o medo e o terrorismo como ferramentas para disseminar suas ideias e doutrinas, recorrendo a pautas que geram pânico na sociedade, fazendo com que suas propostas pareçam aceitáveis e milagrosas. Com a população indígena, não foi diferente.

Segundo Gomes (2012), às culturas historicamente marginalizadas nos currículos escolares têm ganhado cada vez mais força. As transformações sociais, os embates entre globalização hegemônica e contra-hegemônica, e as disputas políticas em torno do conhecimento demandam uma nova abordagem da relação entre desigualdade, diversidade cultural e saberes. Nesse cenário, a crescente presença das culturas indígena e afro-brasileira, antes negligenciadas, impulsionou uma mudança nas práticas pedagógicas, visando refletir a

diversidade de experiências e conhecimentos, e promover um ambiente educacional mais justo, em conformidade com a legislação.

Esses embates também podem ser definidos como uma busca por uma educação decolonial, conforme Quijano (2005) argumenta, em que desafiar a colonialidade que se manifesta na eurocêntrica dos currículos, ressalta o padrão de dominação que persiste após o fim do colonialismo, que manteve exploração, racialização e o controle do conhecimento sob uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento que opera como um espelho que distorce o que reflete. Descolonizar a educação, dentro desse processo, exige romper com essa visão eurocêntrica, valorizando a diversidade de conhecimentos e promovendo uma perspectiva crítica que questione as relações de poder desiguais. Nesse contexto, Quijano (2005) argumenta que:

“A perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. (Quijano, 2005, p. 14).

Considerando a marginalização histórica dos currículos educacionais, Candau (2009) enfatiza a urgência de repensar a estrutura educacional, visando refletir a diversidade de experiências e saberes e promover um ambiente mais equitativo e alinhado com a legislação vigente. Nesse contexto, a interculturalidade crítica se destaca como uma abordagem essencial para a valorização e a integração das culturas indígenas e afrodescendentes nos currículos escolares, exigindo a superação das matrizes coloniais do poder e do saber e promovendo uma visão que reconheça e valorize a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que questiona as desigualdades e as assimetrias presentes nas relações interculturais.

Com base no que Walsh (2009) traz, nesse processo a pedagogia decolonial transforma a realidade dessa estrutura de currículo, e influencia a construção e implementação do mesmo, e que vai além do sistema educativo tradicional, compreendendo-se como um processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas de pessoas que vivem em um mundo regido pela estrutura colonial.

3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS QUARTOS ANOS ADOOTADOS NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

A representação dos povos indígenas em materiais didáticos e fontes históricas é marcada por distorções e estereótipos que refletem uma visão eurocêntrica e um currículo de base colonialista, em que as culturas indígenas e afro-brasileiras foram historicamente marginalizadas e silenciadas, como aponta Gomes (2012). Nesse contexto, o presente trabalho tem como objeto de estudo e análise o livro didático “Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, destinado ao 4º ano, de autoria de Caroline Minorelli, Charles Chiba e Valquíria Garcia, publicado em sua 1ª edição em 2017 que foi utilizado no município de Aparecida de Goiânia até o ano de 2024.

Considerando a busca por uma educação decolonial, a proposta busca identificar avanços e limitações na construção de uma narrativa histórica que vá além de uma perspectiva eurocêntrica, promovendo reflexões sobre o papel da educação na desconstrução de estereótipos e na valorização das identidades culturais. Nesse sentido, Krenak (2020), traz discordâncias à escola tradicional por reproduzir um sistema desigual e afastar os indivíduos de suas raízes, transformando a educação em um processo de padronização que nega outras formas de conhecimento. De fato, a escola não deveria ser um espaço de alienação, mas sim de fortalecimento da ancestralidade e da diversidade de saberes.

“Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. Talvez essa parada por causa da pandemia faça muita gente repensar por que mandam seus filhos para um reduto chamado escola e o que acontece com eles lá. Os pais renunciaram a um direito, que deveria ser inalienável, de transmitir o que aprenderam, a memória deles, para que a próxima geração possa existir no mundo com alguma herança, com algum sentimento de ancestralidade.” (Krenak, 2020, p. 101, 102).

O livro didático analisado inicia o capítulo 3, intitulado “O Brasil tem história”, com uma abordagem sobre os primeiros povos que habitaram o território brasileiro, em seguida, o conteúdo aborda o momento da “chegada” dos colonizadores, utilizando como referência visual a obra Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, de Oscar Pereira da Silva, produzida em 1922.

