

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS**

CAMPUS PALMAS

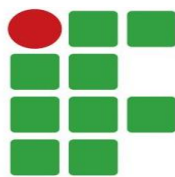
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANGÉLICA BARROS SILVA

**O USO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE
SOCIOLOGIA: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA E A RELAÇÃO
COM A NATUREZA**

PALMAS/TO

2025



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS**

CAMPUS PALMAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANGÉLICA BARROS SILVA

**O USO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE
SOCIOLOGIA: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA E A RELAÇÃO
COM A NATUREZA**

Projeto de dissertação apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional do Programa Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas.

Orientador: Prof. Dr. Weimar Silva Castilho

PALMAS/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

S586u Silva, Angélica Barros
O uso dos Três Momentos Pedagógicos nas aulas de Sociologia:
abordagem da temática indígena e a relação com a natureza /
Angélica Barros Silva. – Palmas, TO, 2025.
183 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2025.

Orientador: Dr. Weimar Silva Castilho

1. Três Momentos Pedagógicos. 2. Sequência Didática. 3.
Sociologia. I. Castilho, Weimar Silva. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por Sua presença em minha vida, pela força e conforto em meio aos desafios, pelos dias de aflição e, especialmente, pelas vitórias.

A toda minha família, em especial ao meu pai, Ricardo Silva, à minha mãe, Monalisa Silva, e ao meu irmão, Adriano Silva, pelo imenso amor e pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida.

Ao meu esposo, Italo Lavinas, pelo seu companheirismo, amor e compreensão, que tornaram essa jornada mais leve e gratificante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Weimar Silva Castilho, por toda a dedicação, parceria, conselhos e amizade. Sua competência profissional e seu apoio foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Aos professores membros da banca examinadora, Prof. Dr. Marcelo Rythowem e Prof. Dr. Genilson Rosa Severino Nolasco, pelo tempo dedicado à leitura e, principalmente, pelas contribuições.

À Prof.a Dra. Juliana Castilho, por prontamente possibilitar a realização do estudo em sua turma, e a todos os participantes desta pesquisa, que foram a essência deste trabalho e protagonistas do ambiente em que desenvolvi minha investigação.

Por fim, agradeço a todos os professores e amigos do Programa de Pós-Graduação do ProfEPT pelo tempo dedicado e pelos saberes compartilhados, e à instituição IFTO/Campus Palmas por fazer parte da minha trajetória e me apoiar nesta conquista.

MEMORIAL

Nasci no dia 31/01/1995 em Ipatinga -MG. Sou a filha caçula, tenho um irmão que é cinco anos mais velho. Meu pai trabalhou por 25 anos em uma siderúrgica local, começando como técnico em inspeção de peças mecânicas e encerrando a carreira como analista de contratos. Minha mãe fez o magistério e lecionou na educação infantil por alguns anos. Mais tarde, com meu irmão e eu já crescidos, ela se formou em Licenciatura em Geografia e atuou como professora, chegando a ocupar a direção de uma escola estadual da cidade. Ambos estão aposentados e, há três anos, se mudaram para Guarapari, no Espírito Santo.

O sonho dos meus pais sempre foi que seus filhos se formassem em uma Universidade Federal. Por isso, fizeram de tudo para nos proporcionar as melhores oportunidades de estudo. Meu irmão e eu frequentamos a mesma escola particular desde a educação infantil até o ensino médio. Meu pai conta que, em diversos momentos pensou em nos transferir para outra escola devido às dívidas acumuladas pelas mensalidades, já que a instituição onde estudávamos era uma das mais renomadas da região. No entanto, ele e minha mãe sempre colocaram a qualidade da nossa educação em primeiro lugar, e por isso, estavam sempre tentando negociar as mensalidades para evitar a nossa transferência. Isso fez com que continuássemos recebendo o ensino que eles acreditavam ser o melhor para nosso futuro. O investimento dos nossos pais em nossa educação nos proporcionou a oportunidade de estudar e nos formar na Universidade Federal de Viçosa.

Iniciei o ensino superior logo após concluir o Ensino Médio, no curso de Ciências Sociais. Inicialmente, meu objetivo era cursar Direito, e por isso comecei a graduação com a intenção de tentar o vestibular novamente. No entanto, no primeiro semestre me encantei com o curso e com as disciplinas, isso fez com que eu descartasse a ideia de mudar de curso. Concluí a licenciatura em 2017 e o bacharelado em 2018.

O curso era noturno, o que me deixava com bastante tempo livre para realizar outras atividades. Durante o período acadêmico, participei da Empresa Júnior de Ciências Sociais (PraxCis), que me proporcionou uma vivência prática

na área do bacharelado. Também estive envolvida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que me permitiu atuar no campo de trabalho enquanto licencianda. Além disso, fui monitora da disciplina de Antropologia Urbana e participei do programa de extensão Rede CsF, que tinha como objetivo aproximar a UFV da cidade de Viçosa. Entre os projetos desenvolvidos, destaco o "Ciência na Praça" e o "Universitário por um Dia".

Em 2015, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio acadêmico de oito meses na cidade de Lleida, na Espanha. Durante esse período, fiz dois cursos de idiomas: um de espanhol, com certificação B1, e outro de catalão, com certificação A1. Além disso, cursei as disciplinas "English for Business" e "Imigración". Essa experiência foi fundamental para meu crescimento pessoal e profissional, tive a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas de diversos países e culturas, o que me fez valorizar ainda mais a cultura brasileira. Além disso, pude viajar pela Europa e visitar alguns países, o que ampliou minha visão de mundo e me fez reconhecer o privilégio de viver essas experiências. Ao final da graduação, entre 2017 e 2018, estagiei na Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFV, especificamente no Núcleo de Apoio a Programas e Projetos de Extensão, auxiliando na gestão dos Programas Institucionais de Iniciação à Extensão (PIBEX e PIBEX JR).

Assim que me formei, em 2018, fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação de Minas Gerais e comecei a dar aulas de Sociologia na minha cidade natal. No entanto, em setembro de 2018, fui convocada pelo processo seletivo simplificado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para atuar como Analista Censitária de Ciências Sociais no município de Palmas, Tocantins. Desde então, me mudei para Palmas, onde resido atualmente.

Cheguei em Palmas sem conhecer ninguém, o que foi um grande desafio. Dois meses depois, meu namorado — agora meu esposo — também se mudou para cá. Iniciamos nossa vida juntos em Palmas. No começo, alugamos uma kitnet mobiliada, mas, devido ao preço, decidimos nos mudar para uma kitnet mais acessível, sem mobília. Lembro como se fosse ontem, ao mudarmos para essa nova kitnet, tínhamos apenas uma geladeira, um fogão e uma cama. Aos poucos, fomos nos estruturando, fazendo amizades e nos adaptando.

No IBGE, coordenei a coleta de dados do Censo Demográfico em territórios indígenas e quilombolas do Tocantins. Foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu aprender e conhecer as diversas etnias indígenas, os territórios e comunidades quilombolas, suas localizações geográficas, além de ter a oportunidade de conversar com muitas lideranças e conhecer suas realidades. Essas interações me proporcionaram uma compreensão mais profunda das questões enfrentadas por essas comunidades.

Em 2023, ao ingressar no Profept, tive a oportunidade de ser orientada pelo Prof. Dr. Weimar. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento do meu produto educacional, que até então não estava bem definido. Depois de alguns encontros, decidimos trabalhar com o ensino da Sociologia, uma abordagem que eu ainda não havia considerado. Resolvemos, então, trabalhar com a elaboração e aplicação de uma sequência didática utilizando a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos para explorar a temática indígena. Acredito que essa escolha foi muito assertiva, pois se alinhou à minha formação em Sociologia e à experiência que adquiri no IBGE, onde trabalhei com populações indígenas.

No final de 2023, encerrei meu contrato no IBGE para assumir o cargo de professora na Secretaria de Educação no Tocantins. Trabalhei durante alguns meses na Escola Estadual Frederico Jose Pedreira Neto como professora de Sociologia. O retorno ao trabalho em sala de aula, concomitante ao mestrado e ao desenvolvimento do produto educacional foi extremamente enriquecedor, permitindo-me aprimorar a sequência didática proposta neste trabalho, refletir sobre minha prática pedagógica e me desenvolver profissionalmente enquanto educadora. Atualmente, exerço a função de Técnica na Diretoria de Educação dos Povos Originários e Tradicionais da Secretaria de Educação do Tocantins, onde trabalho com a Educação Escolar Quilombola do estado.

Após essa breve apresentação de quem vos escreve, apresentaremos os resultados desta pesquisa como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional do Programa Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo contribuir com a inserção da temática indígena e a relação com a natureza no Ensino Médio Integrado (EMI), utilizando a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MPs) em uma sequência didática na componente de Sociologia em consonância com as diretrizes da Lei n.º 11.645/2008. A pesquisa adota uma perspectiva intercultural e decolonial, com ênfase na formação crítica e integral dos estudantes. Foi conduzida em uma turma de aproximadamente 35 estudantes, do segundo ano do EMI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins (IFTO) - Campus Palmas do curso de Eventos, ao longo de seis aulas realizadas nos meses de julho a agosto de 2024. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso, qualitativo, de caráter exploratório. Os procedimentos para a coleta de dados foram observação participante e roda de conversa. Para a análise dos dados coletados foi utilizado a Análise de Conteúdo de Bardin, e como resultados da análise, chegou-se às categorias: curiosidade epistemológica, protagonismo do estudante e contextualização da temática indígena. Compreende-se, a partir dos dados analisados que os estudantes conseguiram contextualizar o tema com seu cotidiano e incorporaram perspectivas decoloniais e interculturais, evidenciando a exclusão histórica dos povos indígenas e desafiando narrativas hegemônicas ao valorizar saberes tradicionais, entretanto verificou-se que implementar metodologias que incentivem o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes representa um desafio, devido à predominância de práticas pedagógicas alinhadas à educação bancária, em que os estudantes assumem um papel passivo. Concluímos que, a metodologia dos 3MPs promoveu a contextualização da temática indígena, a curiosidade epistemológica e incentivou o protagonismo estudantil, embora este último tenha ocorrido de forma pontual. A metodologia mostrou-se eficaz na superação de práticas educacionais tradicionais e na construção de uma educação crítica e transformadora, carecendo de mais práticas nesse sentido. Por isso, é fundamental expandir a aplicação de metodologias semelhantes para intensificar e ampliar essa transformação no ambiente educacional.

Palavras-chave: Três momentos pedagógicos; Sociologia; Temática Indígena; Decolonialidade; Interculturalidade

ABSTRACT

The purpose of this research was to propose the inclusion of Indigenous themes and their relationship with nature in the context of Professional and Technological Education – EPT, using the “Three Pedagogical Moments” (3MPs) methodology in a didactic sequence for the Sociology component, in conformity with the provisions of Law 11.645/2008. This research adopted an intercultural and decoloniality framework to promote critical and holistic student development. It was conducted with a cohort of approximately 35 second-year students enrolled in the Events program at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Tocantins (IFTO) – Palmas Campus, over six classes held between July to August 2024. A qualitative, exploratory case study methodology was employed in this research. Data were collected through participant observation and discussion circles. Bardins’s Content Analysis was utilized to analyze the data, resulting in the identification of three primary categories: epistemological curiosity, student protagonism, and the contextualization of Indigenous themes. The analysis of the data revealed that students were successful in contextualizing the theme within their personal experiences and in incorporating decolonial and intercultural perspectives. The students effectively highlighted the historical exclusion of Indigenous peoples and challenged hegemonic narratives by valuing traditional knowledge systems. Nevertheless, the implementation of methodologies that foster critical thinking and student agency is hindered by the predominance of pedagogical practices aligned with the banking model of education, where students assume a passive role. The 3MPs methodology demonstrated its effectiveness in contextualizing Indigenous themes, stimulating epistemological curiosity, and encouraging student protagonism, although the latter was observed less frequently. This methodology proved successful in overcoming the limitations of traditional pedagogical practices and promoting critical and transformative education. However, to further solidify these gains, it is imperative to expand the implementation of similar methodologies within the educational landscape.

Palavras-chave: Three Pedagogical Moments; Sociology; Indigenous themes; Temática Indígena; Decoloniality; Interculturality

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferença entre problematizar e perguntar.....	38
Quadro 2: Estrutura Análise de Conteúdo Roda de Conversa	55
Quadro 3: Síntese das atividades dos 3MPs com a temática indígena.....	56
Quadro 4: Análise de conteúdo: Roda de Conversa.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rompimento barragem de rejeitos em Mariana (MG)	58
Figura 2: Danos causados com rompimento da barragem em Mariana (MG) – Distrito de Bento Rodrigues.....	58
Figura 3: Danos causados com rompimento da barragem em Mariana (MG) – Rio Doce.....	59
Figura 4: Simulação do Lago de Palmas (TO) caso ocorresse o rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração.	61
Figura 5: Imagem de satélite da Terra Indígena Krenak em Resplendor (MG).62	
Figura 6: Mapa cartográfico Terras Indígenas do Tocantins	69
Figura 7: Slide apresentado sobre a relação entre as etnias do Tocantins e as estações de ônibus de Palmas (TO)	70
Figura 8: Estudantes assistindo o vídeo da entrevista com Narubia Werreria .	71
Figura 9: Estudantes apresentando o trabalho em grupo	75
Figura 10: Resultado votação terceiro momento pedagógico	81
Figura 11: Imagem das placas dos miniauditórios do IFTO Campus Palmas ..	83
Figura 12: Produção do coletiva do manifesto	83
Figura 13: Card de divulgação da exposição publicada no Instagram da Biblioteca do IFTO – Campus Palmas	85
Figura 14: Programação na biblioteca evento Conecta Palmas 2024.....	86
Figura 15: Exposição com estudantes da turma de Eventos II.....	87
Figura 16: Publicação no perfil do Instagram da Biblioteca.....	97

LISTA DE SIGLAS

3MPs	Três Momentos Pedagógicos
AC	Aplicação do conhecimento
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
EMI	Ensino médio integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais de Ensino de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MG	Minas Gerais
OC	Organização do conhecimento
PE	Produto educacional
PI	Problematização inicial
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SD	Sequência didática
TO	Tocantins

SUMÁRIO

Introdução.....	5
Capítulo 1: Referencial teórico.....	10
1.1 A estrutura capitalista e a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica	12
1.2 A contribuição da Sociologia para a educação integral	19
1.3 Cultura e formação integral: valorização das culturas indígenas.....	25
1.4 A temática indígena nas escolas: desafios e novas perspectivas	29
1.5 Os Três Momentos Pedagógicos	35
1.6 Sociologia e saberes tradicionais: inclusão da temática indígena	43
Capítulo 2: Metodologia.....	50
2.1 Participantes e local da pesquisa.....	50
2.2 Natureza da pesquisa e seus objetivos.....	51
2.3 Coleta de dados.....	52
2.4 Quanto à análise da coleta de dados.....	54
2.5 Produto Educacional.....	55
Capítulo 3: Resultados e discussões	58
3.1 Problematização Inicial (PI)	58
3.2 Organização do conhecimento.....	70
3.3 Aplicação do conhecimento	77
3.3.1 Roda de Conversa.....	77
3.3.2 Propostas de intervenção	82
3.3.3 Aplicação do conhecimento: Produção de manifesto	84
3.3.3 Aplicação do conhecimento: Apresentação de painéis.....	86
3.4 Reflexões sobre a aplicação do PE	90
Considerações Finais	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	105
APÊNDICE B – ANOTAÇÕES DIÁRIA DE CAMPO	161
APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS RODA DE CONVERSA	162
ANEXO A.....	163
ANEXO B.....	165
ANEXO C	172

Introdução

No cenário educacional, ainda é um desafio incorporar metodologias que despertem o interesse dos estudantes e os incentivem a participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Esse desafio é acentuado, sobretudo, no contexto atual, marcado pelo contínuo fluxo de informações e distrações. Por isso, a contextualização dos conteúdos é fundamental para despertar o interesse e o envolvimento dos educandos. Isso torna os assuntos mais significativos e contribui para a compreensão da relevância do conteúdo em estudo. Ademais, a discussão em sala de aula se torna mais enriquecedora quando os assuntos estão relacionados com a realidade dos estudantes.

A pedagogia de Freire (1987), propõe um ensino fundamentado na prática democrática, participativa e dialógica, utilizando conteúdos estruturados a partir de "temas geradores" que surgem da interação entre o ser humano e o mundo. Assim, os temas estudados se originariam da análise dos problemas e questões presentes na realidade política e social do educando, fomentando a investigação ativa, e, como resultado, estimulando uma compreensão profunda e significativa da realidade.

Os princípios pedagógicos freirianos, foram adaptados e assimilados ao contexto da educação formal, com destaque para a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MPs), desenvolvida por Delizoicov, Angotti (1991; 2002) e Pernambuco (2002). Os 3MPs consistem em três etapas: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. A Problematização Inicial, envolve a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, com o objetivo de estimulá-los a compartilharem suas opiniões e conhecimentos sobre as situações ou temas apresentados pelo professor. Além disso, busca-se despertar a curiosidade dos estudantes em relação à temática abordada (Muenchen, Delizoicov, 2014). No momento seguinte, denominado de Organização do Conhecimento, o docente aborda os conteúdos teóricos e científicos necessários para a compreensão do tema. Os autores recomendam a realização de diversas atividades durante este

momento, como elaboração de questões, leitura de textos, trabalho extraclases, entre outras. E por fim, a Aplicação do Conhecimento constitui a etapa de sistematização e implementação prática do conhecimento que vem sendo assimilado pelo estudante (Delizoicov, Angotti 1991).

Essa metodologia busca incorporar o conhecimento científico na realidade dos educandos de forma contextualizada e problematizadora, a partir de uma temática central, resgatando assim, o conceito de "tema gerador" proposto por Freire (1987). Além disso, se contrapõe ao ensino tradicional, que se limita a uma estrutura conceitual e à mera transferência de conteúdo, ao qual o professor simplesmente transfere informações e conteúdo para os estudantes (Muechen, 2010). Portanto, os 3MPs é uma metodologia que estimula a construção do conhecimento por meio da reflexão crítica da realidade, incentivando a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e buscando estabelecer conexões entre os conteúdos estudados e o cotidiano dos educandos.

Além dos métodos de ensino e abordagens pedagógicas, o currículo escolar também desempenha um papel fundamental na educação. Sua constituição envolve a construção e seleção de conhecimentos e práticas que surgem em contextos históricos e políticos específicos. Logo, o currículo escolar é resultado de disputas e negociações sobre o que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo (Russo, Paladino, 2016). Nesse sentido, constata-se que o conteúdo ensinado nos estabelecimentos de ensino não é aleatório, mas sim influenciado pelos interesses e perspectivas de grupos sociais. Isso se deve ao papel significativo que a escola desempenha na sociedade, sendo uma instituição capaz de preservar as estruturas da sociedade ou promover sua transformação.

A obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas nos currículos escolares se concretizou em 2008, por meio da promulgação da Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008). Historicamente, predominou uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora para abordagem da temática indígena, o que resultou na invisibilidade destes povos, de suas narrativas, saberes e de seu

modo de vida na sociedade contemporânea (Silva, 2019). A promulgação desta lei decorre das lutas e mobilizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos indígenas, que buscam combater a desinformação, os estereótipos, o preconceito e o racismo estrutural. Dessa forma, essa legislação representa um direito conquistado pelos povos indígenas, assegurando que o conhecimento sobre suas histórias e culturas esteja presente em todo o sistema educacional brasileiro.

Apesar da promulgação da lei há dezesseis anos, estudos apontam que o ambiente escolar ainda reproduz estereótipos coloniais sobre os povos indígenas, retratando-os como figuras do passado, isolados na floresta, vivendo nus e dependendo exclusivamente da caça e da pesca para sobreviver. (Zamboti, Bergamaschi, 2009; Araújo, 2014; Russo, Paladino, 2016; Silva, 2019). Diante disso, urge investir na formação de professores, revisão dos conteúdos dos livros didáticos, criação de materiais pedagógicos adequados e promoção de diálogos que valorizem as culturas indígenas, a fim de fomentar uma compreensão mais profunda e respeitosa de seus saberes, histórias e práticas.

Dados do último Censo Demográfico revelam que a população indígena no Brasil representa 0,83% do total nacional. No estado do Tocantins, onde este estudo foi realizado, essa proporção é ainda expressiva, atingindo 1,32% de pessoas que se autodeclararam indígenas. Ademais, constatou-se que 75,98% dos indígenas no Tocantins residem em Terras Indígenas demarcadas, tornando o estado o segundo no Brasil com a maior proporção nesse aspecto (IBGE, 2023). Esses dados ressaltam a relevância da temática indígena e a necessidade de sua inclusão e discussão nos ambientes educacionais.

A perspectiva decolonial e intercultural se destaca como importantes aliadas para abordar o tema com respeito, autenticidade e valorização (Oliveira, Candau, 2010). O pensamento decolonial, busca combater a supremacia do conhecimento ocidental, promovendo a emergência de outras formas de saber em condições de igualdade. Por sua vez, a interculturalidade enfatiza a importância do diálogo e da aprendizagem entre culturas, criando um ambiente

de respeito para a construção de novos significados a partir da diversidade cultural (Fonseca, 2016; Oliveira, Candau, 2010; Resende, Moreira, 2017). Essas abordagens contribuem para que a temática indígena seja reconhecida como parte integral da história e cultura do país, permitindo que os povos indígenas se tornem protagonistas em suas narrativas.