Quando começa a história do Brasil?

Geralmente, quando começamos a estudar a história do Brasil, iniciamos a partir de uma data muito específica: dia 22 de abril de 1500. Mas, afinal, o que essa data tem de tão especial?

Essa data marca o encontro entre pessoas de culturas diferentes que até então não se conheciam: os nativos, chamados de indígenas, e os europeus.

Veja como o fato histórico da chegada dos portugueses foi representado em uma pintura do século 20.



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, de Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, 190 cm x 330 cm. 1922.

 **1. Quem são os personagens que aparecem na imagem? Descreva como eles foram representados.**

Assim, como vimos, o território que hoje é conhecido como Brasil já era habitado, havia muito tempo, por diversos povos indígenas. Cada um deles tinha sua cultura, seus costumes, sua história. ^{1. Os personagens que aparecem na imagem são indígenas e europeus. Os indígenas foram representados com tangas, ornamentos e lanças. Os portugueses foram representados usando roupas pesadas, capacetes e mantos. Alguns deles utilizam armadura.}

Figura 1. "Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500", de Oscar Pereira da Silva. Fonte: Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1. ed. São Paulo: Edições SM Ltda, 2017, p. 70.

A inclusão desses aspectos nos livros didáticos é fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e combata estereótipos. Ao retratar o cotidiano indígena, a relação com a natureza e a transmissão oral de conhecimentos, os materiais didáticos não apenas enriquecem o aprendizado, mas também contribuem para a formação de uma consciência crítica e respeitosa em relação às culturas indígenas, reconhecendo sua importância histórica e contemporânea (Figura 2). Nesse contexto, é essencial considerar a perspectiva e a filosofia de autores indígenas, como Munduruku (2009), que ressalta a importância de uma educação que valorize os sonhos e a conexão com o espírito, em contraste com a lógica ocidental de acumulação e produção (Munduruku, 2009, p. 22-23).

O cotidiano indígena no passado

Além da grande diversidade, havia muitas características em comum entre os povos indígenas que viviam no Brasil. Observe-as.

Os habitantes de uma aldeia exerciam diversas atividades em benefício da comunidade. Geralmente, os homens eram responsáveis pela caça e pela pesca, além da construção de moradias, armas e ferramentas.

As mulheres costumavam se dedicar a diversas tarefas, como atividades ligadas à agricultura, ao cuidado das crianças, ao preparo de alimentos e à fabricação de utensílios de palha ou de cerâmica.



Para a construção das moradias, era comum a utilização de materiais retirados da natureza, como barro, galhos de árvores, folhagens e palha.



A canjica, feita de milho; o beiju, feito de mandioca; as frutas e a carne de caça ou de pesca eram alguns dos alimentos consumidos pelos indígenas.



A música e a dança faziam parte do cotidiano de diversos povos indígenas. Por meio delas, esses povos acreditavam que podiam se comunicar com os espíritos da natureza.



1. Há elementos da cultura dos povos representados nas imagens acima que fazem parte do seu dia a dia? Quais?
Espera-se que os alunos reconheçam alguns elementos do cotidiano dos indígenas em seu dia a dia. Explore a realidade próxima dos alunos citando exemplos.
2. De que maneiras podemos perceber a importância da natureza na vida dos indígenas nos exemplos estudados?
Era da natureza que os povos indígenas retiravam os meios necessários para sua sobrevivência. Explore com os alunos a importância da natureza no cotidiano indígena em cada exemplo estudado.

Setenta e cinco 75

Figura 2. Representações da cultura indígena. Fonte: Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1. ed. São Paulo: Edições SM Ltda, 2017, p. 75.

A narrativa histórica nos materiais didáticos deve romper com visões romantizadas, identificando protagonistas, vítimas e causadores dos processos históricos. Obras como *Ciclo da Caça ao Índio*, de Bernardelli, no acervo do Museu Paulista da USP, perpetuam uma visão eurocêntrica, retratando indígenas como "selvagens" e europeus como heróis. A presença dessas representações nos conteúdos é importante, mas deve ser abordada de forma crítica e contextualizada, promovendo uma compreensão realista e justa da história. Conforme Krenak (2020) alerta para a nossa tendência de não questionar a origem do que consumimos, vivendo de forma automática enquanto as "bases materiais da nossa vida cotidiana estão funcionando" (Krenak, 2020, p. 106-107). Essa falta de questionamento se estende também à forma como internalizamos narrativas históricas, e diversas vezes perpetuando visões distorcidas e eurocêntricas.

As diferentes relações entre indígenas e europeus

Após os primeiros contatos entre indígenas e europeus, as relações entre esses dois povos ocorreram de diversas maneiras. Observe as representações a seguir.

A



Bandeirantes nas florestas do Mato Grosso, de José Severino da Fonseca. Gravura em metal, produzida em 1880. Essa gravura representa indígenas e europeus juntos em uma caçada pela mata.

C



Ciclo de caça ao índio, de Henrique Bernardelli. Óleo sobre tela, 234 cm x 158 cm, produzida por volta de 1923. Ao fundo, foram representados indígenas sendo forçados pelos colonizadores a trabalhar.

B



Guerilha, de Johann Moritz Rugendas. Litografia colorida, 23 cm x 30 cm, produzida no século 19. A imagem representa um conflito entre indígenas e colonizadores.

D



O padre Antônio Vieira, de C. Legiani. Litografia produzida no século 19 que representa um padre europeu criticando dois indígenas.

Figura 3. Imagens representando diferentes relações entre indígenas e europeus. Fonte: *Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, 1. ed. São Paulo: Edições SM Ltda, 2017, p. 88-89.

O livro traz conteúdos que destacam as diferenças e semelhanças entre os povos indígenas, representando a riqueza e a complexidade de suas culturas. Essas representações (Figura 4) ajudam a quebrar a concepção estereotipada e simplificada perpetuada pela visão eurocêntrica, que frequentemente retrata os indígenas de forma reduzida, como figuras com arco e flecha ou limitadas. Cada etnia indígena possui suas particularidades e identidades únicas, que vão além de generalizações, e a analisar uma das atividades propostas sobre o primeiro contato entre indígenas e portugueses revela uma abordagem que, mesmo sem intenção explícita, tende a reforçar uma perspectiva eurocêntrica, o conteúdo já traz aspectos interessantes sobre as distinções culturais e linguísticas de cada etnia.

Ao analisar o conteúdo, observa-se características próprias de cada etnia indígena, as pinturas corporais, por exemplo, são discutidas em relação aos contextos em que ocorrem, como rituais, lutas. No entanto, a forma como essas informações são apresentadas pode, inadvertidamente, privilegiar a visão dos colonizadores, em detrimento das perspectivas indígenas. De acordo com Munduruku (2009), para o seu povo, a própria forma como eles conceituam o tempo, vivenciando o presente, já diferencia da abordagem eurocêntrica, em que negligencia propositalmente a profundidade da experiência indígena, e limita nossa compreensão de sua riqueza filosófica e cultural, e ele expressa:

“Se educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo, a educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no corpo o Sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo o elabora. Dizia ainda há pouco que na concepção do tempo indígena o presente é o único tempo real. O passado é memorial e o futuro uma especulação que quase não entra na esfera mental dos povos indígenas. Dizia isso para refletir como isso se choca frontalmente com a concepção linear, histórica que o ocidente desenvolveu. Para o homem pós-moderno o tempo passou a ter utilidade produtiva. A revolução industrial trouxe à tona a idéia de que “tempo é dinheiro”(Munduruku, 2009, p. 26).

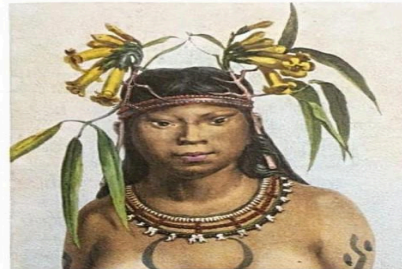
A diversidade de povos indígenas

Quando os portugueses desembarcaram no Brasil, o território abrigava uma grande diversidade de povos. De acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), calcula-se que aqui viviam aproximadamente 3 milhões de indígenas, organizados em mais de mil povos diferentes.

Observe as imagens a seguir. Elas representam a visão dos europeus sobre alguns povos que habitavam o Brasil.



Chefe Bororo, de François Louis de Castelnau. Cromolitografia. Século 19.



Índia Camacã Mongoió, de Jean-Baptiste Debret. Litografia aquarelada. Século 19.



Índio Mundurucu, de Hércule Florence. Aquarela e nanquim. 1825.



Mawé com coífa, de Spix e Martiu. Gravura. Século 19.