Dentro do currículo do Ensino Médio, a Sociologia oferece uma contribuição significativa para abordagem da temática indígena a partir do viés decolonial e intercultural. A componente curricular, destaca-se por sua análise crítica da sociedade, que transcende o senso comum. Portanto, busca compreender os fenômenos sociais considerando as relações, estruturas e influências presentes na sociedade (Ianni, 1989. Berger, 2011). Ao promover o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais, a Sociologia proporciona uma visão mais aprofundada e reflexiva sobre a realidade, alinhando-se aos objetivos propostos por este estudo.

Frente ao exposto, a importância do presente trabalho reside na proposta de abordar a temática indígena, no ensino de Sociologia, sob a perspectiva da educação decolonial e intercultural, utilizando a metodologia dos 3MPs no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), com o foco na formação crítica e integral dos estudantes. Entre os objetivos específicos, destaca-se o fortalecimento da Lei n.º 11.645/2008, a abordagem da temática indígena de forma contextualizada e respeitosa e o aprimoramento do ensino de Sociologia por meio de práticas pedagógicas atrativas. Além disso, buscou-se ampliar a utilização dos 3MPs, aprofundar o conhecimento sobre os povos originários, utilizando autores indígenas como referência e fomentar a aplicação prática da teoria.

O EMI é uma modalidade de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, oferecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008). Para garantir essa integração, um dos esforços está direcionado na elaboração de um currículo que promova a formação plena do estudante, incorporando quatro eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Ramos, 2010).

Busca-se, assim, uma educação emancipadora e transformadora que supere a alienação do sistema capitalista (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

Nesse contexto, é fundamental desenvolver instrumentos que efetivem essa proposta educacional, com ênfase na construção de práticas pedagógicas que articule teoria e prática e que incentive o protagonismo dos estudantes na busca por seus próprios conhecimentos. Fortalecendo assim, a formação integral, na qual os estudantes não apenas adquirem conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também desenvolva o pensamento crítico, reflexivo e estejam aptos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Moura, 2007; Saviani, 1989).

O problema que motivou a pesquisa e a elaboração do Produto Educacional (PE) foi: “qual a contribuição que a aplicação da metodologia dos 3MPs, para abordar a temática indígena na perspectiva da educação intercultural e decolonial, pode trazer para promover uma formação crítica, significativa, significativa e integral no contexto do EMI?”. A fim de responder essa questão e alcançar os objetivos, foi desenvolvido uma Sequência Didática dos 3MPs e aplicada em uma turma do EMI no IFTO – *Campus Palmas*.

Além desta introdução, a dissertação está organizada em capítulos que abrangem o referencial teórico, a metodologia utilizada e uma visão geral do PE, seguidos pela apresentação dos resultados e discussões, considerações finais, e, por fim, as referências bibliográficas.

Capítulo 1: Referencial teórico

Nesse capítulo, serão explorados elementos teóricos fundamentais que contribuem para a compreensão e sustentação da pesquisa. Estruturado em seis seções, a primeira, intitulada “A estrutura capitalista e a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica” apresenta a perspectiva marxista sobre o capitalismo e destaca a importância da integração entre trabalho e educação para uma formação humana integral. Em seguida, é apresentado um breve histórico das políticas educacionais no Brasil, que evidenciam o conflito de poder entre diferentes classes sociais, com ênfase na criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa rede instituiu uma modalidade de educação que integra a formação técnica à formação propedêutica, fundamentando-se nos princípios da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, alinhados às teorias marxistas.

Em “A contribuição da Sociologia para a educação integral” é apresentada uma análise das principais discussões sobre educação integral, com base nas obras de Ramos (2010), Moura (2012), Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros. Além disso, aborda de forma concisa o surgimento e a evolução da Sociologia como campo do conhecimento científico, destacando sua relevância como componente curricular para a formação humana e integral dos estudantes.

A seção “Cultura e formação integral: valorização das culturas indígenas” destaca-se a importância da cultura na formação integral dos estudantes, enfatizando seu papel junto aos eixos: trabalho, ciência e tecnologia (Ramos, 2010). O texto explora a evolução histórica da noção de cultura e suas implicações nas relações com os povos originários, que resultaram na marginalização das culturas indígenas no Brasil. Além disso, discute os avanços políticos na luta pelos direitos indígenas, como a criação de ministérios dedicados a essas pautas, evidenciando um reconhecimento crescente na agenda política. A seção também enfatiza a necessidade de ampliar o conhecimento sobre a diversidade étnico-cultural indígena nas escolas,

promovendo o respeito e a empatia entre os estudantes e, assim, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A seção “A temática indígena nas escolas: desafios e novas perspectivas” apresenta uma revisão da literatura sobre a abordagem da temática indígena na educação, com base em estudos de Zamboni e Bergamaschi (2009), Araújo (2014), Silva (2019) e outros autores. Esses estudos evidenciam a perpetuação de uma perspectiva colonial, reproduzindo concepções, imagens e informações equivocadas e empobrecidas sobre essa população. Como alternativa, propõe-se a educação decolonial e intercultural, baseada nas obras de Quijano (2005), Walsh (2009), Oliveira, Candau, 2010, Castro e Pinto (2018), Fonseca (2016), Resende e Moreira (2017), visando superar a visão eurocêntrica e valorizar a diversidade étnico-cultural no ambiente escolar.

A seção seguinte, “Os Três Momentos Pedagógicos”, aprofunda a discussão sobre a metodologia adotada para a produção da SD da presente pesquisa, apresentado seus princípios e etapas. Além disso, são abordados estudos que aplicaram essa metodologia, demonstrando sua utilização em diferentes contextos.

Por fim, a seção “Sociologia e saberes tradicionais: inclusão da temática indígena” explora a relevância do ensino da temática indígena no contexto da Sociologia, enfatizando a importância da integração de saberes tradicionais e cosmovisões indígenas na construção de uma educação crítica e inclusiva. Essa seção aborda o campo da sociologia do conhecimento e da etnociência, áreas de estudo que contribuem para promover uma educação que respeite e incorpore as experiências e perspectivas indígenas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Apresenta estudos de Vanuchi et al. (2019), Araújo, Verdeaux e Cardoso (2017) e Santos e Santos (2020), que utilizaram a temática indígena em diferentes componentes curriculares, evidenciando a importância da diversidade cultural e da valorização das identidades dos povos originários no ambiente escolar. Além disso, a seção demonstra de que forma a SD dos 3MPs, proposta nesta pesquisa, incorporou a perspectiva indígena, apresentando relatos dos próprios indígenas sobre sua conexão com a natureza

e seus saberes tradicionais.

1.1 A estrutura capitalista e a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), ao analisarem a sociedade de sua época, “aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa” (Netto, s.d, p. 5), desenvolveram uma base teórica fundamentada na compreensão materialista da realidade. Esse método, conhecido como materialismo histórico dialético, significou um rompimento com o idealismo alemão predominante na época, ao aprofundar a compreensão materialista da realidade a partir do desenvolvimento de uma teoria social vinculada à um projeto revolucionário.

Em oposição às perspectivas filosóficas idealistas, Marx e Engels (2012) criticavam a crença de que o mundo real é resultado do mundo ideal, ou seja, que são as ideias, representações, pensamentos e conceitos que determinam a vida real dos indivíduos. Para os autores “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p.94). Assim, o materialismo histórico dialético propõe que, a compreensão da realidade deve emergir, inicialmente, de fundamentos concretos e reais, a partir das quais se desenvolvem, posteriormente, conceitos e abstrações.

A abordagem materialista da história é defendida pelos autores como ponto de partida para compreensão da realidade social, pois, a subsistência dos seres humanos ao longo da história está intimamente relacionada com a maneira como interagem e produzem suas próprias condições materiais, conforme evidenciado no seguinte trecho:

para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, como em São Bruno, seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado (Marx,

Engels, 2012, p. 33).

A produção de bens para satisfazer as necessidades humanas é uma atividade fundamental para a existência da sociedade. Ao longo da história, essa produção se organizou de diferentes formas, mas no capitalismo, ela se caracteriza pela concentração dos meios de produção nas mãos de uma pequena parcela da população: a burguesia.

No modo de produção capitalista, é o controle da propriedade privada dos meios de produção que define as condições materiais da vida social, resultando na divisão da sociedade em diferentes classes. A burguesia, ao controlar as fábricas, as terras e as máquinas, explora a força de trabalho dos operários, que não possuem outros meios para sobreviver senão vender sua força de trabalho em troca de um salário. A apropriação da maior parte da riqueza produzida pelos trabalhadores, conhecida como mais-valia, permite à burguesia acumular cada vez mais capital, enquanto os trabalhadores vivem em condições precárias (Marx, 2013).

Essa dinâmica de exploração gera desigualdades sociais e conflitos de classe. Marx (*ibid.*) argumenta que o sistema capitalista, ao transformar os trabalhadores em simples complemento das máquinas, os aliena do processo produtivo e os impede de realizar plenamente seu potencial humano. O tempo de vida da classe operária é consumido pelo seu tempo de trabalho, e à medida que o capitalista acumula mais capital, a situação do trabalhador tende a piorar.

As obras de Marx (2013) e Marx e Engels (2012) oferecem uma análise profunda das relações sociais e de produção, com foco no modo de produção capitalista. Embora não tenham desenvolvido uma teoria da educação sistematizada, seus conceitos, especialmente o de trabalho, são fundamentais para compreender as propostas educacionais marxistas (Moura, Filho, Silva, 2015).

Para Marx (2013), a categoria “trabalho” está intrinsecamente vinculada à ontologia do ser humano, representando o processo pelo qual o indivíduo, de maneira consciente, interage com a natureza para produzir os recursos

necessários para sua existência. Sob essa ótica, o autor estabelece a seguinte analogia:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (*ibid.* p. 327)

Nota-se que, enquanto o trabalho para outros animais é instintivo, para o ser humano é consciente e intencional. Nesse contexto, Saviani (2007) define o trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas (p.154)”. Para garantir sua subsistência por meio do trabalho, os indivíduos precisam dominar conhecimentos e práticas sociais necessárias a essa produção. Tais habilidades não são inatas e precisam ser adquiridas por meio da aprendizagem. Assim, a origem da educação coincide com a própria existência do ser humano (Moura, Filho, Silva, 2015; Saviani, 2007).

Segundo Silveira, (2010) na sociedade capitalista, o trabalho perde sua dimensão ontológica devido às relações de produção, que resultam no “aprisionamento da classe trabalhadora nos grilhões do trabalho abstrato, assalariado e alienado” (p. 91). Nesse contexto, a divisão de classes existente na sociedade capitalista, produz uma separação entre o ensino e o trabalho, o que, por sua vez, gera uma dualidade entre trabalho manual e o trabalho intelectual. As propostas educacionais marxistas, como examinaremos adiante, rejeitam essa dicotomia, defendendo a integração entre trabalho manual e intelectual.

Na obra “Marx e a pedagogia Moderna” (2007), Manacorda realizou uma pesquisa filológica das obras de Marx e Engels com o intuito de orientar uma pedagogia marxista. Nesse estudo, o autor ressalta que no documento “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório da Associação

Internacional dos Trabalhadores (1866)”, surge pela primeira vez uma “definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista” (p.43) que integra o ensino com o trabalho produtivo. Essa educação voltada para trabalhadores se fundamenta em três princípios essenciais: educação intelectual, educação física e instrução tecnológica. Moura, Filho e Silva (2015, p.1060) afirmam que, ao tratar desses princípios:

Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra.

A formação politécnica proposta do Marx, busca superar a alienação do trabalhador, integrando o trabalho à educação e, assim, proporcionando uma formação humana integral. Dessa forma, a classe operaria teria capacidade de elevar-se acima do nível da classe dominante, tornando-se apta a transformar suas condições de vida.

Gramsci (2004), alinhado com os princípios marxistas e ao materialismo histórico dialético, desenvolve a proposta de educação da Escola Unitária, que emerge enquanto um meio para alcançar a formação humana integral e promover o trabalho enquanto um princípio educativo fundamental. A proposta surge como uma reação crítica à existência de duas categorias distintas de escola na Itália no Século XX: a escola clássica e a escola profissional. O autor afirma que, “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a escola clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (*ibid*, p.33). Esta dualidade resultava na ausência de conhecimentos propedêuticos para as classes subalternas, reforçando o controle da classe dominante e sua visão de mundo, já que esta detinha o monopólio do conhecimento histórico-cultural.

A Escola Unitária gramsciana, envolvia a criação de uma escola única, ou seja, uma escola não fragmentada. O objetivo era inserir os jovens na atividade social após atingirem um nível adequado de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática. Para isso, a Escola Unitária proporcionaria uma

educação que envolvesse tanto os conhecimentos históricos, filosóficos, culturais da humanidade quanto as dimensões práticas, científicas, técnicas e tecnológicas. Nesse sentido, o autor defende que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (Gramsci, 2004, p.40).

Para Nosella (2010), o trabalho enquanto princípio educativo defendido por Gramsci é, em si, a própria “oficina-escola” que molda o indivíduo por meio da prática produtiva. Portanto, compreende-se o trabalho enquanto peça-chave para criação de várias outras formas de educação, adaptando o ser humano às demandas específicas de produção em diferentes momentos da história. Assim, a Escola Unitária gramsciana, defendia um ensino que promovesse a libertação do operário por meio do estudo dos instrumentos de produção modernos, concebidos no contexto histórico e político. Por meio dela, seria possível preparar os filhos da classe trabalhadora para assumir o papel de governantes.

Ao analisar o cenário da educação brasileira, é evidente que as políticas educacionais historicamente refletiram o conflito de poder entre as diferentes classes sociais. Nessa disputa, a proposta de educação marxista, que defende a integração entre o ensino geral com a educação profissional, considerando o trabalho como princípio educativo, surge como um produto da luta histórica da classe trabalhadora contra o conhecimento fragmentado e a formação exclusivamente voltada para o mercado de trabalho (Ciavatta, 2005).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), que estabelece e regulariza a estrutura da educação no país, é um claro exemplo das tensões e conflitos de classes desde sua tramitação no Congresso Nacional em 1948, passando por um longo percurso que durou 13 anos. De acordo com Moura (2007), a luta em torno da criação da LDB ocorre em um contexto de polarização entre dois grupos distintos: um formado pelos setores populares e populistas e outro associado às classes dominantes. O primeiro grupo reivindicava, dentre outras demandas, a expansão da rede escolar gratuita, a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissionalizante e a transferência entre essas modalidades. Por outro lado, o grupo alinhado com as elites, reivindicava

uma diminuição da interferência da sociedade política na escola, defendendo que a educação deveria ser predominantemente ministrada em instituições privadas. Além disso, esse último grupo, negava ao Estado o direito de fiscalizar as redes de escolas privadas, sob o pretexto de proteger a liberdade de ensino.

A promulgação da primeira LDB ocorreu em 1961, durante o governo do presidente da república João Goulart. Segundo Saviani (2013) essa legislação consolidou uma concepção tecnicista de educação, caracterizada pela transmissão do conhecimento para a formação de mão de obra qualificada, voltada para o desenvolvimento industrial no país. Essa perspectiva refletiu as demandas do mercado de trabalho e o crescimento industrial, que eram vistos como prioridades absolutas. Como resultado, negligenciou o desenvolvimento de habilidade críticas e reflexivas, bem como a formação integral dos estudantes.

Em 1964, ocorreu o Golpe Civil Militar, que levou a uma significativa reforma na educação brasileira, resultando na segunda versão da LDB, conhecida como “Lei n.º 5.692/71 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus”. Segundo Moura (2007) essa lei representa “uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (p. 11). À primeira vista, a Lei parecia eliminar a dualidade de ensino ao tornar a profissionalização obrigatória para o ensino secundário (2º grau). Contudo, ao realizar uma análise histórica da sociedade, sobretudo da educação brasileira nesse período, Moura (2007) revela que, essa obrigatoriedade se restringiu principalmente as redes estaduais e federais, enquanto as escolas privadas continuaram a oferecer currículos propedêuticos voltados para as elites.

Essa legislação vigorou até a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), estabelecida durante o período de luta pela redemocratização do país, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Moura, 2007; Ramos, 2010). No entanto, a nova Lei foi caracterizada por Ramos (2010) como uma “lei minimalista”, uma vez que no contexto de conflito de ideias e visões de mundo, predominou a perspectiva conservadora e a lógica do mercado. O que marcou o início de um movimento de reforma no sistema educacional brasileiro sem precedentes. Moura (2007) afirma que, o texto da Lei além de ser minimalista

também apresentou ambiguidades em relação à integração do ensino médio com a educação profissional. O autor argumenta que, embora o Artigo 40 - Capítulo III estabeleceu que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (Brasil, 1996), há, paradoxalmente, uma falta de integração entre a educação profissional e a educação básica, uma vez que são tratadas em capítulos distintos.

O Decreto n.º 2208/97 (Brasil, 1997), que regulamentava a Lei nº 9.394/96, concretizou a dissociação entre a educação profissional e o ensino médio. Segundo Moura (*ibid.*), esse decreto oficializou a natureza puramente propedêutica do ensino médio, estabelecendo a separação dos cursos técnicos dessa etapa educacional. Os cursos técnicos passaram a ser oferecidos em duas modalidades: a primeira permitia aos estudantes cursarem o ensino médio e o curso técnico simultaneamente, mas com matrículas e currículos distintos, enquanto a segunda modalidade era destinada a indivíduos que já haviam concluído o ensino médio e desejavam realizar um curso técnico. Assim, foi consolidada a independência de currículos entre o ensino técnico e o ensino médio.

Somente em 2004, o Decreto n.º 2208/1997 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154 (Brasil, 2004). A promulgação desse decreto decorreu de intensos debates prévios relacionados à integração do ensino médio com a educação profissional, nem como sobre o resgate da formação humana integral. Segundo Moura (2007, p.19), nesse período, "retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica". Portanto, o Decreto nº 5.154/2004 incorpora e resgata a perspectiva da indissociabilidade entre o ensino médio e a educação profissional, articulando a educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio por meio de três modalidades:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Esse decreto foi incorporado na LDB através da Lei n.º 11.741/2008, que possibilitou a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio promovendo uma educação que combina aspectos práticos e teóricos. Essa modalidade busca preparar os estudantes, especialmente da classe trabalhadora, com conhecimentos profissionais e propedêuticos, promovendo uma formação de cidadãos críticos capazes de compreender a realidade social. Além disso, essa modalidade não se limita a proporcionar uma compreensão material e histórica da realidade social, mas também visa incentivar os estudantes na transformação efetiva dessa realidade (Ramos, 2010; Moura, 2007; Saviani, 1989).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que deu origem aos Institutos Federais de Ensino de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foi estabelecida por meio da Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008). Essa iniciativa é reconhecida como uma política pública inovadora que implementou a educação integrada, um modelo único de educação, no qual os estudantes podem percorrer uma trajetória desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação, com ênfase na formação técnica articulada à formação propedêutica (Melo, Alves, Freire, 2021). Os IFs foram criados com base na formação humana integral, no trabalho como princípio educativo e em um currículo que incorpora as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, proporcionando, assim, uma educação integral, tema a ser abordado na próxima seção.

1.2 A contribuição da Sociologia para a educação integral

A educação integral surge em um contexto de negação da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, enquanto uma política contra hegemônica de uma educação determinada pela lógica do capital. De acordo com Melo, Alves e Freire (2021, p.125), a educação integral deve ser entendida com base em três conjuntos de referenciais:

por um lado, os conceitos de politecnia e omnilateralidade, presente em diversos escritos de Karl Marx (Marx; Engels, 2011); por outro, a educação unitária e a noção de trabalho como princípio educativo, teorizados por Antônio Gramsci (2001); por fim, também no diálogo com a educação popular e emancipadora de Paulo Freire (2014).

Estes princípios convergem na busca de uma educação emancipadora, transformadora e que supera a alienação do sistema capitalista. Resgata o princípio da formação humana em sua completude, uma vez que assegura o ensino dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos a partir de uma base unitária de organização curricular (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005). Todos esses elementos constituem a literatura especializada da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ramos (2010) defende a necessidade de um currículo que proporcione construções intelectuais elevadas, garantindo a apropriação de conceitos essenciais para a intervenção na realidade e a compreensão do processo histórico do conhecimento. O objetivo é alcançar a formação plena do educando, e para isso, propõe-se a integração de quatro eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Compreende-se a dimensão do trabalho enquanto princípio que organiza a base unitária do ensino médio. É considerado como “primeiro fundamento da prática social” (Ramos, 2010, p. 54), tendo em vista que é condição de existência do homem. Por isso, o trabalho é “categoria central de produção de saber” (Moura, 2012, p.4) e deve ser considerado enquanto princípio educativo em seus dois sentidos: ontológico, ou seja, como condição e produção da existência humana, e histórico, considerando o contexto capitalista caracterizado pelo trabalho assalariado (Ramos, 2010).