Figura 4. Imagens representando a diversidade de povos indígenas. Fonte: *Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, 1. ed. São Paulo: Edições SM Ltda, 2017, p. 71.

A língua também é destacada como um elemento diferenciador de cada etnia, o material (Figura 5) identifica quais povos compartilham o mesmo idioma e formatos arquitetônicos. Esses aspectos reforçam a diversidade cultural indígena, indo além de generalizações e estereótipos. Além disso, Krenak (2020) aborda a maneira como a conexão profunda com a Terra é fundamental na visão indígena, e ressalta que a percepção de que o ser humano está acima de tudo é uma limitação, pois, na realidade, estamos todos interligados: “Nós e a Terra somos uma mesma entidade, respondemos e sonhamos com ela”. (Krenak, 2020). O autor critica a forma como a modernidade busca explorar a natureza sem considerar essa relação sagrada, alertando que a exploração desenfreada leva a uma crise planetária. É interessante frisar essa crítica, pois, se alinha com a observação do futuro, de que as culturas indígenas, em sua diversidade, em que mesmo representam não apenas modos de vida distintos, mas também saberes que podem nos ensinar a existir de forma mais integrada, e respeitosa com o cosmos e a natureza.

Ao desembarcar no litoral do Brasil, os portugueses entraram em contato, primeiramente, com povos que falavam a língua tupi, como os Tupiniquim e os Tupinambá. Além deles, outros povos viviam no litoral, como os Tremembé, os Caeté, os Potiguar, os Guarani e os Bororo.

Além das características observadas nas imagens da página 71, como os adornos e as pinturas corporais, havia outras diferenças culturais entre os povos nativos. As diferenças estavam, por exemplo, na língua que cada povo falava. Observe.

Diferenças entre palavras de origem portuguesa e indígena			
Português	Karajá	Karitiana	Kuikuro
água	<i>béé</i>	<i>ese</i>	<i>tunga</i>
animal	<i>iródu</i>	<i>Kínda</i>	<i>ngene</i>
terra	<i>suu</i>	<i>Eje'i</i>	<i>ngongo</i>
sol	<i>tscuu</i>	<i>gokyp</i>	<i>giti</i>

Coisas de Índio: versão infantil, de Daniel Munduruku. São Paulo: Callis, 2003. p. 45.

Outra diferença está relacionada à organização e à construção das **moradias**.

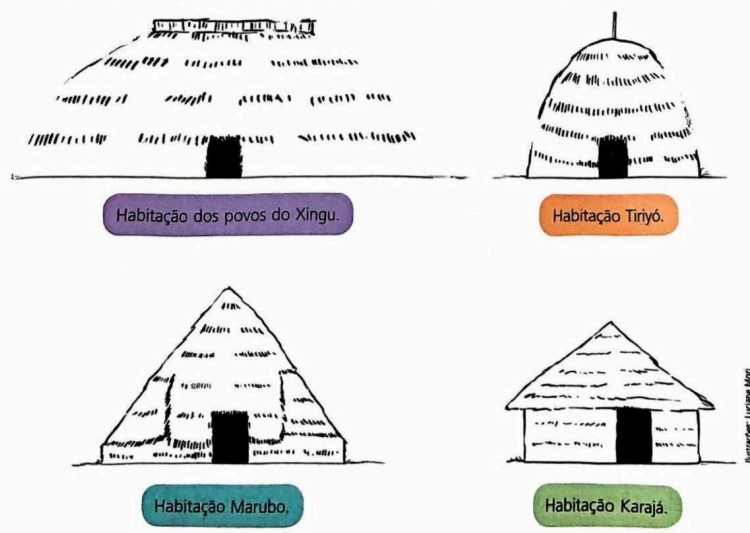


Figura 5. Diferenças entre palavras de origem portuguesa e indígena, e formatos arquitetônicos de povos indígenas. Fonte: Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1. ed. São Paulo: Edições SM Ltda, 2017, p. 72.

A atividade a seguir (Figura 6), na questão 1, letra (B), é um exemplo que demonstra essas brechas nessas visões eurocêntricas, por exemplo: Ao sugerir que a comunicação entre portugueses e indígenas se limitou a gestos, subentende-se que os colonizadores detinham o controle da comunicação e interação, enquanto os indígenas eram vistos como "selvagens" por não dominarem o idioma português.



1. Com base na litografia de Alfredo Roque Gameiro apresentada na página 84 e nos trechos da carta de Caminha, na página 85, responda às questões a seguir.

a. Como você acha que foi a reação dos indígenas quando viram os europeus pela primeira vez? No espaço abaixo, desenhe como você imagina a versão dos indígenas sobre esse encontro.

Resposta pessoal

b. De acordo com a carta de Caminha, como foi que portugueses e indígenas, que falavam diferentes idiomas, conseguiram se comunicar?

Comunicaram-se por meio da linguagem de gestos.

c. Quando receberam Nicolau Coelho, os indígenas foram armados ou desarmados? Como você chegou a essa conclusão?

Foram armados. De acordo com a carta, Nicolau Coelho teve que pedir, por meio de gestos, que os indígenas abaixassem as armas.

Figura 6. Atividades sobre a interação entre indígenas e portugueses conforme a carta de Caminha. Fonte: Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1. ed. São Paulo: Edições SM Ltda, 2017, p. 86.

Essa narrativa simplista ignora a riqueza e a sofisticação das práticas linguísticas e culturais indígenas, pois, no mesmo material, já tem exemplos claros no conteúdo, em que, vários desses povos, além de possuir a mesma língua por questão territorial, o mesmo cita a estrutura da diferença das palavras em diferentes etnias, em que cada grupo possuía seu próprio idioma, com pronúncias e estruturas únicas, como exemplificado no conteúdo (Figura 5), como palavras em *Português sendo elas: água, animal, terra, sol, e que em karajá seria (béé, iródu, suu, tscuu), e karitiana (ese, kinda, eje'i, gokyp) e kuikuro (tunga, ngenem, ngongo, giti)*. Além disso, os indígenas tinham formas próprias de organização social, arquitetura e práticas culturais que refletiam sua complexidade e adaptabilidade. Ribeiro (1995), menciona sobre povos indígenas serem políglotas, capazes de se comunicar com diferentes etnias por meio de redes de comércio e interação cultural.

Os conteúdos presentes no livro didático “*Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”, como: o folclore, a relação dos povos indígenas com a natureza, algumas comidas típicas, danças e outros hábitos, são essenciais para apresentar a cultura indígena.

No 4º ano, o contato com esse tema é mais estruturado, porém, o material ainda se mostra incompleto. Por exemplo: o livro não aborda aspectos específicos sobre quem são, como vivem e como estão os povos indígenas em Goiás e, em particular, em Aparecida de Goiânia, território que já foi habitado por povos originários, conforme consta em registros históricos disponibilizados pelo Governo do Estado de Goiás (2024). É crucial que os materiais didáticos incluam essas informações para proporcionar aos alunos uma visão mais precisa e completa sobre a diversidade e a resistência dos povos indígenas em sua região, evitando a distribuição de materiais homogêneos para todos os Estados.

Além disso, é crucial destacar que os povos indígenas não foram extintos, eles estão presentes no dia a dia, resistindo e mantendo suas tradições, Krenak (2020), elucida essa relação intrínseca ao afirmar que:

“Quando os índios falam: “A Terra é nossa mãe”, os outros dizem: “Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!”. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo” (Krenak, 2020, p. 114).

Contudo, além de ser importante, a inclusão de elementos da cultura indígena, como cantigas, músicas, danças e brincadeiras, também é fundamental para enriquecer o que já está presente no material. Faltam discussões sobre as consequências da exploração colonial, como a categorização racial, a estruturação do racismo religioso e a marginalização das culturas de

matriz africana e indígena. Essas questões não podem ser omitidas, pois, por lei, é obrigatório o ensino da cultura indígena e afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa teve como objetivo investigar as representações dos povos indígenas no livro didático “Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental” material utilizado no município de Aparecida de Goiânia (GO), e sua relação com as práticas pedagógicas decoloniais no Brasil. Ao longo do estudo, foi possível perceber a persistente visão eurocêntrica no currículo escolar, como evidenciado na análise do livro, que marginaliza as culturas indígenas e afro-brasileiras, reafirmando estereótipos e silenciando suas contribuições históricas.

A análise do livro didático revela que as representações indígenas ainda são pautadas por uma lógica colonial, que reduz suas culturas a elementos folclóricos ou contextos históricos distantes. Essa abordagem, como discutem Carneiro (2009) e Schwarcz (2019), reflete a construção de uma identidade nacional excludente, que subalterniza negros e indígenas enquanto reforça narrativas eurocêtricas. No caso específico das mulheres negras, que irão passar pelos aspectos da interseccionalidade como misoginia e racismo, por exemplo, a invisibilidade nos materiais pedagógicos não é mero acaso, mas um reflexo de estruturas racistas que as colocam à margem tanto racial quanto socialmente (Carneiro, 2009).