Em relação ao eixo da ciência, trata-se de um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado que possui conceitos e metodologias específicas. Consiste em um conjunto de conhecimentos “produzidos e legitimados socialmente ao longo da história” (Ramos, 2010, p.49-50). A prática da ciência está intrinsecamente vinculada à tecnologia, uma vez que esta é considerada uma “técnica fundada cientificamente” (Saviani, 2007, p. 163). Nesse contexto, Moura (2012) discorre sobre a tecnologia enquanto mediação entre ciência e produção, e sustenta que:

É importante compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, está cada vez mais indissociável das práticas cotidianas. A tecnologia passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, o trabalho como categoria central de produção de saber, e, trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis.” (Lima Filho, 2005; Moura, 2007, *apud*, Moura, 2012, p.4)

Por fim, o eixo da cultura é incorporado com a finalidade de possibilitar que o educando compreenda de forma crítica as normas, crenças e valores manifestados pelo indivíduo e pela sociedade ao longo da história. Dessa forma, possibilita a compreensão do ser humano enquanto um ser histórico-social (Ramos, 2010). Nessa perspectiva, Moura (2012, p.4) afirma que:

[...] a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltadas para os interesses sociais e coletivos.

Os quatro eixos estruturantes integrados no currículo preparam o aluno tanto para o mercado de trabalho quanto para a construção de um conhecimento intelectual elevado (Ramos, 2010). Dentro desse contexto, a componente curricular de Sociologia desempenha um papel fundamental, pois tem como finalidade estimular os estudantes a analisar, problematizar e compreender as complexas relações que permeiam o mundo. Ela também contribui para uma

compreensão mais aprofundada do contexto social e estimula o pensamento crítico.

A Sociologia surge no século XIX, com Saint-Simon (1760-1825) como uma nova ciência da sociedade, influenciada pelas ideias revolucionárias dos filósofos positivistas. Nessa época, considerava-se que “a inexistência de uma ciência da sociedade consistia numa grande falha na área do saber” (Bedone, 2005, p.28). As ideias de Saint-Simon são retomadas e sistematizadas por Augusto Comte (1798-1857). Num primeiro momento, a recém-criada área de conhecimento foi chamada de “física social” devido às referências científicas provenientes da física. Dessa forma, os métodos empregados na análise da sociedade, cultura e história eram oriundos das ciências físicas e naturais, visando formular leis gerais a partir das observações (Ianni, 1989).

Comte desenvolve a Lei dos Três Estados para descrever o “processo evolutivo” que os seres humanos estariam condicionados. Essa lei inclui: o Estado Teológico, onde as explicações se baseiam em seres sobrenaturais; o Estado Metafísico, que substitui as causas sobrenaturais por causas abstratas influenciadas pela filosofia; e o Estado Positivo ou Científico, que busca entender eventos sociais com base na racionalização e aplicação de leis (Bottomore, 1965). Entretanto, com o passar do tempo, as concepções positivistas e evolucionistas, juntamente com o uso de metodologias das ciências da natureza para explicar os fenômenos sociais foram questionadas. Isso se deu porque estudiosos começaram a reconhecer que:

a realidade humana é diferente do mundo natural porque as ações dos homens são dotadas de sentido. As pessoas têm motivos e agem a fim de alcançar os fins que estabeleceram para si, e esses fins explicam suas ações. Por esse motivo, as ações humanas, ao contrário dos movimentos espaciais de corpos físicos, precisam ser compreendidas mais que explicadas. (Bauman e May, 2010 n.p)

Constata-se então que, as ações humanas exigem uma compreensão mais profunda do que uma explicação simplista. Na Sociologia, destacam-se três autores clássicos que apresentam pontos de vistas distintos sobre a objetividade científica do conhecimento da vida social: Émilie Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Marx (1818-1883). Esses teóricos desempenham um

papel fundamental na compreensão dos elementos essenciais para a análise científica de fenômenos sociais. Durkheim, seguindo a tradição positivista de Comte, dedicou-se a estabelecer um método e definir o objeto de estudo da Sociologia. Surge, então, o conceito de "fato social", entendido como um conjunto de valores, normas culturais e estruturas sociais que influenciam e moldam as ações e interações dos indivíduos. Os fatos sociais estabelecem padrões que contribuem para a ordem social e para a regulação do comportamento dentro da comunidade. Por outro lado, Weber enfatiza os elementos subjetivos e simbólicos dos sujeitos e define o campo de estudo da Sociologia a partir do conceito de "ação social". Ele propõe que a análise sociológica deve considerar as motivações, os significados e as interpretações subjetivas que os indivíduos atribuem às suas ações, a fim de compreender de maneira integral o comportamento humano no contexto da sociedade. Por fim, Marx desenvolve uma crítica profunda à sociedade capitalista. Ele compreende a organização social como determinada pelas relações de produção e enfatiza as relações de classe como o eixo central da análise sociológica (Filho, 2005).

A busca por explicações científicas para compreender a sociedade e os fenômenos sociais não ocorreu por acaso, mas sim em resposta às profundas transformações, que teve seu ápice durante a Revolução Industrial. Ianni (1989) afirma que, a Sociologia se desenvolveu em um período no qual as forças sociais, as configurações de vida e os desafios da sociedade civil, urbano-industrial e capitalista estavam mais evidentes. Nesse processo de mudança, o capital emerge como um símbolo desse período, exercendo não apenas influência na esfera econômica, mas também desempenhando um papel significativo nas dimensões sociais, políticas e culturais.

A Sociologia, portanto, é reconhecida como uma ciência que analisa a sociedade e as interações sociais de maneira estruturada, adotando uma perspectiva que transcende o senso comum. Seu propósito é promover a transformação da consciência dos indivíduos, concentrando-se em desvelar o que está por trás das aparências, demonstrando que "as coisas não são o que

parecem ser” (Berger, 2011, p.32). A intenção é trazer luz à realidade social, revelando suas múltiplas camadas de significado.

Aprender a pensar com a Sociologia, conforme Bauman e May (2010) é “uma forma de compreender o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras” (n.p), já que, as discussões sociológicas são as questões práticas da vida cotidiana. Nesse sentido, o pensamento sociológico desempenha um papel essencial na ampliação da compreensão das relações sociais, permitindo que os indivíduos percebam a influência das estruturas sociais, bem como as opressões e mecanismos de controle presentes na sociedade. Assim, o conhecimento sociológico tem o potencial de tornar os indivíduos menos suscetíveis à manipulação e a agir como agentes de transformação social.

Diante do exposto, evidencia-se a importância do ensino da Sociologia para a formação humana e integral do estudante. Segundo Ciavatta (2014), o ensino integrado possibilita que os filhos da classe trabalhadora desenvolvam habilidades intelectuais, compreendendo as complexas relações que moldam a sociedade e que impactam a existência humana. Nesse sentido, a componente curricular de Sociologia e o pensamento sociológico se apresentam como uma poderosa ciência crítica para a emancipação e a transformação social, uma vez que buscam problematizar relações naturalizadas, carregadas de preconceitos e pré-noções. Isso, por sua vez, estimula uma postura crítica e mais elaborada no debate em torno dos fenômenos sociais e na busca por soluções para os problemas da sociedade por parte dos educandos (Zorzi, 2013).

Além disso, a Sociologia desempenha um papel fundamental na implementação de metodologias inovadoras no âmbito educacional, promovendo práticas pedagógicas que transcendem a mera transmissão de conteúdos. Ao estimular o debate, a reflexão e a análise crítica da realidade, essa componente curricular viabiliza abordagens interdisciplinares e contextualizadas, articulando o saber acadêmico com as experiências cotidianas dos estudantes. Dessa forma, a Sociologia não apenas fortalece a formação intelectual dos educandos, mas também fomenta a construção coletiva do

conhecimento, criando espaços para o diálogo e para a problematização das estruturas sociais (Ianni, 1989; Bauman, May 2010).

1.3 Cultura e formação integral: valorização das culturas indígenas

Conforme discutido no tópico anterior, além do trabalho, da ciência e da tecnologia, a cultura também é um eixo indissociável para a formação integral dos estudantes. Ela exerce uma forte influência sobre as práticas dos grupos sociais, tornando sua compreensão uma necessidade para os estudantes (Moura, 2012). A compreensão da cultura possibilita uma visão mais aprofunda das várias formas de organização da sociedade, revelando as razões por trás do conhecimento em um determinado período histórico, bem como os desafios e questões que impulsionaram seu desenvolvimento (Ramos, 2010).

A categoria cultura surge no campo científico pela primeira vez no século XIX com o etnólogo americano Edward Tylor, que a definiu como “conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (Tylor, 1871, *apud*, Crespi, 1997, p.13). Essa definição foi influenciada pelo pensamento iluminista, que valorizava o cultivo da razão e da evolução da humanidade. Acreditava-se que a razão conduzia à civilização e que todas as sociedades passariam progressivamente por estágios culturais até alcançarem a civilização. Nesse sentido, ter cultura significava ter acesso ao patrimônio da humanidade, isto é, a um conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados pela razão humana.

Crespi (1997) destaca que esse pensamento foi a base para a realização das missões civilizatórias, cujo principal objetivo era disseminar a civilização entre os “povos selvagens e primitivos”. Essa perspectiva partia do pressuposto de que tais grupos ocupavam estágios inferiores no desenvolvimento cultural. O propósito era integrar progressivamente essas sociedades ao universo dos povos “civilizados”, representado pelo Ocidente. Assim, o conceito de cultura foi desenvolvido em um contexto marcado por classificações e hierarquias, o que

deu origem ao termo etnocentrismo. Esse conceito se refere à “atitude de quem tende a julgar as culturas de outra época ou de outros povos a partir dos valores e critérios vigentes na sua própria cultura de pertença” (*ibid.*, p.17). Portanto, o etnocentrismo refletia a visão europeia de superioridade e relevância de sua própria cultura em comparação com as demais.

Em oposição ao etnocentrismo, surge o conceito de relativismo cultural, fundamentado pelo antropólogo Franz Boas, que, de acordo com Crespi (*ibid.*) se caracteriza como “o reconhecimento de que cada cultura tem a sua própria validade e coerência e não poderá ser julgada a partir dos critérios prevalecentes naquela que nos é mais familiar” (p.17). Nesse sentido, ao contrário da visão evolucionista, entende-se que a cultura não é um patrimônio comum da humanidade, mas sim um conjunto de diferentes patrimônios culturais, cada um com suas particularidades.

Wagner (2017) corrobora com essa premissa ao afirmar que, no campo científico “jamais se descobriu um método infalível para ‘classificar’ culturas diferentes e ordená-las em seus tipos naturais” (n.p). Portanto, ele defende que os pesquisadores devem considerar cada cultura em seus próprios termos, evitando julgamentos de valor com base em normas internas. Com base no princípio do relativismo cultural, reconhece-se que todas as culturas possuem valor próprio e devem ser compreendidas dentro de seus contextos específicos.

Diferente de outros seres vivos, a cultura é uma característica singular dos seres humanos, definida como “organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos” (Sahlin, 1997, p.41). Isso significa que os seres humanos moldam e interpretam o mundo por meio de símbolos, e esses símbolos conferem significados e valores específicos a cada sociedade. DaMatta (1981) descreve a cultura como “maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. [...] um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (p.123). Em sua busca por diferenciar sociedade de cultura e enfatizar a singularidade da cultura humana, DaMatta (*ibid.*) recorre a uma analogia com a vida e a organização das formigas:

[...] posso ver uma sociedade de formigas em funcionamento. Mas formigas não falam e não produzem obra de arte que marquem diferenças entre formigueiros específicos. Em outras palavras, embora a ação das formigas modifique o ambiente, esse ambiente é modificado sempre do mesmo modo e com o uso das mesmas matérias químicas, caso se trate de uma mesma espécie de formigas. (...) entre as formigas (e outros animais sociais) existe sociedade, mas não existe cultura. (...) não há cultura porque não existe uma tradição viva, conscientemente elaborada que passa de geração para geração, que permita individualizar ou tornar singular e única uma dada comunidade relativamente às outras (constituída de pessoas da mesma espécie). (p. 47-48)

A cultura confere sentido ao mundo à nossa volta. Ela produz os símbolos, as histórias e os valores que utilizamos para entender e interagir com o mundo, ao mesmo tempo em que é moldada por essas próprias interações. Nesse contexto, é crucial destacar que as estruturas simbólicas culturais não são estáticas, podendo ser contestadas, questionadas e reinterpretadas. Essa característica evidencia a natureza dinâmica da cultura, que está constantemente sujeita a transformações e evoluções ao longo do tempo (Crespi, 1997).

A cultura também assume uma dimensão política, pois a presença de diversas concepções de mundo resulta em uma disputa pelo controle da produção simbólica. Diferentes grupos sociais buscam estabelecer suas visões de mundo como hegemônicas, moldando, assim, o pensamento coletivo (DaMatta, 1981). Essa dinâmica, como já apontava Marx (2013), favorece a classe dominante, que impõe suas ideias como se fossem universais, marginalizando e silenciando culturas menos influentes.

No contexto brasileiro, essa marginalização se manifesta em relação à cultura dos povos indígenas, cuja origem remonta ao período da colonização europeia, iniciado em 1500. Preconceitos arraigados, baseados em visões eurocêntricas e na construção de um imaginário estereotipado, contribuíram para a exclusão e a invisibilização desses povos. Essa marginalização, sustentada pelos interesses de grupos hegemônicos, políticos e pelas representações midiáticas, teve como principal objetivo a subordinação dos povos indígenas e a apropriação de seus territórios.

Segundo Silva (2019), a mídia desempenhou um papel na construção de um estereótipo do indígena como uma figura do passado, genérica, reforçando a noção de que sua cultura é estática e imutável. Do ponto de vista político e histórico, Santos (2004) denuncia que a relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro também contribuiu para a perpetuação desse viés. Um dos fatores destacados foi o regime de tutela estabelecido pelo Código Civil brasileiro, que atribuía ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI), posteriormente transformado na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a responsabilidade sobre esses povos. De acordo com o autor, “o Estado fazia de tudo para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através de sua incorporação à sociedade dominante” (p.98). Assim, as políticas indigenistas historicamente eram assimilacionistas e paternalistas, até pouco tempo atrás, por exemplo, os indígenas precisavam de autorização do chefe do posto da SPI/FUNAI para sair de suas áreas.

Em contraposição às expectativas de assimilação ou desaparecimento cultural, os povos indígenas brasileiros mostram um crescimento demográfico significativo, a revitalização de suas culturas, uma complexificação nos modos de vida e uma revalorização do uso das línguas nativas pela nova geração (Oliveira, 2004). Segundo os dados do último Censo Demográfico, a população indígena no Brasil representa 0,83% da população total do país, um aumento em relação à 2010 que registrou 0,47%. No Estado do Tocantins, onde este estudo foi conduzido, essa porcentagem é ainda mais significativa, os indígenas correspondem a 1,32% da população total do estado. Ademais, observa-se que, no Tocantins, 75,98% dos indígenas residem em Terras Indígenas demarcadas, o que torna o estado o segundo com a maior proporção nesse aspecto no Brasil (IBGE, 2023). Essa realidade evidencia a resiliência e a capacidade de adaptação dos povos indígenas.

No âmbito político, observa-se também avanços significativos da luta pelos direitos dos povos originários, como a criação do Ministério dos Povos Indígenas em 2023, e, a nível de Tocantins, a criação da Secretaria dos Povos Originários e Tradicionais no mesmo ano, ambas sendo lideradas por gestores

indígenas. Essas ações indicam um reconhecimento crescente da importância das questões indígenas na agenda política nacional e regional, refletindo um compromisso com a promoção da justiça social e valorização das culturas tradicionais. Essas iniciativas são um passo fundamental para assegurar que as vozes dos povos originários sejam ouvidas e respeitadas, contribuindo para um diálogo mais inclusivo e democrático.

O respeito e a valorização da rica diversidade étnico-cultural indígena no Brasil são fundamentais para a construção de uma sociedade plural. Nesse sentido, é crucial expandir o conhecimento sobre a história e a cultura desses povos nas instituições de ensino, abrangendo a multiplicidade de etnias, saberes e modos de vida. Ao contrário do que foi historicamente propagado, a extinção dos povos originários nunca foi um processo natural. Apesar de terem enfrentado colonização, escravização e aculturação, os povos indígenas demonstraram uma resiliência notável, preservando suas identidades e resistindo às tentativas de assimilação. Mais do que isso, têm buscado conciliar seus conhecimentos tradicionais com as demandas do mundo contemporâneo, incorporando elementos simbólicos modernos sem renunciar à sua identidade cultural. Atualmente, continuam a lutar por seus direitos e pela preservação de sua rica cultura (Tassinari, 2004).

A formação integral em conjunto com a perspectiva da diversidade cultural como um valor, permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Essa abordagem os encoraja a respeitar e valorizar diferentes culturas. Ao serem expostos às ricas tradições e saberes de diversas comunidades, os estudantes desenvolvem habilidades como o respeito, a empatia e a capacidade de questionar estereótipos. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também forma cidadãos mais críticos e reflexivos, preparados para construir uma sociedade mais justa e inclusiva (Ramos, 2010; Moura, 2012).

1.4 A temática indígena nas escolas: desafios e novas perspectivas

Gadotti (2007), fundamentando-se nas ideias de Paulo Freire sobre educação, afirma que a escola, enquanto instituição social, desempenha um papel tanto na manutenção quanto na transformação da sociedade. Nesse sentido, estudiosos que investigaram a abordagem da temática indígena nas escolas constataram que muitas instituições de ensino ainda contribuem para a perpetuação de uma perspectiva colonial, reproduzindo concepções, imagens e informações equivocadas e empobrecidas sobre essa população.

Zamboni e Bergamaschi (2009), ao analisarem a literatura escolar produzida da primeira metade do século XX, identificaram uma representação idealizada e romantizada dos povos indígenas que remonta às concepções do século XIX. De acordo com as autoras, nas obras analisadas predominam uma visão de uma visão de um “índio genérico”, que ignora a diversidade das identidades étnicas em prol de uma visão exótica do indígena. Sob essa perspectiva, destaca-se o retrato do “índio romântico”, associado à ideia do “bom selvagem”. Essa representação o descrever como virtuoso e puro, mas simultaneamente o apresenta como primitivo e inferior aos padrões da sociedade ocidental. Além disso, as autoras destacam a imagem do “índio fugaz”, que simboliza a noção do inevitável desaparecimento desses grupos.

Araújo (2014), em seus estudos, identificou práticas pedagógicas discriminatórias e estereotipadas em relação aos povos indígenas no ambiente escolar. Segundo o autor, a temática indígena é tratada de forma restrita, sendo reduzida a uma mera data comemorativa, sem a devida contextualização história, política e social. Além disso, ressaltou que as práticas dos professores, por vezes inconscientes, refletem lógicas do senso comum impregnadas de pensamentos determinados pela elite dominante, que construiu a narrativa histórica segundo seus próprios interesses.

Em relação aos recursos didáticos disponíveis, Silva (2019) observou uma produção bastante limitada, especialmente quando comparada à produção afro-brasileira, o que constitui uma lacuna significativa no ensino. Ele destacou que, um estudo sobre os livros didáticos de História, publicados entre 1999 e 2005, destinados para os estudantes do 6º ao 9º ano, revelou a perpetuação de

imagens e discursos distorcidos sobre os povos originários. Considerando que esses livros geralmente servem como a principal e, muitas vezes, a única fonte de informação para os estudantes, eles contribuem para a reprodução de visões equivocadas e discursos distorcidos sobre os povos originários.

No estudo de Estado da Arte sobre produtos educacionais relacionados à temática indígena no EMI conduzido por Cavalcanti e Melo (2022), foi identificado a presença de cinco materiais relevantes na plataforma do Observatório ProfEPT¹, de 2020 a 2022, e mais três trabalhos na Plataforma EduCAPES². As autoras constataram que os elementos centrais desses trabalhos tiveram como objetivo valorizar a diversidade cultural e oferecer subsídios didáticos aos docentes para integrar os saberes, a cultura e os costumes dos povos indígenas no ambiente escolar. Contudo, destacaram que esses materiais ainda carecem de representatividade significativa em nível nacional.

Desde 2008, com a promulgação da Lei 11.645 (Brasil, 2008), a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas no currículo da educação básica tornou-se obrigatória. A Lei representou um marco fundamental no fortalecimento e reconhecimento dessa temática, constituindo um avanço significativo para os movimentos indígenas ao proporcionar novas perspectivas para uma abordagem mais autêntica no ensino. No entanto, conforme apresentado, é evidente que ainda persiste uma lacuna no sistema educacional brasileiro em relação à abordagem dessa temática, destacando a necessidade de desconstruir a perspectiva colonizadora.

¹ “Etnias Indígenas Alagoanas” (Freire, Melo, 2020); “Blog – Corporalidades Indígenas na EPT” (Ferreira, Felzke, 2020); “Estudantes Macuxi na Educação Profissional e Tecnológica: experiência no Campus Amajari” (Silva, Felzke, 2020); “Guia Metodológico - Formação Continuada de Professores da Educação Básica: ensino da história e cultura indígena brasileira por meio das tecnologias” (Mendonça, Oliveira, 2021); “Protocolo de acolhimento de estudantes indígenas nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do campus Guajará-Mirim do IFRO” (Estevão, Barbosa, 2021).

² “Curso online de História Indígena para o Ensino Médio (AVA/Moodle)” (França, Soares, 2020); “Vozes da Resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos” (Silva, Carmo, 2021); “Abordagem de Astronomia Indígena Brasileira como Objeto de Construção e Formação Humana para a Cidadania” (Junior, Killner, 2021).