Essa dinâmica se reproduz no currículo escolar, que, apesar dos avanços legais, em que a lei respalda, ainda mantém uma organização hierárquica de saberes. Romanelli (1986) já alertava para o caráter seletivo da educação brasileira, que historicamente negligencia a pluralidade étnica. No entanto, a proposta de Gomes (2012) sobre a descolonização do currículo aponta um caminho possível: a revisão crítica dos conteúdos, substituindo estereótipos por narrativas que reconheçam indígenas e afro-brasileiros como sujeitos ativos de suas histórias. Em Goiás, como destaca Ribeiro (2011), a ausência de discussões sobre a presença indígena local, os materiais didáticos exemplifica como a homogeneização curricular apaga realidades específicas, reforçando a ideia de um “Brasil sem indígenas”. A dimensão religiosa é outro aspecto crucial nesse apagamento. Conforme Nogueira (2020), o racismo religioso opera não apenas pela negação das crenças indígenas e afro-brasileiras, mas pela associação dessas tradições a práticas “primitivas” ou “atrasadas”. No livro analisado, como: “Vamos Aprender: Interdisciplinar História e Geografia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental” essa violência simbólica se manifesta na omissão de discussões sobre a resistência cultural contemporânea, limitando-se a abordagens superficiais sobre rituais ou línguas, sem contextualizar lutas por território ou direitos. Krenak (2020) e Munduruku (2009) reforçam que a educação decolonial exige ir além da inclusão de conteúdos, é preciso

reconhecer as filosofias indígenas como sistemas de conhecimento complexos, vinculados à terra e à comunidade. A crítica central deste estudo é que a descolonização do currículo não se resume à inserção de temas indígenas ou afro-brasileiros, mas à transformação das práticas pedagógicas. Como propõem Walsh (2009) e Quijano (2005), a interculturalidade deve tensionar as relações de poder, questionando quem produz o conhecimento e quais vozes são legitimadas. No livro analisado, por exemplo, a falta de menção ao racismo religioso ou às consequências da colonização para as comunidades indígenas de Goiás perpetua uma visão, distante da proposta antirracista defendida por Gomes (2012). Portanto, a efetivação de uma educação decolonial demanda romper com a lógica de “incluir para domesticar”, como alerta Carneiro (2009). É necessário que o currículo se torne espaço de disputa, em que as narrativas indígenas não sejam exotizadas, mas tratadas como eixos estruturantes de um projeto pedagógico que questione o mito da democracia racial e valorize a multiplicidade de saberes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Da escola para o mundo: História: 4º ano**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/bncc>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece normas para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a LDB, estabelecendo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a LDB, estabelecendo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/111.645.htm. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 20.451, de 19 de setembro de 2019. **Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/683310661/lei-20451-19>. Acesso em 21 de janeiro de 2025.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, Tensões e Propostas**. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018. ISBN 978-8575776162.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Revista Estudos Feministas, p. 1-11, 2009.

GOIÁS. DC-GO: GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Educação de Goiás - História (4º ano)**. Goiânia, 2020.

GOMES, Nilma Lino. A educação como campo de resistência e transformação: cultura, identidade e desigualdade." In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Cultura e identidade nas práticas educativas: desafios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Povos indígenas em Goiás**. Goiânia, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/cultura/povos-indigenas-em-goias/>. Acesso em 05 de março de 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Organização não-governamental Ação Educativa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-escolar-indigena>. Acesso em 15 de fevereiro de 2025.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles; GARCIA, Valquiria. **Vamos aprender: História e Geografia, anos iniciais do ensino fundamental**. Componentes curriculares: História e Geografia. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

MORGADO, José Carlos; NORBERTO, Hildizina; SOUSA, Joana (Org.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**: Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife: ANPAE, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito**. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

NOGUEIRA, Sidney. **Racismo religioso, feminismo, pluralidade e intolerância religiosa**. 1. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2020. ISBN 978-6587113050.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **"Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para índios**. Revista do Departamento de Letras, Universidade do Estado do Mato Grosso, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **Cultura, história e história ensinada em Goiás (1846-1934)**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial**. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012. ISSN 2236-3483.