Segundo Quijano (2005), a colonização nas Américas foi marcada pela construção de uma nova ordem social baseada na ideia de raça. A criação de identidades sociais como “índios”, “negros”, “mestiços”, além de “português” e “espanhol”, que antes referiam apenas à origem geográfica também passam a ter uma conotação racial, servindo para justificar a exploração e dominação, estabelecendo uma hierarquia social que determinou a distribuição de poder, papéis e posições na sociedade.

Essa reconfiguração racial, segundo Quijano (*ibid.*), foi fundamental para o desenvolvimento da “colonialidade do poder”, uma estrutura de poder que persiste até hoje, mesmo após a descolonização. Essa colonialidade se manifesta em diversas esferas da vida social, cultural e política, perpetuando desigualdades históricas e impondo os padrões eurocêntricos. Nas palavras do autor:

como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (p.121).

Assim, o fim do colonialismo histórico como forma de organização da sociedade não significou o fim das práticas coloniais. A colonização persiste através de formas sutis e sistemáticas, manifestando-se nas estruturas sociais, políticas e educacionais contemporâneas, exigindo uma análise crítica e um esforço consciente para desconstruir essas dinâmicas opressoras. Conforme argumenta Piza (2021), as estruturas sociais, uma vez estabelecidas, deixam marcas profundas e duradouras na sociedade. Portanto, a herança colonial brasileira, com seus alicerces na escravidão, no patriarcado e na dominação, continua a moldar nossa realidade, sendo incorporada e reforçada pelo capitalismo moderno/colonial.

O campo científico é um lugar de disputa de poder, onde historicamente e sob influência da colonialidade, o conhecimento ocidental se impôs como padrão universal. Ao negar a legitimidade de outros saberes, a ciência ocidental construiu uma hierarquia epistêmica que privilegia uma única perspectiva. Essa lógica, que se baseia na oposição entre verdade e não-verdade, promoveu uma

monocultura do saber, resultando em um pensamento parcial e excludente, conforme apontado por Castro e Pinto (2018), Fonseca (2016), Resende e Moreira (2017) e Wermelinge (2022).

O pensamento decolonial surge tanto no campo epistêmico quanto no campo político, constituindo-se como um exercício de crítica argumentativa para provocar uma inversão de perspectivas, práticas e visões estabelecidas pela lógica ocidental hegemônica (Castro, Pinto, 2018). Dessa forma, busca-se adotar uma abordagem que possibilite a análise e compreensão das contradições inerentes ao conhecimento de maneira mais crítica e reflexiva, especialmente em relação ao saber ocidental.

É importante destacar que, neste estudo, optou-se por utilizar o termo "decolonial", suprimindo o "s", em consonância com a perspectiva de Walsh. Segundo Fonseca (2016), Walsh argumenta que o prefixo "des" implica negação, entretanto, o pensamento decolonial não se propõe a simplesmente negar ou eliminar o sistema colonial, uma vez que não é viável erradicar completamente os padrões e impactos do colonialismo. Em vez disso, requer uma abordagem que reconheça a herança colonial e promova reflexão e ação a partir dessa herança. Nas palavras da autora, o objetivo do pensamento decolonial é:

apontar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua– de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, visibilizar e destacar “lugares” de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2009, p. 15, nota de rodapé 1 *apud* Fonseca, 2016, p.32).

Sob essa perspectiva, Resende e Moreira (2017) enfatizam que a adoção da abordagem decolonial implica a formulação de estratégias para enfrentar as injustiças e desigualdades históricas que levaram à marginalização, discriminação e exclusão dos povos indígenas e de outros grupos subalternos, perpetuadas desde o período colonial. Nesse sentido, Baniwa (2020) defende que:

conhecer as histórias, as culturas, os valores e os saberes indígenas é necessário para superar a invisibilidade ou visibilidade negativa, depreciativa e falsa sobre os povos indígenas, frutos de séculos de colonização etnocêntrica e racista (p.102).

Trabalhar a temática indígena nas escolas sob a perspectiva decolonial, implica em romper com a estrutura moderna que separa e hierarquiza o conhecimento científico em relação ao saber tradicional. Isso exige criar um ambiente que valoriza e dá voz aos saberes fundamentados em experiências, culturas, cosmologias e tradições que foram historicamente marginalizadas pelo Ocidente. Essa abordagem permite a revisão de teses e verdades estabelecidas ao longo do tempo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e enriquecedora da realidade, além de favorecer a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Piza, 2021, Rezende e Moreira, 2017).

Aliado à perspectiva decolonial, a interculturalidade também atua no sentido de reconhecer e respeitar a existência do Outro, “sua alteridade e exterioridade em relação aos valores da cultura dominantes” (Castro, Pinto 2018, p.144), que até então eram subjugados, oprimidos e marginalizados. Nessa perspectiva, de acordo com Walsh (2001, p. 10-11 *apud* Oliveira, Candau, 2010), a interculturalidade é caracterizada como:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; Uma meta a alcançar (p.26).

Sob essa ótica, compreende-se que a educação intercultural transcende a simples inclusão de conteúdos no currículo, ela se configura como uma visão crítica intimamente ligada a um projeto social, educacional, político, ético e epistêmico voltado para a decolonização e a transformação. Essa perspectiva busca desafiar e superar a predominante geopolítica cultural e monorracial do conhecimento, transformando-se em uma perspectiva política que visa questionar e transformar as estruturas que perpetuam a visão de mundo ocidental e o poder colonial (Oliveira, Candau, 2010).

Nesse sentido, Krenak e Pimenta (2019) destacam que:

É necessário que a escola se reposicione enquanto instituição para assumir seu papel de formadora de opinião e de capacidades tão necessárias para banir do mundo a desigualdade, o preconceito, a banalização do outro, a visão de superioridade nacionalista, sentimentos que mancham a história da humanidade (p.47).

Assim, defende-se a implementação de um projeto de educação que integre o pensamento decolonial e intercultural. Isso envolve direcionar esforços para estimular o diálogo equânime entre culturas e valorizar a diversidade étnico-cultural no ambiente educacional. Dessa forma, busca-se avançar em direção a uma perspectiva contra-hegemônica, promovendo a aplicação prática dos saberes e tradições culturais dos povos originários, superando a visão de mundo imposta pela classe dominante.

1.5 Os Três Momentos Pedagógicos

Os 3MPs é uma proposta metodológica desenvolvida por Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Pernambuco, para o trabalho em sala de aula, materializada nos livros “Ensino de ciências: fundamentos e métodos” (2002) e “Física” (1991). Possui como fundamento teórico os princípios pedagógicos de Freire (1987), que visa superar a educação tradicional e a fragmentação do ensino, promovendo o protagonismo dos estudantes e incentivando-os a se tornarem cidadãos ativos na busca pela transformação social (Muenchen, 2010).

Estimular o pensamento crítico nos estudantes é um desafio, uma vez que a estrutura tradicional do sistema educacional frequentemente prioriza conteúdos fragmentados e desvinculados da realidade social e cultural. Esse modelo limita a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre os conhecimentos adquiridos e suas experiências, dificultando a construção de uma compreensão mais ampla e significativa. Diante desse cenário, é essencial que o educador assuma uma postura problematizadora, indo além da simples transmissão de informações. Isso significa criar espaços de diálogo onde os

estudantes possam refletir, debater e construir significados a partir de suas próprias experiências e realidades.

A pedagogia freiriana defende que, a prática educativa deve ser democrática, participativa e dialógica, com conteúdos escolares que teriam, como ponto de partida, a análise de temas e problemas da realidade política e social dos estudantes. Nessa perspectiva, esses conteúdos seriam estruturados com base em “temas geradores”, que emergem da relação homem-mundo e da interação do indivíduo com a realidade. Segundo Freire (1987), uma educação fundamentada nesses princípios é essencial para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar o contexto e as experiências dos estudantes na sala de aula, eles se tornam parte integrante do estudo, estimulando a curiosidade epistemológica, que é um aspecto central desse processo.

A educação defendida por Freire emerge em contraposição à educação bancária, na qual os indivíduos são vistos apenas como recipientes de informações. Conforme expressa Freire (1987):

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. (p. 58).

Na educação bancária, os conteúdos são tratados de forma fragmentada e descontextualizada, sem conexão com a realidade social, cultural e histórica dos alunos. Esse modelo ainda persiste nas escolas, onde há uma forte ênfase na transmissão de informações em detrimento do diálogo, da reflexão e da construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a implementação de metodologias críticas enfrenta desafios significativos, devido a barreiras estruturais e culturais profundamente enraizadas no sistema educacional. Essa permanência pode ser atribuída a diversos fatores, como a herança de um modelo tradicional e autoritário, que prioriza a memorização e a reprodução de conteúdos em vez da compreensão crítica. Além disso, a formação insuficiente dos professores para adotar práticas pedagógicas mais dialógicas e

problematizadoras dificulta a superação desse paradigma. A estrutura curricular rígida e padronizada, frequentemente voltada para avaliações quantitativas em detrimento de processos qualitativos, também reforça a lógica bancária, limitando a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Na prática dialógica e democrática, tanto o professor quanto o estudante são agentes do processo e evoluem juntos. Nas palavras de Freire (*ibid.*, p.80) “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Portanto cria-se um ambiente onde não há “argumentos de autoridade”, superando assim, a divisão tradicional entre professor e estudante. Isso possibilita que ambos desempenhem papéis de educadores e aprendizes simultaneamente, fomentando uma abordagem mais participativa na construção do conhecimento.

Freire (1996) ressalta que a transição da “promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente” (p.18), nesse sentido, o professor tem um papel central para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, desafiando-os a refletir e questionar. Ao incentivar a curiosidade crítica, que vai além de respostas simples, o educador os ajuda a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem e a entender melhor o mundo. Assim, uma das principais responsabilidades da educação progressista é cultivar essa curiosidade, que desafia o senso comum e permite que o indivíduo pense de forma ativa, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem.

A educação proposta por Freire, também chamada de educação libertadora, consiste em uma educação problematizadora e genuinamente reflexiva, que envolver um “constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1987, p.40). Seu objetivo é fomentar a autonomia, a reflexão e a ação transformadora, promovendo uma compreensão crítica da realidade e tornando os estudantes agentes de mudança.

A metodologia dos 3MPs envolve três etapas: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Na PI,

apresenta-se questões e/ou situações para discussão com os estudantes, que estejam conectadas com situações reais conhecidas e/ou vivenciadas por eles. Segundo os autores, o primeiro momento pode ocorrer em dois sentidos. Por um lado, emerge as “concepções alternativas” ou “conceitos espontâneos” dos estudantes, ou seja, o conhecimento prévio adquirido através de aprendizados anteriores, dentro ou fora da escola. Por outro lado, a situação ou questão pode configurar em um problema a ser resolvido, levando o estudante a perceber a necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não possui (Delizoicov, Angotti, 1991).

Durante a PI, Delizoicov e Angotti (1991) recomendam que a postura do educador “se volte mais para questionar e lançar dúvidas sobre o assunto do que para responder e fornecer explicações” (p.29). Nesse contexto, Muenchen (2010) proporciona uma valiosa contribuição ao recuperar a abordagem problematizadora de Freire, distinta da simples prática de realizar perguntas, como indicado no Quadro 1. A autora afirma que, “o papel do professor problematizador não é descrever os conceitos/conteúdos e sim desvelá-los para que os educandos queiram conhecer” (p.158). Portanto, o primeiro momento deve constituir em um processo que estimula a curiosidade epistemológica e o desejo dos estudantes de querer conhecer.

Quadro 1: Diferença entre problematizar e perguntar.

PROBLEMATIZAR	PERGUNTAR
Implica em diálogo.	Não implica necessariamente em diálogo. Muitas vezes é um monólogo.
Existe um problema a ser resolvido (problema ou lacuna)	Não necessita um problema. Em geral, as perguntas giram em torno de conceitos científicos.
Implica ou pode implicar na mudança/transformação. Perspectiva de mudança.	Não implica em transformação. Sim ou não responde.
Considera o “saber de experiência feito” (aquilo que o educando traz para a escola), a partir dele que se alcança o conhecimento científico	Não se preocupa com o “saber de experiência feito”.
Gera inquietação (frente ao mundo, aos	Provoca adaptação/acomodação (frente ao

problemas).	mundo, aos problemas).
Desafia, pois “o mundo não é, ele está sendo”.	Conforma.
Estimula a curiosidade ingênua em busca da curiosidade crítica; Provoca a curiosidade, o querer conhecer.	Não estimula a curiosidade ingênua, não provoca a curiosidade.
Propicia uma leitura crítica de mundo.	Propicia uma leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos.
Estimula o gosto de ouvir e o respeito à opinião do outro.	Não estimula o gosto de ouvir. O educando ouve, na maioria das vezes, apenas o professor.
Desvela/desoculta os conceitos/conteúdos.	Não estimula o gosto de ouvir. O educando ouve, na maioria das vezes, apenas o professor.
Desvela/desoculta os conceitos/conteúdos.	Transmite os conceitos/conteúdos.
Dá voz, abre espaço para a expressão, faz com que o educando se sinta sujeito do processo (participação).	Não estimula a participação.
Satisfaz a educação crítico dialógica transformadora.	Não necessariamente contribui para a educação crítico-dialógica transformadora.
Estimula a construção coletiva do conhecimento.	Não estimula a construção coletiva do conhecimento, privilegia o individual.
Realiza a “Leitura do texto” articulada à “leitura do contexto” a que o texto se refere.	Realiza a “Leitura do texto” sem preocupação alguma com a leitura do contexto do texto.
Relaciona explicitamente a realidade vivida pelo educando.	Não relaciona explicitamente a realidade vivida pelo educando.
Alcançada através de problemas abertos, reais.	Alcançada através de problemas idealizados, desvinculados de contextos sociais/reais. Resposta fechada/exata.

Fonte: Muenchen (2010, p. 161-162).

Como destaca Vaz (1996:75, *apud*, Muenchen, 2010, p.160), a problematização:

(...) é uma forma muito peculiar de colocar problemas não se limitando a perguntas permitam o debate para captar o momento ao invés de conduzir a um beco sem saída. Este processo não visa simplesmente satisfazer a curiosidade do professor nem é um mero jogo de adivinhação. Quando o professor dialógico problematiza uma situação com seus alunos ele está buscando suscitar pensamentos, provocar

questionamentos que não visam testar o nível de compreensão e conhecimento dos estudantes. Em vez de buscar por definições, desafia-os a fazer uso de sua compreensão e conhecimento para enfrentar questões essencialmente desafiadoras.

A abordagem problematizadora do primeiro momento pedagógico representa uma mudança fundamental no processo de ensino-aprendizagem à medida que fomenta o debate e envolve os estudantes de maneira ativa e crítica. Com isso, uma realidade que antes era observada de maneira distante e desinteressada, passa a requerer um nível mais elevado de conhecimento.

O segundo momento pedagógico consiste no estudo dos conteúdos curriculares a partir da orientação do professor. Nesse momento, são apresentados aos estudantes os conceitos científicos necessários para a compreensão do tema e da problematização inicial. Quanto ao núcleo do conteúdo específico de cada tópico, Delizoicov e Angotti (1991) afirmam que:

[...] será preparado e desenvolvido, durante o número de aulas necessárias, em função dos objetivos definidos e do livro didático ou outro recurso pelo qual o professor tenha optado para o seu curso. Serão ressaltados pontos importantes e sugeridas atividades, com as quais se poderá trabalhar para organizar a aprendizagem (p.30)

Os autores recomendam a realização de uma variedade de atividades, tais como: exposição, elaboração de questões, leitura de textos para discussões, trabalho extraclasse, revisão e destaque dos aspectos fundamentais, bem como a execução de atividades práticas experimentais. O objetivo é que o professor desenvolva o conhecimento conceitual necessário para que os estudantes compreendam as situações problematizadas de forma aprofundada e fundamentada cientificamente (Delizoicov, Angotti, Pernanbuco, 2002).

A AC, terceiro e último momento pedagógico, conforme descrito pelos autores, têm como objetivo:

abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Deste modo pretende-se que dinâmica e evolutivamente, se vá percebendo que o conhecimento, além de ser uma construção historicamente determinada está disponível para que qualquer cidadão faça uso dele, e para isso deve ser aprendido. (*ibid*, p.31)

A etapa final dos 3MPs envolve a aplicação prática do conhecimento em situações da realidade, o que implica na utilização da ciência na vida cotidiana. Portanto, este momento contribui para formação de cidadãos capazes de integrar a teoria e a prática, fortalecendo a educação integral e transformadora. A metodologia dos 3MPs tem sido aplicada em trabalhos que abrangem diversas temáticas. A seguir, apresenta-se uma breve descrição de três pesquisas que adotaram essa abordagem.

O primeiro estudo utilizou a temática “química dos cosméticos” para abordar os conceitos de funções orgânicas e grupos funcionais da química no Ensino Médio (Rodrigues, *et. al*, 2018). Para a PI, algumas das questões elaboradas foram: “Qual a diferença entre shampoo sem sal e com sal?; Qual a composição do shampoo?; Quais grupos funcionais podemos encontrar no shampoo?; Por que alguns perfumes duram mais tempo do que outros?; Quais grupos funcionais podemos encontrar no perfume?” (*ibid.*, p. 219-220). Segundo os autores, as problematizações iniciais possibilitaram a participação ativa dos estudantes e a verificação prévia de seus conhecimentos. No segundo momento, para apresentação dos conteúdos científicos, os autores utilizaram vídeos, leitura de textos, debates, lista de exercícios e experimentação prática. Na etapa final, os estudantes elaboraram um portfólio que continha todas as questões discutidas, respondendo as problematizações que foram feitas no primeiro momento e outras que surgiram durante o diálogo. Além disso, foram entregues relatórios individuais dos experimentos realizados.

Outro trabalho analisado abordou a temática dos “plásticos” com o propósito de ensinar o conteúdo de polímeros, sob a perspectiva da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (Freitas, Munchen, 2020). Para o primeiro momento, foi apresentado e discutido um caso real ocorrido no município onde a escola está localizada, envolvendo a proibição do uso de sacolas plásticas em estabelecimentos comerciais da cidade. Na OC, através de aulas expositivas, foram apresentados os conceitos químicos e suas propriedades, como por exemplo, a diferença na composição química entre o plástico convencional e o plástico biodegradável. Além disso, foi exibido um vídeo reflexivo sobre as

consequências do uso da sacola biodegradável e a influência da mídia na sociedade, seguido de uma atividade em grupo para debater as propriedades dos polímeros. Para o momento da AC, foi realizado um júri simulado, dividiu-se a turma em dois grupos no qual, um grupo representou a oposição à proibição do uso de sacolas plásticas, enquanto o outro defendeu a proibição.

Por fim, o estudo de Cruz (2023) abordou a temática dos “acidentes de trânsito” que ocorrem no município da escola para o ensino do conteúdo de movimento uniforme da Física, combinado à educação no trânsito. No primeiro momento, foram exibidas reportagens que abordavam os acidentes de trânsito ocorridos no município, além de um vídeo relacionado ao tema. A partir disso, discutiu-se sobre as possíveis causas dos acidentes e questões relacionadas à velocidade. A etapa de OC foi realizada a partir de aula expositiva, que abordou os conceitos de movimento uniforme e velocidade média, acompanhada por uma lista de exercícios, resolução de problemas e estudos de gráfico sobre movimento uniforme. Para o último momento, foi conduzido uma atividade experimental e produzido oito manifestos em formato de carta pelos estudantes. O objetivo das cartas seria encaminhá-las a um vereador com o intuito de pleitear a reativação do radar eletrônico localizado próximo à faixa de pedestre em frente à escola. No entanto, segundo a autora, devido à pandemia da Covid-19, não foi possível avançar com essa proposta. Destaca-se que este trabalho foi realizado na mesma instituição de ensino onde a presente pesquisa foi conduzida.

Os estudos supracitados, de maneira geral, indicaram que a metodologia possibilitou o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e a conexão do conteúdo científico com as diversas questões da vida cotidiana, promovendo uma aprendizagem contextualizada. Além disso, concluiu-se que a metodologia conseguiu despertar a motivação dos estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo. (Rodrigues, *et. al*, 2018; Freitas, Munchen, 2020; Cruz, 2023).

Os Momentos Pedagógicos, foram originalmente concebidos pelos autores para o ensino de conteúdo das disciplinas de Ciência, como Física, Química e Biologia (Delizoicov; Angotti; Pernanbuco, 2002). Entretanto, parte-se

do pressuposto que esta metodologia é uma ferramenta valiosa para todas as áreas do conhecimento, uma vez que rompe com a educação bancária e fragmentada do ensino tradicional das escolas, voltada para a formação de sujeitos passivos. Nesse sentido, o presente trabalho teve como foco o uso da metodologia na disciplina de Sociologia, com o foco na aprendizagem da temática indígena a partir da perspectiva decolonial e intercultural, para uma turma de 2º ano do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus Palmas*.

1.6 Sociologia e saberes tradicionais: inclusão da temática indígena

O ensino da temática indígena possibilita uma variedade de assuntos que podem ser abordados em diversos componentes curriculares. No contexto da Sociologia, permite a exploração de conceitos como cultura, etnocentrismo, colonialismo, colonialidade, relativismo cultural, diversidade cultural, etnociência, entre outros. Ao adotar a perspectiva decolonial e intercultural, o ensino dessa temática adquire novas dimensões, focando na integração e no diálogo entre as cosmovisões e epistemologias indígenas, promovendo a construção e inserção de novos conhecimentos no ambiente escolar.

Dado que a sociologia se dedica à análise integral das interações humanas, o conhecimento emerge como um campo de estudo dentro dessa disciplina. Segundo Berger e Luckmann (1983), a sociologia do conhecimento “trata das relações entre o pensamento humano e o contexto social do qual surge” (p.15). Isso significa dizer que “realidade” e “conhecimento” estão intrinsecamente ligados. Nesse sentido, cabe à sociologia do conhecimento investigar não apenas a diversidade empírica do saber na sociedade, mas também os processos pelos quais qualquer tipo de conhecimento é socialmente estabelecido como realidade. Conforme afirmam os autores, “a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens conhecem como realidade em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré teórica.” (p.29-30), uma vez que o conhecimento não é algo universal e objetivo, mas sim construído socialmente.

Essa perspectiva se relaciona com o campo de estudo da etnociência, que busca compreender como diferentes grupos culturais estruturam seus sistemas de conhecimento para dar sentido ao mundo. Roué (1997) aponta que, os termos “etnociência” e “etnociências” referem-se às diversas disciplinas que utilizam o prefixo “etno” (etnobiologia, etnobotânica, etnogeografia, etnoecologia, etc.). Assim, esses termos são utilizados em sentido amplo, abrangendo todos os estudos etnológicos ou interdisciplinares que envolvem as áreas das ciências humanas e da vida. Destaca-se também que, esses conhecimentos são transmitidos ao longo das gerações e são profundamente influenciados por seus contextos históricos e sociais. Assim, a etnociência, é compreendida como a ciência do outro e visa documentar, estudar e valorizar as diversas formas de saber e fazer dos diversos grupos culturais (Strachulski, 2017; Rosa, Orey, 2014 *apud*. D’Ambrosio, 2000).

De acordo com Rosa e Orey (2014) o surgimento e desenvolvimento da etnociência contribuiu para “questionar e relativizar a racionalidade universalista do conhecimento ocidental, criando uma abordagem de valorização positiva para o conhecimento nativo e local” (p.76). Nesse contexto, D’olne Campos (2002) argumenta que a etnociência, tal como praticada por associações interdisciplinares de pesquisadores, tem desempenhado um papel significativo nas etnografias do saber e das técnicas, superando criticamente as abordagens classificatórias tradicionais. Como resultado, há uma maior abertura para pesquisas que se concentram nas dinâmicas das relações entre seres humanos e a natureza. O autor também destaca que, essas investigações frequentemente incorporam uma dimensão política, ao examinar os saberes e práticas de populações tradicionais e indígenas, evidenciando a importância de respeitar e valorizar suas contribuições para a compreensão do mundo.

No presente trabalho, abordou-se a temática indígena no currículo por meio da elaboração e implementação de uma SD. A SD dos 3MPs, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, buscou despertar a curiosidade em relação ao estudo da temática indígena, a partir da análise e reflexão sobre a relação e interação entre os povos indígenas e a natureza, em contraste com

as perspectivas não indígenas e hegemônicas. Dessa forma, buscou-se incentivar os estudantes a questionarem as razões para essas diferenças e, a partir disso, introduzir conhecimentos e visões de mundo que os povos indígenas possuem, por meio de depoimentos de pessoas autodeclaradas indígenas e pesquisas no campo da etnociência. Além disso, foram explorados conceitos teóricos sociológicos relevantes para a compreensão desse tema.

A SD dos 3MPs teve como objetivo estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, proporcionando uma compreensão aprofundada da riqueza cultural existente e das diferentes formas de relação e percepção da natureza. Além disso, buscou promover a valorização e o respeito pelas diversas formas de conhecimento que existem na sociedade, contribuindo para uma formação humana integral.

Sobre o conceito de natureza, Giannini (2004) afirma que ele é específico para cada sociedade e representa uma construção cultural. Nessa lógica Castro (2004) defende que, as relações com a natureza não são relações naturais e sim sociais, portanto estão intrinsecamente vinculadas a formas sociopolíticas determinadas e são mediadas por dispositivos simbólicos específicos. Qualquer grupo humano para sobreviver deve dominar o meio geográfico que ocupa, nesse sentido, Tassinari (2004, p.453) afirma que:

Não existe, entre os seres humanos, maneira natural, instintiva ou inata de interagir com o meio ambiente. Toda ação humana altera o estado natural dos materiais para melhor aproveitá-los, e assim, imprimir à natureza as marcas da característica de uma determinada cultura.

Estudos sobre as comunidades indígenas apontam o vasto conhecimento que elas detêm sobre a natureza, como por exemplo, a identificação das espécies de fauna e flora, as distintas formas de adaptação do meio ambiente, o manejo florestal e técnicas específicas de plantio, caça, pesca e coleta, práticas medicinais, entre outros (Giannini, 2004, p.206). Esse conhecimento tem exercido uma influência significativa sobre o pensamento ecológico, destacando a importância desses povos na conservação ambiental e da biodiversidade, uma vez que o cenário atual é marcado por crises ambientais

sem precedentes. Nesse sentido, de acordo com Baniwa³ (2019) os povos indígenas são:

sociedades que buscam constantemente aperfeiçoar seus modos de vida. E talvez a maior diferença entre elas e as sociedades modernas europeias e neoeuropeias seja o fato de que elas buscam aperfeiçoar seus modos de vida respeitando e dialogando com a natureza e com o cosmo, enquanto as sociedades modernas dominantes e capitalistas buscam o mesmo aperfeiçoamento, destruindo a natureza e a própria dignidade humana. (p.103)

Krenak⁴ (2020) destaca que a perspectiva predominante impõe um estilo de vida no qual a sobrevivência das sociedades é condicionada ao esgotamento de todos os demais aspectos da vida. Nesse sentido, os “detentores do capital” argumentam que o estilo de vida indígena é um obstáculo para o progresso do país. A expectativa é que os povos originários se alinhem a essa visão hegemônica e contribuam “para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza” (p.29). Contudo, Kayapó⁵ (2019) defende que: “os povos indígenas, pela sua própria relação de envolvimento com a natureza (em oposição ao DES-envolvimento), manterão os rios limpos e as florestas preservadas, independentemente do rótulo que a sociedade queira atribuir a isso” (p.72).

Sobre a visão dos povos indígenas em relação à natureza e como essa perspectiva é interpretada pelos não indígenas, Krenak (2020, p.33) expõe que:

Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem “Isso é algum folclore deles”; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem “Não, uma montanha não fala nada”. Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, consideramos que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. (p.33)

Diante do exposto, fica evidente que a cosmovisão dos povos indígenas é contra hegemônica, uma vez que a relação desses povos com os elementos

³Gersem Baniwa é professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas e coordenador do Fórum de Educação Indígena do Amazonas. Pertence ao povo Baniwa, nascido em São Gabriel da Cachoeira (AM).

⁴Ailton Krenak é jornalista, escritor e roteirista. Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), membro da Academia Brasileira de Letras. Pertence ao povo Krenak, nascido em Resplendor (MG).

⁵Edson Kayapó é doutor em História da Educação, Coordenador Adjunto da Licenciatura Intercultural Indígena no Instituto Federal da Bahia e Coordenador da Ação Saberes Indígenas na Escola – MEC/Secadi. Pertence ao povo Mebengokré, nascido no Amapá (AM)

de seu ambiente natural é concebida e vivenciada como uma interação entre sujeitos. Para Baniwa (2019), não se pode pensar em direitos humanos sem pensar nos direitos de todos os seres e coisas da natureza. Nesse contexto, Krenak (2020) denuncia a exploração capitalista, declarando que “quando o último peixe estiver nas águas e a última árvores for removida na terra, só então o homem perceberá que ele não é capaz de comer seu dinheiro” (p.35-36).

Os conhecimentos e a visão de mundo dos povos indígenas oferecem uma valiosa contribuição que precisa ser considerada e integrada, tendo em vista a longa experiência desses povos em viver em harmonia com a natureza e seus elementos ao longo de séculos. Kaingang⁶ (2019) destaca a importância de reconhecer que todos os saberes produzidos pelos homens são considerando ciência, e, portanto:

não se pode valorizar somente os conhecimentos produzidos em academias, metodicamente científicos, mas também reconhecer os importantes conhecimentos indígenas, pois estes possuem um grande domínio do meio em que vivem, fundamental para a construção e a reprodução cultural. Por muitos anos, experiências e conhecimentos permitiram aos indígenas ter uma relação muito estreita com a natureza, gerando muitas tecnologias e recriando modos próprios de vida. (p.35)

Nesse sentido, torna-se imprescindível incorporar esses conhecimentos no ambiente escolar, proporcionando aos estudantes perspectivas e saberes que desafiam o pensamento hegemônico. Essa inclusão é relevante diante da urgência de reflexão sobre o modelo de desenvolvimento atual, ameaçando não apenas a vida dos povos indígenas, mas também a de toda a humanidade e outras formas de vida (Kayapó, 2019).

A inclusão da temática indígena nas aulas de sociologia buscou incentivar os estudantes a adotarem uma abordagem crítica na análise da sociedade. Ao confrontar a visão de mundo ocidental com as cosmovisões indígenas, especialmente no que diz respeito à relação entre o ser humano e a natureza, essa perspectiva sociológica possibilita uma reflexão profunda sobre os valores

⁶Bruno Ferreira Kaingang é professor no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel – Terra Indígena Inhacorá, São Valério do Sul (RS); Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pertence ao povo Kaingang, nascido em Tenente Portela (RS).

e as estruturas que moldam nossa sociedade. Essa abordagem não apenas desafia o senso comum, mas também enriquece a construção de um conhecimento mais complexo e contextualizado (Zorzi, Kieling, 2013).

A interação com a natureza sob a perspectiva sociológica, é apenas uma das possibilidades de abordar a temática indígena no ensino. Pesquisas como os de Vanuchi et al. (2019), Araújo, Verdeaux e Cardoso (2017) e Santos e Santos (2020) exploram alternativas, evidenciando a riqueza e diversidade de perspectivas e contextualizações possíveis para essa temática, as quais serão detalhadas a seguir.

Na pesquisa intitulada como “Oficina temática “tintas indígenas”: ensino de ciências por meio da temática “indígena” (Vanuchi *et. al*, 2019) os autores desenvolveram uma oficina voltada para estudantes do 9º ano, integrando conteúdos científicos da área de Ciências à temática indígena, com foco na abordagem conceitual sobre tintas. A oficina foi conduzida utilizando a metodologia dos 3MPs. Os autores constataram que, a oficina contribuiu significativamente para abordar os conceitos relacionados às tintas e suas composições, ao mesmo tempo em que inseriu a temática indígena de forma contextualizada. Assim, os estudantes conseguiram estabelecer uma conexão com a cultura indígena, por meio do uso das tintas e seus componentes. Isso torna-se evidente a partir do seguinte relato de um estudante:

As tintas para paredes têm em sua composição solvente e aditivos químicos e que pode causar irritações na pele, por isso não são passadas no corpo. Os indígenas produzem suas tintas com materiais naturais que é para poderem passar no corpo e não fazer mal. Eles usam a água como solvente, e o pigmento natural, só usam resina e aditivo nas tintas de artesanato, como a que a gente fez na aula” (Vanuchi et al., 2019, p.267)

O trabalho de Araújo, Verdeaux e Cardoso (2017) abordou a integração da temática indígena no ensino de astronomia nas aulas de Física direcionadas para estudantes do 1º ano Ensino Médio. Com base na pedagogia dialógica de Paulo Freire, o estudo buscou estudar o céu noturno sob a perspectiva de diversas culturas indígenas. Os dados coletados por meio de questionários indicaram uma recepção positiva à inserção da Astronomia Indígena Brasileira,

com a maioria dos estudantes relatando que gostaram de “saber da existência de denominações para constelações indígenas brasileiras e não somente as greco-romanas como aparece na literatura.” (*ibid.* p. 1051). Outros aspectos valorizados pelos estudantes incluíram o acesso a conhecimentos astronômicos de diversas culturas, a mitologia indígena brasileira e a descoberta de novas constelações. Os autores ressaltaram a receptividade dos estudantes a temas inovadores e motivadores, como a Astronomia Indígena Brasileira, destacando como isso contribuiu para a divulgação da astronomia e para o ensino da cultura indígena, enriquecendo o currículo de forma inovadora.

A pesquisa “A cultura indígena nas aulas de educação física: uma perspectiva cultural” (Santos, Santos, 2020) integrou a temática indígena nas aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental I, com o objetivo de ampliar os conteúdos que abordam a cultura corporal de movimento, fundamentando-se nas vivências da cultura indígena. As aulas incluíram pesquisas e discussões sobre os povos indígenas, além de atividades psicomotoras tradicionais, como o cabo de guerra e a luta Huka Huka. De acordo com os autores, essas atividades contribuem para a descolonização do currículo, trazendo práticas corporais e sociais de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas. A inclusão dessas atividades promove uma educação mais inclusiva e democrática, reconhecendo a importância das culturas tradicionais no ambiente escolar.

A integração da temática indígena no currículo escolar não apenas enriquece a experiência educacional, mas também desempenha um papel vital na promoção da diversidade cultural e na valorização das identidades dos povos originários. Os trabalhos apresentados demonstram que, por meio de abordagens contextualizadas em diferentes componentes curriculares, é possível estabelecer conexões significativas entre a cultura indígena e os conteúdos acadêmicos, incentivando uma compreensão mais profunda e crítica dos estudantes.

Capítulo 2: Metodologia

2.1 Participantes e local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins (IFTO) - *Campus* Palmas, criado por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A proposta foi implementada com a colaboração voluntária de uma professora regente da componente curricular de Sociologia.

As atividades desta pesquisa foram desenvolvidas em sala de aula para uma turma do segundo ano do curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio, composta por aproximadamente 35 estudantes. O curso se destaca por formar profissionais capacitados para atuar no planejamento, organização e execução de eventos, combinando conhecimentos técnicos e habilidades práticas essenciais para o mercado de trabalho (IFTO, 2024). Nesse sentido, a escolha por trabalhar com esta turma justifica-se pela relevância de integrar uma abordagem crítica e reflexiva para a formação desses futuros profissionais, especialmente em relação a temáticas sociais e culturais, como a indígena. Essa perspectiva visa promover ambientes mais inclusivos e respeitosos, contribuindo para a valorização da diversidade e para a construção de práticas profissionais alinhadas com princípios éticos e sociais.

Além disso, por estarem no segundo ano do Ensino Médio Integrado, os estudantes já haviam passado pela fase inicial de adaptação no primeiro ano, estando, portanto, mais familiarizados e adaptados ao ritmo de estudos dessa etapa final da educação básica. Essa maior maturidade favoreceram o desenvolvimento das atividades propostas, permitindo um engajamento mais consistente e reflexivo por parte dos discentes.

Com a pesquisa, os estudantes puderam desenvolver e aprimorar habilidades como: problematizar relações naturalizadas e carregadas por preconceitos, analisar a complexidade da estrutura social e dos discursos

hegemônicos e contra-hegemônicos existentes, reconhecer e valorizar a importância da alteridade e da diversidade de visões de mundo, além de estimular a autonomia de suas reflexões e práticas sobre a sociedade.

2.2 Natureza da pesquisa e seus objetivos

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória que envolve um estudo de caso e revisão de literatura. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas com o objetivo de descrever e decodificar os elementos de um sistema de significados complexos, em busca de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Sobre essa abordagem, Moura e Lima (2014, p.26) afirmam que:

Define-se por adentrar no mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatação em números e equações, mas que se revestem em critérios de observação e análise que permitem desvendar os seus sentidos e suas significações.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vai além dos dados obtidos, buscando identificar explicações implícitas nos discursos ou documentos para estabelecer configurações e fluxos de causa e efeito (Prodanov, 2013). Portanto, ao empregar o método qualitativo, o estudo concentrou-se nos processos sociais, buscando compreender um fenômeno em seu contexto, contribuindo assim para um conhecimento mais aprofundado desse fenômeno (Neves, 1996).

A natureza exploratória da pesquisa teve como objetivo proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, possibilitando uma compreensão mais abrangente e aprofundada do tema através de revisão de literatura e estudo de caso. De acordo com Gil (2014), essa abordagem permite ao pesquisador obter uma visão ampla e aproximada de um fenômeno específico, promovendo uma maior familiaridade com o problema.

Em relação ao estudo de caso, de acordo com Prodanov (2013) é uma categoria de investigação que tem como objetivo o estudo de uma unidade de forma mais aprofundada, que pode ser um indivíduo, um grupo de pessoas, uma

comunidade, entre outros. Nesse sentido Gil (2010, p.37) afirma que: “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados”.

Aponta-se que essa abordagem é altamente recomendada para as pesquisas exploratórias, pois propicia e estimula o surgimento de novas ideias e descobertas. Sendo uma metodologia flexível, permite que o pesquisador, ao longo da pesquisa, tenha seu interesse despertado por outros aspectos que não havia previsto, os quais podem se mostrar mais relevantes para a resolução do problema do que os aspectos originalmente planejados (Gil, 2010).

Neves (1996, p.3) complementa que o estudo de caso:

tem se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

Portanto, o estudo de caso é uma forma de pesquisa aplicada, que busca a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos para solucionar problemas sociais. Envolve tanto a coleta quanto a análise de dados de uma unidade específica, com o intuito de estudar diversos aspectos de acordo com o tema da pesquisa. Além disso, os relatórios resultantes do estudo de caso, apresentam uma linguagem e uma formato mais acessíveis (Gil, 2010; Prodanov, 2013).

2.3 Coleta de dados

Para a coleta de dados, os procedimentos utilizados foram a Observação Participante e a Roda de Conversa. A Observação Participante consiste na inserção do pesquisador no grupo estudado, proporcionando uma vivência direta das experiências do grupo e um contato próximo com a realidade de campo. Isso possibilita a compreensão da dinâmica interna e da perspectiva dos membros do grupo (Gil, 2014). A observação ocorreu durante a implementação do produto educacional nas aulas de Sociologia, uma vez que a pesquisadora foi responsável pela aplicação da SD dos 3MPs. O diário de campo (Apêndice B)

foi utilizado como instrumento de registro, proporcionando à pesquisadora ampla liberdade para realizar as anotações necessárias.

Segundo Moura e Lima (2014), a Roda de Conversa é um método que estimula a participação coletiva em debates sobre temas específicos, permitindo que os participantes se expressem, escutem seus pares e a si mesmo por meio de um exercício reflexivo. Assim, a utilização desse método na coleta de dados visou criar um ambiente propício ao diálogo, no qual todos os participantes se sentissem à vontade para compartilhar e ouvir. Nessa metodologia, as autoras destacam que:

o diálogo envolve a troca de ideias e a compreensão de que, uma vez que várias pessoas participam, os momentos de escuta são mais frequentes do que os de fala. As contribuições de cada participante são moldadas pela interação com os outros, seja para complementar, discordar ou concordar com o que foi dito imediatamente antes. (Moura, Lima, 2014, p.28)

As informações obtidas na Roda de Conversa são de caráter qualitativo, pois consistem em “falas” sobre determinado tema, discutidos pelos participantes sem a necessidade de chegar a um consenso, permitindo a expressão de opiniões convergentes ou divergentes. Nesse contexto, o pesquisador atua como um participante ativo da pesquisa, contribuindo simultaneamente com informações e dados que serão utilizados na discussão e análise da pesquisa (*ibid.*).

Ao utilizar essa técnica de pesquisa no ambiente escolar, Melo e Cruz (2014) observaram que “a experiência de sentir-se protagonista do cotidiano escolar foi vivenciada pelos participantes, à medida que suas falas expressavam verdades pertencentes não apenas a si mesmo, mas as seus pares” (p.38). Nesse sentido, os autores destacaram que a Roda de Conversa, além de ser um instrumento de coleta de dados, se revelou um espaço de reflexão eficaz, capaz de promover avanços nas relações estabelecidas no cotidiano da escola.

Para aplicação da metodologia da Roda de Conversa neste estudo, os estudantes foram dispostos em um círculo, com a pesquisadora facilitando o diálogo por meio de questões norteadoras (Apêndice B), relacionadas à temática

abordada na SD e à metodologia dos 3MPs. A Roda de Conversa foi registrada em áudio e, posteriormente, transcrita para a análise dos dados.

2.4 Quanto à análise da coleta de dados

Os dados provenientes da Observação Participante e da Roda de Conversa foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1977, p.42), que é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que e comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Essa abordagem envolve a interpretação e identificação do que está sendo dito a respeito de um tema específico, por meio de uma análise sistematizada do conteúdo extraído. Bardin (*ibid.*) destaca que o método inicia a partir da mensagem, pois está sempre contém significado e sentido. Assim, a matéria-prima pode abranger uma variedade de materiais provenientes da comunicação, tanto verbal quanto não verbal.

É importante destacar que a Análise de Conteúdo se fundamenta na interpretação do pesquisador sobre a percepção dos dados, assim, parte do pressuposto de que não é possível realizar uma leitura neutra, objetiva e completa (Mendes, Miskulin, 2017). Isso ocorre porque a análise é inevitavelmente influenciada pela subjetividade do pesquisador, que traz consigo suas experiências, valores, crenças e perspectivas teóricas. Essa subjetividade, longe de ser uma limitação, é vista como um elemento essencial ao processo de pesquisa, enriquecendo a interpretação e a compreensão dos fenômenos estudados.

Para organizar a Análise de Conteúdo, foram seguidas as três fases propostas por Bardin (*ibid.*), compreendendo a pré-análise, a análise do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Em relação aos dados da Observação Participante, as falas dos estudantes registradas pelos pesquisadores no diário de campo e os comportamentos observados foram

analisados de forma mais flexível, considerando as concepções teóricas que fundamentaram a pesquisa. As falas dos estudantes foram identificadas pela letra “E” seguida de um número sequência, por exemplo, E1, E2, E3 etc.

Para a análise da Roda de Conversa, foi realizada a transcrição, seguida da organização e codificação, com o intuito de analisar a relevância e contribuições da utilização dos 3MPs no processo de ensino-aprendizagem. A técnica empregada foi a análise temática ou categorial, que, conforme descrito por Bardin (*ibid.*), utiliza o tema como unidade de registro para examinar as razões subjacentes a opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências. Durante o processo de análise as categorias que emergiram foram:

- 1. Curiosidade epistemológica
- 2. Protagonismo do estudante
- 3. Contextualização da temática indígena

As falas dos estudantes foram transcritas e identificadas pela letra "A" seguida de um número sequencial. Na última etapa da análise, foram feitas inferências e interpretações dos dados, conforme apresentado na seção 7.3.1

O Quadro 2, sintetiza as etapas empreendidas no processo de análise de dados da presente pesquisa:

Quadro 2: Estrutura Análise de Conteúdo Roda de Conversa.

Objetivo: Analisar a relevância e contribuições da utilização dos 3MPs	
1) Pré Análise	Corpus da pesquisa: transcrição obtida durante a Roda de Conversa
2) Análise do material	Unidade de registro: tema Categorização: 1. Curiosidade epistemológica 2. Protagonismo do estudante 3. Contextualização da temática indígena
3) Tratamento do dados obtidos	Produção de texto síntese para cada uma das categorias; inferências alcançadas.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

2.5 Produto Educacional

O Produto Educacional, desenvolvido foi uma SD baseado na metodologia dos 3MPs, materializada em um e-book (Apêndice A). Teve como objetivo contribuir com a inserção da temática indígena, sob a perspectiva da educação intercultural e decolonial, além de servir como material de apoio para os professores em sala de aula. Destinado ao componente curricular de Sociologia, o trabalho explorou conceitos teórico científicos como cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, diversidade cultural, colonialidade, decolonialidade, interculturalidade e etnociência. Teve como foco desenvolver o pensamento crítico e a formação integral dos estudantes, combater preconceitos e estereótipos enraizados sobre os povos indígenas e promover a valorização da diversidade cultural por meio de uma metodologia fundamentada nas perspectivas freirianas.

As atividades da SD dos 3MPs foram conduzidas em formato presencial ao longo de seis aulas, com duração de cinquenta minutos cada. Para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, foram adotadas estratégias e recursos didáticos variados, tais como exposição dialógica através de recursos audiovisuais, explicação expositiva, trabalho de pesquisa, apresentação em grupo e roda de conversa. A SD dos 3MPs foi sintetizado no Quadro 3.

Quadro 3: Síntese das atividades dos 3MPs com a temática indígena.

MOMENTOS PEDAGÓGICOS	AULAS	ATIVIDADE	OBJETIVO
Problematização inicial	1	Apresentação do trabalho; Apresentação de recursos audiovisuais.	Apresentar o trabalho a ser desenvolvido; Fomentar a discussão em torno da interação do ser humano com a natureza; Investigar os conhecimentos e percepções dos estudantes sobre os povos indígenas; Promover a reflexão sobre a concepção dos indígenas em relação à natureza; Identificar os conceitos prévios do estudante em torno da temática trabalhada.
Organização do conhecimento	2	Aula expositiva; Apresentação de recursos audiovisuais; Trabalho de pesquisa em grupo;	Explicar os conceitos teórico-científicos relacionados ao tema; Contextualizar os conceitos abordados com base em

		Apresentação do trabalho de pesquisa.	trechos do discurso de uma indígena apresentado em um vídeo; Problematizar o conhecimento hegemônico ocidental em relação aos saberes tradicionais; Apresentar a diversidade dos povos indígenas do Tocantins; Integrar os conhecimentos dos povos indígenas através de um trabalho centrado em pesquisas relacionadas à etnociência.
Aplicação do conhecimento	3	Considerações finais; Roda de conversa; Definição da intervenção e aplicação.	Debater sobre a temática indígena e os conhecimentos construídos e a metodologia utilizada; Dialogar sobre a proposta de intervenção e sugerir duas opções: 1) Produção e exposição de painéis com base nos trabalhos realizados; 2) Elaboração de um manifesto escrito reivindicando um programa bolsa permanência para estudantes indígenas do EMI do IFTO-Campus Palmas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Mais detalhes sobre o PE estão disponíveis no Apêndice A.

Capítulo 3: Resultados e discussões

No primeiro encontro, a aula teve início antes do horário previsto para permitir a apresentação da professora/pesquisadora, a explicação sobre a pesquisa, e a distribuição e leitura dos termos de consentimento livre e esclarecido. Isso garantiu que todos os participantes estivessem plenamente informados e de acordo com sua participação na pesquisa, além de oferecer a oportunidade para esclarecer dúvidas.

Para “quebrar o gelo”, foi adotada uma estratégia de apresentação com a turma. A professora/pesquisadora orientou que todos se apresentassem dizendo seu nome, e, em seguida, mencionasse o título de um filme, série ou livro que começasse com a mesma inicial do nome. Essa dinâmica contribuiu para criar um ambiente descontraído e acolhedor.

É fundamental ressaltar que a relação entre o professor e os estudantes têm grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1996) defende que essa relação deve ser pautada na amorosidade. Em suas palavras:

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (p. 11).

A troca afetiva entre professor e estudante gera cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente escolar mais confortável e agradável para todos os envolvidos. Essa relação horizontal não só facilita a aprendizagem acadêmica do aluno, mas também contribui para sua formação integral. Após a dinâmica de apresentação, a SD dos 3MPs foi iniciada.

3.1 Problematização Inicial (PI)

Para o primeiro momento, foi utilizado uma aula de 50 minutos, durante a qual foram apresentadas questões reais aos estudantes relacionada à interação entre o ser humano e a natureza. O objetivo foi despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes, estimulando sua participação ativa ao incentivá-los a

expressar seus conhecimentos sobre o que estava sendo apresentado, criando assim um ambiente colaborativo em sala e aula (Delizoicov, Angotti 1991).

Inicialmente, foi apresentado um vídeo⁷ que exibiu, por meio de imagens de satélite, transformações espaciais ocorridas em várias localidades ao redor do mundo entre 1984 e 2020. Após assistirem o vídeo, os estudantes disseram quase por unanimidade que observaram o desmatamento. E em segundo lugar, ficou a manifestação do crescimento das cidades. A uniformidade de respostas, acompanhada de falas simplistas e convencionais, indica uma falta de reflexão crítica e, a princípio, um nível superficial de conhecimento.

O segundo vídeo⁸, apresentou imagens de satélite de uma área específica da região da Amazônia brasileira, durante o período de 2017 a setembro de 2020. Essas imagens destacaram uma significativa redução na área florestal. Ao serem questionados sobre as possíveis causas dessa diminuição, os estudantes mencionaram fatores como: garimpo, urbanização e criação de animais. Novamente, observou-se respostas curtas e simplistas, com pouca profundidade no conteúdo e ausência de discussão em torno do tema.

Cabe analisar que essas falas refletem o modelo educacional tradicional, descrito por Freire (1987) como “educação bancária”. Esse modelo preconiza a memorização e reprodução de informações de forma mecânica e descontextualizada, gerando uma aprendizagem fragmentada. Como consequência, os conhecimentos prévios expressos pelos estudantes, a priori, parecem não ter um significado real para eles, permanecendo em um nível abstrato e caracterizado por uma passividade intelectual

A prática bancária da educação reflete a lógica da sociedade capitalista, que busca formar sujeitos passivos e alienados à realidade para garantir a manutenção da ordem estabelecida pela classe dominante. Esse modelo educacional atende às exigências impostas pelo capitalismo e perpetua as

⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b4eLTYUcj7k&t=135s> Acessado em: 09 de set. de 2024

⁸ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fCiD57p3p_A Acessado em: 09 de set. de 2024

desigualdades ao impedir que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e uma compreensão profunda das estruturas sociais e econômicas. Dessa forma, preserva a hierarquia e o controle estabelecidos. Portanto, a defesa da formação humana integral visa romper com essa hegemonia de poder e proporcionar uma aprendizagem que promova a autonomia do sujeito e sua relação ativa com o mundo. Ao estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente, a educação integral se configura como um poderoso instrumento para transformações sociais (Saviani, 2007; Ciavatta, 2014).

Após a exibição dos vídeos, a professora/pesquisadora perguntou aos estudantes se eles conheciam alguma tragédia ambiental ocorrida no Brasil resultante de atividades humanas. Os estudantes citaram os seguintes eventos: o desastre de Brumadinho (MG) e Mariana (MG), o aumento do volume dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul, o acidente radiológico do Césio 137 em Goiânia e a exploração de sal-gema em Maceió, que causou desmoronamentos.

Em seguida, a professora/pesquisadora deu destaque as tragédias ambientais de Mariana (MG) e Brumadinho (MG), ocorridas em 2015 e 2019, respectivamente. Explicou a função das barragens de rejeitos de minérios e ressaltou que o rompimento dessas estruturas resultou em uma extensa disseminação de lama tóxica nos municípios circunvizinhos. Para ilustrar os danos, foram exibidas imagens do antes e depois do desastre em Mariana (MG), conforme apresentado na Figura – 1 e Figura – 2 a seguir.

Figura 1: Rompimento barragem de rejeitos em Mariana (MG).



Fonte: G1 (2022).

Figura 2: Danos causados com rompimento da barragem em Mariana (MG) – Distrito de Bento Rodrigues.



Fonte: G1 (2015).

Ao serem questionados sobre o que observavam nas imagens, os estudantes responderam:

E1: *Ficou lameado;*

E2: *Não tem área verde;*

E3: *Destruição das casas;*

E4: *Destruição da vegetação;*

E5: *É uma tristeza;*

A professora/pesquisadora então mencionou que outro elemento natural, além da vegetação, foi severamente atingido pelo rompimento da barragem. Ao perguntar qual seria, um estudante respondeu corretamente: o rio. Em seguida, foi explicado que a região de Mariana (MG) é atravessada pelo Rio Doce, destacando sua importância, e apresentadas imagens comparando o rio antes e depois da tragédia (Figura 3).

Figura 3: Danos causados com rompimento da barragem em Mariana (MG) – Rio Doce.



Fonte: Estado de Minas (2015).

Logo após, ao serem perguntados sobre os impactos de ter um rio nessa condição, algumas respostas obtidas foram:

E6: *Poluição.*

E7: *Contaminação.*

E8: *Os peixes morreram.*

E9: *Os ribeirinhos perderam a sua fonte de renda/alimento.*

Analisando as respostas E1 a E9, observa-se uma predominância na percepção focada nas alterações físicas do espaço, ou seja, naquilo que é visível (E1, E2, E3, E4, E6, E7). Isso sugere que, ao avaliar os danos causados pelo rompimento da barragem os estudantes se concentraram em consequências pontuais e limitadas, sem considerar as múltiplas facetas do impacto ambiental que envolve a inter-relação entre processos naturais, sociais, econômicos e culturais e uma compreensão contextualizada da situação (Freitas, Meirelles, 2018).

Esse entendimento simplificado dos fenômenos e a ausência de uma visão integrada revelam uma percepção unilateral, reforçada pela fragmentação do conhecimento. Segundo Morin (2003, p.13):

há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais

polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

O autor argumenta que, o conhecimento fragmentado, promovido pelo sistema de ensino que separa as disciplinas e estimula a superespecialização, nos impede a reduzir o complexo ao simples. Essa forma de despedaçamento do saber é insuficiente para tratar os desafios globais, que estão diretamente relacionados ao desafio da complexidade (*ibid.*). Sob essa análise, questões contemporâneas globais, como as crises ambientais, exigem uma abordagem que considere toda sua complexidade e interconectividade. É essencial compreender que o meio ambiente abrange não apenas a natureza física (fauna, flora, rios, mares, etc.), mas também as relações sociais, culturais, econômicas, educacionais e políticas. Assim, o debate não deve abranger apenas questões naturalista⁹, e sim aspectos socioeconômicos e políticos, adotando uma visão integrada que considere a interdependência dos problemas e suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido Saviani (1989) defende uma visão integral da educação, na qual os educadores, independentemente de sua área de especialização, devem adotar uma visão global e crítica da sociedade e de duas práticas. Isso significa que cada professor, ao ensinar, deve demonstrar como o conhecimento de sua área se conecta com o todo, promovendo uma compreensão orgânica e interdependente do saber. O ensino com caráter politécnico não se limita a conteúdos isolados de disciplinas, mas visa formar cidadãos capazes de entender como diferentes áreas do conhecimento se articulam para formar uma totalidade, especialmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. Nesse sentido, observa-se que apenas a resposta E9 se aproximou desse tipo de compreensão, embora ainda esteja predominantemente focada no viés econômico.

No intuito de facilitar a compreensão da gravidade da tragédia e suas implicações para a população afetada, e conectá-la ao cotidiano dos estudantes, a professora/pesquisadora utilizou um aplicativo de edição de imagens para simular como o Lago de Palmas (TO) ficaria diante de um desastre semelhante ao de Mariana (MG). A Figura – 4 ilustra o resultado.

⁹ Definição de meio ambiente enquanto sinônimo de natureza (Reigota, 2004)

Figura 4: Simulação do Lago de Palmas (TO) em caso de rompimento de barragem de rejeitos de mineração.



Fonte: Imagem editada pela autora (2024).

Ao observarem as imagens e o possível impacto, foram feitos os seguintes comentários:

E10: *Não teríamos peixes para pescar;*

E11: *Não teria como tomar banho no lago.*

Ao analisar as falas dos estudantes, é possível inferir que elas estão relacionadas aos impactos de alimentação e lazer. Isso revela uma perspectiva antropocêntrica, na qual o meio ambiente é considerado apenas como um fornecedor de recursos para a sobrevivência da humanidade (Freitas, Meirelles, 2018). Segundo Castro (2004), na modernidade ocidental, a principal categoria que rege a relação entre o ser humano e a natureza é a da produção, entendida como a subordinação e manipulação da natureza para atender aos objetivos humanos. Nesse sentido, verifica-se que a representação social¹⁰ que os estudantes possuem do Lago de Palmas está associada a uma visão utilitarista.

Após esse momento de conjectura, a imagem seguinte (Figura – 5) retomou o incidente ocorrido em Mariana (MG), apresentando uma imagem de satélite que destaca a localização da Terra Indígena do povo Krenak, próxima à

¹⁰ Seguindo a perspectiva de Reigota (2004) a noção de meio ambiente é uma representação social. Ele define meio ambiente como “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (p.14)

margem do Rio Doce, no município de Resplendor (MG), também afetada pelo rompimento da barragem.

Figura 5: Imagem de satélite da Terra Indígena Krenak em Resplendor (MG).



Fonte: Google Maps (2024).

A partir dessa imagem, os estudantes foram questionados sobre suas percepções em relação aos povos indígenas, e algumas respostas obtidas foram:

E12: *Coletivo;*

E13: *Cobram pedágios nas estradas que passam em suas terras;*

E14: *Povos isolados;*

E15: *Fazem artesanatos;*

E16: *Tem pinturas específicas.*

As falas proferidos pelos estudantes revelam percepções generalizadas e a necessidade de um maior aprofundamento sobre os povos indígenas, suas culturas e histórias, evidenciando uma lacuna significativa nesse conhecimento.

Marx e Engels (2012) em suas análises já apontavam que as ideias dominantes em uma sociedade são as ideias da classe dominante. Essa perspectiva

crítica revela como as concepções e valores disseminados em um determinado contexto social não são neutros, mas sim moldados pelos interesses de grupos que detêm o controle. Nesse contexto, a visão apresentada pelos estudantes reflete uma ideologia que serve aos interesses de grupos hegemônicos, perpetuando a discriminação e a desigualdade em relação aos povos indígenas para justificar a dominação e a manutenção do status quo.

Ao classificar os povos originários como um “coletivo” (E12), observa-se uma generalização e simplificação de suas complexas estruturas sociais e culturais. Essa visão ignora a rica diversidade e a individualidade das diferentes etnias indígenas, cada um com suas próprias práticas, crenças e formas de organização social. Embora seja verdade que os povos indígenas compartilham de um forte senso de comunidade e identidade coletiva, é crucial reconhecer que cada grupo possui sua própria cultura, idioma e organização social. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 foram identificados 305 etnias e 274 línguas faladas, evidenciando a rica diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros (IBGE, 2012). Generalizar os indígenas como um único “coletivo”, desconsidera essa diversidade e pode resultar na negação da individualidade de cada grupo e pessoa.

Associar os indígenas à prática de cobrança de pedágios (E13), reflete uma visão influenciada sobretudo por narrativas midiáticas e políticas, que perpetuam uma imagem negativa e generalizada dessa população, sem uma análise adequada e profunda sobre o tema. A cobrança de pedágios por alguns grupos indígenas é um fenômeno complexo e multifacetado, cujas causas muitas vezes são negligenciadas ou silenciadas pela mídia e por grupos de interesse. Essas práticas envolvem questões como conflitos territoriais, construção de estradas em áreas indígenas sem a devida consulta às comunidades afetadas, controle e administração do acesso ao território e a luta legítima pelo reconhecimento e garantia dos direitos territoriais (Bandeira, 2019).

Para os povos originários, o território é muito mais do que um simples espaço físico e geográfico. É considerado um espaço sagrado, onde a cosmologia, as manifestações culturais, tradições, relações familiares e sociais e

ancestralidades estão interconectadas. Portanto, o território é visto como condição para a vida, preservação e transmissão das culturas indígenas, “não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida” (Baniwa, 2006, p.101).

Ao caracterizar os povos indígenas como “isolados” (E14), reforça-se uma visão etnocêntrica e colonialista, que perpetua estereótipos e uma imagem de distanciamento, falta de integração na sociedade e primitivismo. Essa visão, construída historicamente, foi utilizada para classificar os povos indígenas em diferentes estágios de integração, desde os “isolados” até os “completamente integrados”. Essa categorização contribuiu para a justificativa de políticas de assimilação e desrespeito aos direitos territoriais e culturais desses povos, além de promover a ideia de que os indígenas são inferiores e precisam ser civilizados ou integrados à sociedade dominante, dando origem à perspectiva etnocêntrica (Crespi, 1997; Baniwa, 2006; Oliveira, 2004).

Em relação ao artesanato, embora seja uma atividade de grande importância histórica, cultural e econômica para muitos grupos indígenas, nem todos as etnias o praticam da mesma forma ou com a mesma intensidade. Além disso, como destaca Baniwa (2006), existem diversas outras atividades produtivas emergentes além do artesanato, como por exemplo:

ser funcionário público, estar aposentado e ser comerciante indígena. A diversidade também é observada nos métodos produtivos, que vão desde as atividades totalmente autônomas (caça, pesca e agricultura tradicional), até a agricultura mecanizada, como é o caso da maioria das práticas agrícolas das comunidades indígenas das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. (Baniwa, 2006, p.195)

As simplificações usadas para caracterizar os povos indígenas reduzem a riqueza e a complexidade de suas culturas. Ademais, as visões estereotipadas, fruto de uma construção ideológica iniciada no contexto da colonização europeia no Brasil, perpetuam imagens e discursos equivocados, contribuindo para a marginalização e desvalorização das suas culturas e tradições.

Dando continuidade à PI, foi perguntado se algum estudante conhecia alguma pessoa autodeclarada indígena, e apenas uma estudante mencionou que conhecia uma, porém a considerava “moderna”. Esse comentário reflete uma

ideia equivocada e impregnada pelo senso comum, que vê a cultura dos povos indígenas como atrasada ou estática. Ocorre que, o fato de encontrar indígenas que incorporam elementos contemporâneos pode causar estranhamento e até levar à desclassificação étnica, reforçando a percepção de que, em geral, os povos indígenas estão fora do tempo moderno. Essa visão ignora a realidade de que nenhuma cultura é estática e pura, todas são resultado de interações e trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais (Silva, 2019). Sob essa perspectiva, Baniwa (2019) afirma que:

É claro que as sociedades indígenas de ontem e de hoje são portadoras de culturas dinâmicas que estão em constante movimento, como todas as sociedades humanas. Elas não são perfeitas, autossuficientes, nem estáticas, nem piores ou melhores. São sociedades que buscam constantemente aperfeiçoar seus modos de vida (p.103).

Observa-se que os conhecimentos prévios que os estudantes apresentaram sobre os povos indígenas refletem narrativas colonizadoras, caracterizadas por uma visão reducionista e senso comum. Isso reforça a necessidade de promover uma educação que questione as estruturas de poder e supere a alienação, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica, contextualizada e inclusiva das diversas realidades sociais e culturais presentes na sociedade (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

Assim, ressalta-se a necessidade de abordar a temática indígena a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural, com o objetivo de romper com a estrutura moderna que hierarquiza e separa o conhecimento científico do saber tradicional. Incorporar os saberes tradicionais dos povos indígenas ajuda a transcender a visão de mundo da classe dominante, promovendo o diálogo entre culturas e valorizando a diversidade étnico-cultural no ambiente educacional (Castro, 2004; Fonseca, 2016; Jecupé, 2020, Baniwa, 2019).

Retomando a imagem exibida (Figura – 5), a professora/pesquisadora destacou a proximidade da Terra Indígena Krenak com o Rio Doce, incentivando os estudantes a refletirem qual foi a reação dos indígenas Krenak ao se deparar com o rio contaminado e o impacto dessa situação para eles. Algumas respostas obtidas foram:

E17: *Os indígenas perderam a sua fonte de alimento;*

E18: *Os indígenas estão mais conectados com a natureza.*

Em seguida, foi exibido um vídeo¹¹, do primeiro episódio do documentário “Krenak: Vivos na Natureza Morta”, produzido pelo Canal Futura que aborda a perspectiva dos indígenas da etnia Krenak sobre a contaminação do Rio Doce pelos rejeitos de minério. Após a exibição, a pesquisadora/professora questionou os estudantes sobre qual a percepção do entrevistado em relação à tragédia:

E19: *Tratam o rio como uma pessoa, um pai;*

E20: *Havia uma conexão espiritual com o rio;*

E21: *Perderam uma parte da cultura;*

As falas dos estudantes refletem uma outra forma de perceber a tragédia ambiental, à luz da visão dos Krenak. Elas indicam uma visão que vai além das dimensões físicas e utilitaristas da contaminação do Rio Doce. Para os Krenak, conforme exibido no vídeo, o desastre ambiental teve impactos profundos na sua cultura e espiritualidade. A visão do rio como uma figura paterna reflete uma profunda conexão e reverência pela natureza, caracterizando a relação entre os indígenas e o ambiente como simbiótica e sagrada. Além disso, a “perda do rio” é vista como uma perda cultural, evidenciando a interconexão entre os elementos naturais e a cultura dos Krenak.

Em seguida, a professora/pesquisadora perguntou qual a diferença em relação a nossa forma de ver e perceber o rio, e os estudantes responderam:

E19: *Eles respeitam o rio e a gente não (comparando os indígenas com eles);*

¹¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ng52AN3bml> Acessado em: 09 de set. de 2024

E20: *Para nós o rio é uma fonte de lazer, um recurso*

E21: *Existe uma conexão e apreço pela natureza (se referindo aos indígenas)*

A fala E19 sugere uma percepção crítica da relação da sociedade não indígena com o rio, contrastando com a abordagem dos Krenak, que trata o rio com respeito. Complementando essa perspectiva, a fala E21 reforça a ideia de que os Krenak veem o rio como uma entidade sagrada, refletindo uma profunda conexão espiritual e cultural com a natureza. A fala E20, por sua vez, ressalta a visão utilitarista do rio como recurso e fonte de lazer, predominante na cultura ocidental.

As reflexões apresentadas evidenciam a importância de integrar diferentes perspectivas e saberes no contexto educacional. A cultura enquanto eixo estruturante no currículo integrado permite que os estudantes compreendam o ser humano como um ser intrinsecamente ligado à história e à sociedade da qual vive, estimulando o pensamento crítico-reflexivo sobre as diferentes culturas (Ramos, 2010). Ao analisar os códigos culturais dos povos indígenas, os estudantes são incentivados a questionar estereótipos e preconceitos, adquirindo uma visão mais ampla e pluralista do mundo, contribuindo assim para uma formação integral (Moura, 2012).

Por meio do diálogo intercultural, é possível confrontar a visão dominante, contribuindo para uma análise crítica da sociedade e da estrutura hegemônica. Esse processo não apenas promove um conhecimento mais inclusivo, mas também contribui para a construção de uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural, superando as limitações da visão de mundo da classe dominante (Resende, Moreira, 2017; Oliveira, Candau, 2010).

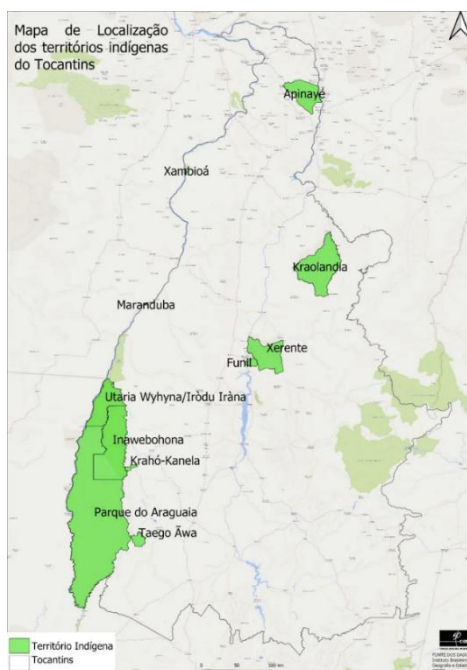
3.2 Organização do conhecimento

O segundo momento pedagógico foi desenvolvido em 2 aulas de 50

minutos cada. Neste momento, apesar do papel do professor ser mais predominante ele continua a atuar como mediador do conhecimento.

Na primeira aula, a professora/pesquisadora através de apresentação de slides, apresentou o conteúdo necessário para avançar nas discussões da aula anterior de forma substanciada. Foram apresentados os conceitos teóricos científicos, sendo estes: cultura, etnocentrismo, diversidade cultural, relativismo cultural, colonialidade, decolonialidade e etnociência. Além disso, foram exibidos dados populacionais recentes sobre a população autodeclarada indígena do Tocantins, conforme o Censo Demográfico de 2022, um mapa cartográfico das Terras Indígenas do Estado (Figura – 6) e as etnias predominantes (Figura – 7).

Figura 6: Mapa cartográfico Terras Indígenas do Tocantins.

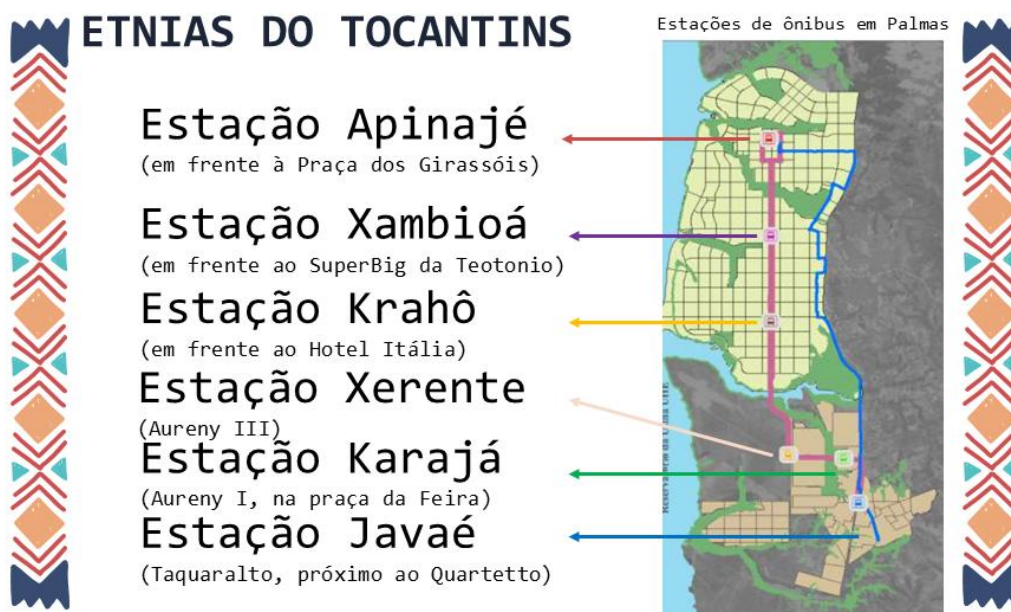


Fonte: Agroefogo.org.br.

Para apresentação das etnias, foram utilizadas como referência as estações de ônibus de Palmas (TO), que homenageiam seis diferentes etnias indígenas, criando um vínculo entre a cidade/Estado e sua história indígena (Figura 7). Essa estratégia metodológica, teve como objetivo criar um vínculo entre o conteúdo abordado e o cotidiano dos estudantes, tornando a aprendizagem mais contextualizada e atrativa em consonância com a

perspectiva freiriana. Freire (1987) defende que a prática educativa deve ser fundamentada na realidade dos educandos, valorizando suas experiências locais.

Figura 7: Slide apresentado sobre a relação entre as etnias do Tocantins e as estações de ônibus de Palmas/TO.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Após a explanação dos conceitos teóricos científicos e sobre os povos indígenas do Tocantins, foi proposta uma atividade de pesquisa focada na etnociência. Os estudantes se dividiram em grupos e cada grupo ficou responsável por explorar e apresentar na aula seguinte, através de slides, uma das seguintes temáticas: etnoecologia, etnobotânica, etnozoologia, etnomatemática, etnoturismo, etnodesenvolvimento e etnofarmacologia. Além de definir o conceito, os estudantes deveriam trazer exemplos desses campos de estudo sob a perspectiva indígena.

Freire (1996) afirma que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (p. 32). Demo (2011) reforça essa ideia ao destacar que a pesquisa, enquanto prática científica, permite ao estudante se tornar autor do próprio conhecimento e desenvolver autonomia intelectual. Em suas palavras “a característica emancipatória da educação exige a pesquisa como seu método

formativo” (p.10), pois a pesquisa, tanto aplicada quanto básica, inicia-se com o questionamento e, assim, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Por meio da pesquisa proposta, buscou-se ampliar a compreensão dos estudantes sobre os saberes tradicionais indígenas e promover o diálogo entre estes e os conhecimentos científicos hegemônico. Contribuindo assim, para uma visão mais plural sobre as formas de conhecimento e perspectivas de aprendizagens. Ao explorar e apresentar exemplos a partir dos saberes indígenas, os estudantes foram estimulados a refletir sobre a interconexão entre diferentes sistemas epistemológicos, contribuindo para a educação intercultural e construção de um conhecimento abrangente e plural (Fonseca, 2016; Resende, Moreira, 2017).

A segunda aula ocorreu após uma semana, garantindo tempo suficiente para a pesquisa e a organização das apresentações em grupo. A aula teve início com a apresentação de um vídeo¹² (Figura – 8) com um recorte de uma entrevista da indígena tocantinense Narubia Werreria.

Figura 8: Estudantes assistindo o vídeo da entrevista com Narubia Werreria.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Após a exibição do vídeo, algumas falas foram destacadas pela professora/pesquisadora para retomar alguns dos conceitos da aula anterior.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9NzpLmKplg&t=1498s>. Acesso em: 08 de set. 2024

Trecho 1: *“o brasileiro continua a colonizar os povos indígenas, e é uma colonização tão fina que mesmo, muitos tendo sangue indígenas, sangue negro, negam essas raízes, desconhece esses povos, desconhece a própria identidade. O ataque a identidade de um povo, é o primeiro ataque colonial que acontece nas mentes, é por isso que a gente fala que nós temos que reflorestar as mentes, porque os ataques não são só físicos, existem as disputas das narrativas, dos seguimentos religiosos e tudo isso para aprisionar esses corpos e territórios (...)”*

A partir desse trecho foi retomado o conceito de colonialidade e decolonialidade. Ao mencionar que “o brasileiro continua a colonizar os povos indígenas”, fica evidente a continuidade das estruturas de poder e dominação estabelecida pelo colonialismo. Isso se alinha à perspectiva de colonialidade, que se refere a um sistema que perpetua hierarquias e desigualdade geradas durante o período colonial. Assim, denuncia-se que a dominação colonial não foi completamente superada (Fonseca, 2016; Resende, Moreira, 2017).

Ao falar sobre “disputas de narrativas” e a necessidade de “reflorestar as mentes”, Narubia destaca a importância de valorizar as experiências e perspectivas dos povos indígenas, restaurando identidades culturais que foram suprimidas pela colonização. Essa reflexão converge com a perspectiva decolonial, que propõe a desconstrução contínua das estruturas coloniais e das narrativas hegemônicas e eurocêntricas, promovendo um rompimento com essas visões opressoras a fim de que outras vozes sejam valorizadas e que possam contribuir para a produção do conhecimento (Quijano, 2005; Fonseca 2016).

Trecho 2: *“nós estamos falando do país mais diverso, com a maior biodiversidade do planeta, com a maior reserva de água doce do planeta e não é por acaso, existiu uma população que cultivou esses jardins e essas florestas e hoje a ciência comprova que realmente foi a tecnologia indígena que possibilitou que essas florestas fossem tão abundantes, que os mananciais de águas fossem tão volumosos.”*

A partir desse trecho, retomou-se o conceito de etnociência, campo de

estudo que se dedica a estudar os conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais, valorizando a diversidade e práticas existentes nas diferentes culturas. Quando Narubia afirma que “a ciência comprova que realmente foi a tecnologia indígena que possibilitou que essas florestas fossem tão abundantes”, isso exemplifica o reconhecimento, pela ciência ocidental, do valor dos saberes indígenas. Esse reconhecimento fortalece uma abordagem mais inclusiva e dialógica entre a ciência ocidental e os conhecimentos tradicionais, evidenciando a relevância dos estudos da etnociência (Roué, 1997; Strachulski, 2017; D’olne Campos, 2002).

Trecho 3: *“se nós não olharmos essa ancestralidade, e voltarmos os caminhos, e continuarmos achando que nós, povos originários, somos incivilizados, que nós não temos nada para oferecer, que as florestas em pé são um atraso ao desenvolvimento, que não existe riqueza nas nossas florestas, quando na verdade são essas florestas que tem plantas medicinais que a gente desconhece, frutos riquíssimos (...).”*

A partir desse trecho, foi retomado o conceito de etnocentrismo que é atitude de julgar povos com culturas diferentes como inferior, tendo como base a cultura europeia como superior e mais relevante (Crespi, 1997), isso fica claro no excerto “continuarmos achando que nós, povos originários, somos incivilizados, que nós não temos nada para oferecer”. Essa perspectiva de considerar os povos indígenas como primitivos e inferiores foi historicamente construído e reforçada por meio de processos de colonização e dominação perpetuando estereótipos e preconceitos que até hoje influenciam as relações com os grupos indígenas. A partir disso, também foi retomado o conceito de relativismo cultural, que defende que as culturas devem ser compreendidas a partir de seus próprios valores e contextos, não apenas pelos padrões da cultura dominante, portanto é necessário pensar a diversidade cultural enquanto um valor.

Trecho 4: *“o crime que está acontecendo com a terra, é um crime de universo, não é um crime de humanidade. Se o universo está olhando pra nós, é como se nós fossemos um grande câncer que está comendo todos*

os povos, os animais e as belezas que existem. é como se, a onça pintada não tivesse o direito à vida, só vai ter o direito à vida os bois que é pra gente comer(...) tudo tem que ter uma produtividade e um lucro, se não, não é um desenvolvimento.”

Trecho 5: *“nós decidimos os animais que vão sobreviver e os que não vão sobreviver, e aqueles que vão sobreviver serão enjaulados. É essa a lógica civilizatória? É a lógica que destrói os rios? A cidade mais rica da América Latina, São Paulo, tem um rio fétido, um rio morto. Isso é civilização? E nós (povos indígenas) somos os selvagens?”*

A leitura dos trechos 4 e 5 proporcionou uma reflexão sobre o modelo econômico predominante na sociedade e a “lógica civilizatória” que o sustenta. A menção à onça pintada e aos bois, onde apenas os bois têm “direito à vida” porque são usados para consumo, ilustra um sistema que valoriza o lucro e a produtividade, considerando a vida e a natureza somente sob a perspectiva econômica e utilitária (Freitas, Meirelles, 2018; Castro, 2004). O exemplo do rio poluído em São Paulo, a cidade mais rica da América Latina, destaca o paradoxo entre desenvolvimento e riqueza e os graves problemas de poluição e degradação ambiental enfrentados pela cidade.

Esses trechos fazem uma crítica à perspectiva de civilização e progresso, centrado no antropocentrismo e no utilitarismo, que resulta na destruição dos ecossistemas e na perda da biodiversidade. A fala “E nós (povos indígenas) somos os selvagens?” retrata a ironia e a contradição dessa lógica, evidenciando como os povos indígenas são estigmatizados como “selvagens” por não se conformarem com a visão hegemônica de “progresso”. (Baniwa, 2006; Kreank, 2020; Gianinni, 2004).

A inclusão do discurso da indígena Narubia para retomar conceitos teóricos e científicos visou enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo e valorizando às experiências e perspectivas de pessoas autodeclaradas indígenas, oferecendo uma visão mais autêntica dos povos indígenas e práticas pedagógicas inclusivas. Após a discussão em torno das falas supracitadas, iniciaram as apresentações dos grupos. A figuras 9, mostra

alguns estudantes realizando a apresentação em sala.

Figura 9: Estudantes apresentando o trabalho em grupo.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

3.3 Aplicação do conhecimento

Para o terceiro momento, que trata da aplicação do conhecimento foram necessárias 3 aulas. Além da intervenção que faz parte da metodologia enquanto aplicação prática do conhecimento construído, este momento também foi utilizado para analisar a metodologia dos 3MPs por meio de uma Roda de Conversa.

A Roda de Conversa ocorreu após a apresentação dos trabalhos realizados pelos estudantes. Nesse momento, foi realizada a Roda de Conversa, a partir de perguntas norteadoras (Apêndice C). Em seguida, foi explicado sobre a intervenção e as propostas sugeridas pela pesquisadora/professora.

As outras duas aulas ocorreram após o período de férias escolares de julho, portanto, no início foi realizado uma breve revisão de todo conteúdo estudado para finalmente retomar ao ponto da aplicação do conhecimento.

3.3.1 Roda de Conversa

A Roda de Conversa teve duração de 35 minutos. O Quadro 4 apresenta as categorias resultantes da análise de conteúdo das falas dos estudantes, juntamente com as unidades de contexto (excertos de fala).

Quadro 4 – Análise de conteúdo: Roda de Conversa.

Tema: Metodologia	
Unidade de registro: Metodologia utilizada 3MPS	
Unidade de significação - Categorias	Unidades de contexto - Excertos das falas dos estudantes
1) Curiosidade epistemológica	A1: "Da forma que a senhora apresentou, a senhora instigou mais a gente a perguntar, a questionar as coisas. A2: "os vídeos foram bons, instigou a gente a pensar mais e deu uma diversificada."
2) Protagonismo do estudante	A3: "Para fazer o trabalho, a gente teve que ir atrás, então a gente aprende mais sobre isso" A4: "A gente estuda por nós, é bem diferente do professor 'que vai' e apresenta o conceito" A5: "A dinâmica mais comum em sala de aula é trabalhar com conceito"
3) Contextualização com a temática indígena	A5: "A minha avó tanto paterna quanto materna sempre teve uma ligação muito grande com as ervas medicinais, elas eram muito ligadas à natureza. E quando meu pai falava sobre isso, eu sempre ficava pensando na forma como os povos indígenas, antes mesmo da colonização, se estabeleciam e viviam, como eles descobriam sobre as propriedades que as plantas tinham, eu acho muito interessante... a questão da natureza foi algo que eu sempre admirei muito na cultura dos povos indígenas..." A6: "A forma como eles fazem a matemática deles, é diferente da nossa." A7: "Na etnomatemática ela não é baseada na ciência em si, mais é mais na cultura... Na sala só pode ser de um jeito, mas na etnomatemática não é desse jeito" A8: "o que mais me chama atenção deles (povos indígenas), que acho que é um ponto forte para ajudar a crise ambiental é a consciência deles em relação a natureza que é muito mais forte e muito mais espiritual que a gente." A9: "Tudo para o ser humano hoje em dia, o que há de importância é se aquilo gera capital. O desenvolvimento é aquilo que gera capital. Então se aquilo não gera (capital) não é útil, e então é descartável. Eles realmente têm uma consciência da natureza, ela é muito mais do que do indivíduo que veio da "fase industrial" do nosso país... e como nosso mundo, e especificamente nosso país é afetado pela industrialização, pela globalização, pelas poluições, desmatamentos... eu penso muito as vezes, de como seria se não houvesse tido uma industrialização do nosso país? Como seria o nosso país?" A10: "Algo de extrema importância seria dar oportunidade a essas pessoas. Aqui No nosso campus, que eu saiba, só tem

	dois alunos indígenas. Quando a gente para pra olhar quando discentes tem no nosso campus e somente dois indígenas estão aqui a gente obviamente liga isso com a falta de oportunidade, com a exclusão social. Até porque um deles já citou como é difícil estar aqui. (...) a falta de oportunidade é um dos grandes empecilhos que tem, porque quando eles têm a oportunidade de falar, de criar projetos... isso dá oportunidade para um futuro melhor.”
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Em relação à categoria “curiosidade epistemológica” as falas A1 e A2 indicaram que a metodologia utilizada estimulou a curiosidade e incentivou a formulação de questionamentos. O uso de recursos audiovisuais, em particular, foi destacado como um aspecto positivo, contribuindo para diversificar as práticas pedagógicas e promover o pensamento crítico. Essa metodologia, fundamentada nas ideias de Freire (1994), defende a curiosidade como um elemento central para a aprendizagem significativa, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão crítica do mundo e busquem compreender os fenômenos que os cercam (Delizoicov, Angotti, 1991). Assim, pode-se inferir que os 3MPs, especialmente o momento da problematização, contribuíram para despertar a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes.

Ao analisar as falas da categoria "protagonismo do estudante", observou-se que a pesquisa em grupo, realizada no segundo momento pedagógico, foi fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A necessidade de buscar informações e construir o próprio conhecimento, como explicitado pela fala "a gente estuda por nós" (A4), demonstrou que essa atividade promoveu um processo de aprendizagem mais autônomo e significativo. Isso se alinha à perspectiva da Escola Unitária de Gramsci (2004), que defende que a aprendizagem deve resultar, sobretudo, de um “esforço espontâneo e autônomo do discente” (p.40) onde o professor assume o papel de guia. Dessa forma, cria-se um ambiente voltado para a emancipação e o protagonismo do estudante, possibilitando que ele desempenhe um papel ativo em sua própria formação.

O segundo momento pedagógico, tem como objetivo o estudo e

aprofundamento dos conceitos teóricos relacionados à temática, Delizoicov e Angotti (1991) recomendam a realização de atividades diversificadas, para além da apresentação expositiva do professor. Nesse contexto, a inclusão da prática de pesquisa e apresentações em grupo mostrou-se eficaz, contribuindo no aprendizado autônomo e significativo dos conceitos, como evidenciado pela fala “para fazer o trabalho, a gente teve que ir atrás, então a gente aprende mais sobre isso” (A3) e para o protagonismo dos estudantes, além de um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

O excerto de fala A5 destaca a predominância de práticas pedagógicas alinhadas à educação bancária, em que os estudantes assumem um papel passivo. Essa abordagem, centrada na transmissão de conhecimentos prontos, contrasta com a pedagogia problematizadora de Freire (1987), que promove a participação ativa e crítica dos alunos. Nesse sentido, implementar metodologias que incentivem o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes representa um desafio, especialmente diante de práticas educacionais que frequentemente não seguem esse princípio.

Um dos pilares da metodologia dos 3MPs é a aproximação dos conteúdos escolares com a vivência dos estudantes. Muenchen (2010) afirma que:

a participação do estudante e o seu cotidiano assumem um papel de destaque na prática educativa que utiliza os três momentos pedagógicos, proporcionando à educação um avanço no que se refere ao ensino tradicional (p.156).

Nesse sentido, os excertos de fala da categoria 3 demonstram que os estudantes conseguiram relacionar a temática indígena com suas experiências cotidianas, conferindo maior significado ao aprendizado. Essa interconexão entre os conhecimentos escolares e as vivências pessoais demonstra o potencial da metodologia em promover uma aprendizagem significativa e integral (Muenchen, Delizoicov, 2014).

A fala A6 destaca a importância da valorização dos saberes indígenas. Ao conectar o conhecimento de suas avós sobre plantas medicinais com a cultura indígena, o estudante evidencia como esses saberes estão presente e têm relevância em sua própria vida. Essa percepção reforça a necessidade de

integrar esses saberes na educação formal, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Ao discutirem a etnomatemática, as falas A7 e A8 demonstram a importância em valorizar os conhecimentos matemáticos presentes em diferentes culturas, especialmente nas culturas indígenas. A partir da reflexão de que “na sala só pode ser de um jeito, mas na etnomatemática não é desse jeito” (A8), isso contribui para o pensamento decolonial e promove um olhar mais crítico e reflexivo sobre o ensino da disciplina, baseado no modelo dominante ocidental (Oliveira, Candau, 2010).

No excerto A9, o estudante estabelece uma conexão entre a conscientização ambiental e os conhecimentos dos povos indígenas. Ao destacar a relação espiritual e de respeito desses povos com a natureza, ele nos convida a repensar nossa relação com o meio ambiente e a buscar inspiração nas culturas indígenas para construir um futuro mais sustentável. Isso sinaliza uma abertura para novas formas de enxergar e compreender o mundo a partir da perspectiva indígena. Nesse contexto, a fala A10 critica o modelo de desenvolvimento presente na sociedade, focado na produção e acumulação de capital. O estudante compara essa visão utilitarista e antropocêntrica com a consciência ambiental e relação mais profunda dos povos indígenas com a natureza. A fala também questiona os impactos da industrialização e da globalização, refletindo sobre as consequências ambientais, como poluição e desmatamento, e questiona sobre como o Brasil seria sem o avanço industrial.

Assim, ambas as falas convergem para uma crítica ao modelo econômico atual e para a valorização das formas de vida indígenas. Defendem a importância de repensar o desenvolvimento à luz da sustentabilidade e de reconhecer e aplicar os saberes culturais dos povos indígenas, rompendo com a visão de mundo da classe dominante, em sintonia com a pedagogia marxista (Manacorda, 2007).

Ao destacar a ausência de estudantes indígenas no campus, o excerto A10 revela uma realidade de exclusão social que limita o desenvolvimento e a

participação desses indivíduos na sociedade. Ao reconhecer essa realidade, o estudante enfatiza a importância de promover a inclusão e valorizar a diversidade cultural no ambiente escolar, além de adotar ações que favoreçam a presença e a integração de pessoas autodeclaradas indígenas. Esse posicionamento reflete uma postura crítica em relação à realidade, alinhando-se aos princípios da educação integral. Segundo Kuenzer (2000) esse modelo articula as finalidades da educação para a cidadania e para o trabalho. Nesse contexto Ramos (2007) argumenta que a educação de qualidade, na concepção da escola unitária, deve ser um direito de todos. Em suas palavras, a educação de qualidade é aquela que permite a:

a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo (p. 2).

Ao analisar as falas dos estudantes é possível inferir que eles conseguiram contextualizar a temática trabalhada com seu cotidiano, demonstrando uma aprendizagem que vai além da memorização de conteúdos como propõe Freire (1987). Além disso, demonstraram uma compreensão crítica da exclusão histórica dos povos indígenas, valorizando seus saberes e questionando o modelo de desenvolvimento dominante, desafiando, assim, as narrativas hegemônicas. Esses aspectos estão alinhados à formação integral, que busca formar sujeitos cidadãos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

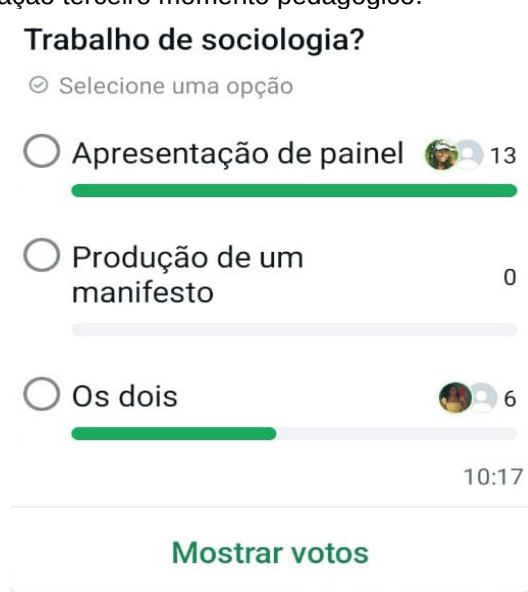
3.3.2 Propostas de intervenção

Após a Roda de Conversa, foram propostas duas ações de intervenção: a criação de painéis informativos, com base nas pesquisas realizadas e apresentadas, e a elaboração de um manifesto reivindicando a implementação de um programa bolsa permanência para estudantes indígenas do EMI do IFTO-Campus Palmas. Enquanto a primeira atividade foi prontamente compreendida pelos estudantes, a produção do manifesto gerou dúvidas quanto à sua

finalidade, conteúdo e forma de execução, revelando a falta de familiaridade com esse tipo de ação e exigindo esclarecimentos adicionais.

Os estudantes definiram sua escolha por meio de uma votação online realizada no grupo de WhatsApp da turma. Os resultados dessa votação estão apresentados na Figura –10.

Figura 10: Resultado votação terceiro momento pedagógico.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Embora a maioria dos estudantes tenha escolhido produzir os painéis, alguns expressaram interesse em realizar ambas as atividades. Considerando o receio inicial em relação ao manifesto, devido à falta de familiaridade com esse tipo de ação e suas possíveis implicações, a professora/pesquisadora decidiu elaborar um rascunho inicial para apresentar aos estudantes na aula seguinte. Essa decisão foi motivada pela provocação da fala A10, que destacou a falta de oportunidades e a exclusão social de pessoas autodeclaradas indígenas no campus Palmas do IFTO. Além disso, essa ação visa preencher uma lacuna na educação atual, que raramente incentiva o posicionamento crítico e político dos estudantes, conforme preconizado pela metodologia e fundamentação teórica adotadas.

Assim, a decisão de dar continuidade à essa proposta, teve como objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de utilizar o manifesto como

ferramenta para desenvolver uma postura ativa e em busca de transformações sociais. Ao se familiarizarem com esse processo, os estudantes poderão não apenas compreender melhor as dinâmicas envolvidas na criação de um documento de posicionamento, mas também exercer uma influência direta e significativa em questões que afetam sua comunidade. Seguindo os preceitos da educação libertadora de Freire (1987), e da formação humana integral defendida por Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005), Ramos (2010) e Moura (2012), essa abordagem visa promover o protagonismo dos estudantes na construção de sua própria história, enquanto sujeitos capazes de questionar a realidade e agir sobre ela.

3.3.3 Aplicação do conhecimento: Produção de manifesto

O encerramento do terceiro momento pedagógico e a realização da intervenção ocorreu após o retorno das férias escolares. Em função disso, a professora/pesquisadora optou por fazer uma breve revisão dos conteúdos já trabalhados por meio de slides.

Durante a revisão da parte que aborda as etnias indígenas, foram incluídas imagens dos mini auditórios do campus Palmas do IFTO, que levam os nomes de etnias indígenas, conforme demonstrado na Figura 11. No entanto, os estudantes revelaram desconhecer essas denominações, mesmo frequentando a instituição há mais de um ano. Esse fato levanta questionamentos sobre a efetividade dessa homenagem, indicando que, na prática, os mini auditórios são mais comumente identificados pelos seus números, e não pelos nomes das etnias indígenas.

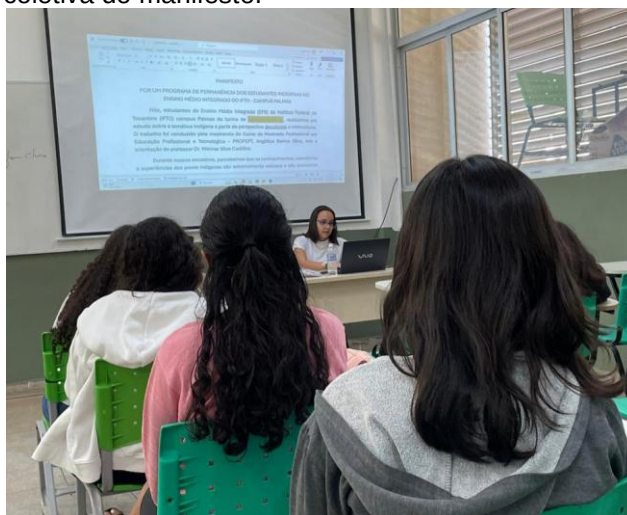
Figura 11: Imagem das placas dos mini auditórios do IFTO Campus Palmas.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Tendo em vista o desconhecimento dos estudantes em relação à produção de manifestos, demonstrado na aula anterior, a sequência das aulas foi reorganizada. Após a breve revisão dos conteúdos, a professora apresentou a estrutura e os objetivos desse tipo de texto. Em seguida, um rascunho foi apresentado à turma como ponto de partida para a construção coletiva do manifesto. A proposta foi bem recebida pelos estudantes que afirmaram ter interesse em dar continuidade à atividade. Assim, o manifesto final foi construído coletivamente, conforme evidenciado na imagem a seguir (Figura – 12).

Figura 12: Produção coletiva do manifesto.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Esse momento de construção possibilitou que o estudante, junto ao educador, se tornasse também um sujeito ativo no processo. Nessa perspectiva, Freire (1996) ressalta que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 15).

Após a elaboração do manifesto, o diretor de ensino da instituição, professor Fagno Alves Fonseca, foi convidado para que fosse feita a leitura, junto com a turma. O diretor reconheceu a importância da demanda apresentada pelos estudantes e se comprometeu a dar encaminhamento à solicitação realizada.

Para formalizar a solicitação, a professor/pesquisadora protocolou o manifesto (Anexo A) no departamento de Atendimento Integrado, e o requerimento deu origem ao processo de número 23236.017196/2024-99, que está tramitando no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da instituição.

Com o propósito de verificar o entendimento dos estudantes em relação ao processo de criação e apresentação do manifesto, a professora/pesquisadora realizou uma breve sondagem com a turma. Os estudantes confirmaram ter compreendido o processo, e em seguida duas estudantes se voluntariaram para explicá-lo, demonstrando um bom nível de compreensão.

Em seguida, a professora/pesquisadora questionou se os estudantes estavam familiarizados com atividades semelhantes às realizadas. Os estudantes relataram ter desenvolvido projetos semelhantes em outras disciplinas, mas alegaram que esses projetos eram trabalhosos e manifestaram preferência por atividades que exigem menos esforço e gasto de energia. Essa resistência a projetos que demandam maior envolvimento e autonomia sugere que a turma possui uma tendência à educação bancária, na qual o estudante desempenha predominantemente o papel de receptor passivo de informações (Freire, 1996).

3.3.3 Aplicação do conhecimento: Apresentação de painéis

Para a confecção dos painéis a professora/pesquisadora forneceu diretrizes sobre a estrutura dos painéis e enviou um modelo no grupo do WhatsApp da turma. Essa atividade teve como objetivo a socialização de uma parte do conhecimento produzido ao longo do processo. Os trabalhos abordaram as temáticas da pesquisa em grupo e foram entregues no prazo estabelecido (Anexo B)

Os painéis foram impressos pela professora/pesquisadora e expostos no evento acadêmico e cultural Conecta Palmas de 2024, que ocorreu nos dias 25 a 27 de setembro de 2024 no Campus Palmas do IFTO, sendo parte da programação da biblioteca (Figura –13 e Figura –14). A exposição contou com a

participação dos estudantes (Figura –15), que tiveram a oportunidade de compartilhar o conhecimento construído em sala de aula com um público mais amplo. Durante a exposição, uma estudante relatou que ficou surpresa ao saber que os painéis seriam expostos em um evento do *campus* e manifestou grande satisfação em ver seu trabalho sendo divulgado.

É preciso criar condições para que os estudantes assumam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 25).

Figura 13: Card de divulgação da exposição publicada no Instagram da Biblioteca do IFTO – Campus Palmas.¹³



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

¹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DAQ2FRVODmf/?igsh=bTEwdzFqNGRmbG9q> Acesso em: 27 de out. 2024.

Figura 14: Programação na biblioteca evento Conecta Palmas 2024.



**CONECTA
PALMAS 2024**
Convergência de saberes no
Ensino, Pesquisa e Extensão



**VII
FEIRA DE TROCA**
LIVROS LITERÁRIOS E GIBIS
BIBLIOTECA JOÃO PAULO II - IFTO PALMAS

Programação na Biblioteca



Feira

VII Feira de Cultura e Troca de Livros Literários e Gibis
Organização: Equipe Biblioteca (IFTO Campus Palmas)
Data: 25 e 26/09 9h



Palestra

Ferramentas de IA para criação de animação
Ministrante: Raimunda Rocha (IFTO Campus Palmas)
Data: Quinta-feira 26/09 10h



Exposição

Etnociência: a perspectiva dos povos indígenas
Expositora: Angélica Silva (ProfEPT) e EMI Eventos II (IFTO Campus Palmas)
Data: Quarta-feira 25/09 10h



Lançamento de e-book

Pandemia e Resistência no Cerrado
Organizadores: Profa. Me. Denise Gonçalves e Jefferson de Sousa (IFTO Campus Palmas)
Data: Quarta-feira 25/09 10h30



Roda Poética

Ministrante: Profa. Dra. Gislene Camargos (SEMED-TO)
Data: Quinta-feira 26/09 10h



Lançamento da Gibiteca

Organização: Pablo Marquinhos e Rosana Corrêa (IFTO Campus -TO)
Data: 25/09 10h

Inscreva-se já!



A participação no CONECTA 2024 é totalmente gratuita! Porém, você deve reservar sua vaga com antecedência na plataforma de gestão de informação do evento, pois o número de lugares para cada uma das atividades é limitado.



ANPAIF
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES
DE ARTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS



**centro de
Arte**



INSTITUTO FEDERAL
Tocantins
Campus Palmas



CNPq



MINISTÉRIO DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Figura 15: Exposição com estudantes da turma de Eventos II.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Após o encerramento da exposição, a equipe da Biblioteca do Campus Palmas utilizou o Instagram para agradecer a participação do público e destacar a importância do evento (Figura – 16).

Figura 16: Publicação no perfil do Instagram da Biblioteca.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

A descrição pública foi: “Exposição Etnociência: a perspectiva dos povos indígenas A exposição mergulhou no fascinante universo da etnociência, mostrando como os saberes tradicionais e científicos se entrelaçam e enriquecem nossa compreensão do mundo. Foi um momento de aprendizado profundo e de valorização da diversidade do conhecimento humano. Agradecemos a Angélica Silva (ProfEPT) por compartilhar conosco esse momento de aprendizado”¹⁴.

3.4 Reflexões sobre a aplicação do PE

Durante a aplicação do PE, foi observado o uso constante do celular em sala de aula, apresentando um desafio e uma oportunidade para a educação. Por um lado, foi identificado que o celular foi utilizado enquanto um recurso para responder as perguntas realizadas pela professora/pesquisadora. Por outro, ficou evidente que o uso gerou distração e falta de concentração, prejudicando a interação e o envolvimento com o conteúdo.

Uma das características dessa geração, conhecida como “nativos digitais” (Prensky, 2001), é a alta habilidade no uso de mídias digitais e no acesso a recursos online. Embora o celular tenha sido utilizado em alguns momentos para acessar informações e responder às perguntas propostas, é importante considerar se essa facilidade não está comprometendo o desenvolvimento de análises mais profundas e de uma reflexão crítica sobre os conteúdos. A busca por informações instantâneas, embora prática, pode prejudicar a capacidade dos estudantes de construir seus próprios argumentos e de desenvolver um pensamento mais autônomo.

Durante as apresentações dos trabalhos de pesquisa em grupo, observou-se que os estudantes, majoritariamente, utilizaram o celular como ferramenta de apoio. Essa prática evidencia uma mudança de paradigma na forma como os estudantes se apresentam, substituindo o tradicional uso de

¹⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DAqy2mQvpu5/?igsh=bzNnaTQ1YmV4M3Jz> Acesso em: 27 de out. 2024.

papel por recursos tecnológicos. Entretanto cabe uma reflexão sobre os impactos dessa mudança. A dependência excessiva de dispositivos eletrônicos pode comprometer a capacidade de comunicação oral e a desenvoltura em situações imprevistas, ou até, dependendo da situação a distração durante a apresentação.

Outro ponto relevante a considerar, diz respeito à participação e interação dos estudantes durante a aplicação do PE. A metodologia dos 3MPs, fundamentada na educação dialógica proposta por Paulo Freire, pressupõe a construção colaborativa do conhecimento entre professor e alunos, incentivando uma postura ativa e participativa dos estudantes. Essa abordagem desafia o modelo tradicional de ensino, que prioriza a transmissão unilateral de conteúdos, e propõe uma dinâmica que valoriza a reflexão crítica, a resolução de problemas e o diálogo como ferramentas essenciais para a aprendizagem (Freire, 1994). No entanto, para que essa metodologia seja efetiva, é fundamental que os estudantes assumam um papel mais engajado e proativo no processo de ensino-aprendizagem, o que nem sempre ocorre de forma espontânea.

Durante a aplicação do PE, foi perceptível uma resistência por parte dos estudantes em adotar uma postura mais ativa e participativa. Essa resistência evidencia o quanto o modelo de educação bancária, criticado por Freire (*ibid.*), ainda está enraizado nas práticas educacionais. Esse modelo, caracterizado pela transmissão passiva de conteúdos, pela centralidade do professor e pela ênfase na memorização em detrimento da compreensão e da análise crítica, moldou uma prática escolar em que os estudantes assumem uma postura de receptores passivos de informações. Mesmo com o estímulo ao diálogo e à participação, observou-se uma certa apatia por parte dos estudantes, que demonstraram dificuldade em se envolver ativamente nas discussões e reflexões propostas. Essa postura revela a ausência de hábito em debater e problematizar os conteúdos de forma colaborativa com o professor, o que prejudicou a dinâmica proposta pelos 3MPs.

A resistência à participação ativa pode ser atribuída a diversos fatores,

como a falta de familiaridade com metodologias que exigem maior protagonismo dos estudantes, a dependência do modelo tradicional de ensino e, em alguns casos, a desmotivação gerada por uma educação que historicamente não valoriza a voz e a autonomia dos educandos. Essa realidade destaca a necessidade de uma transformação no ambiente escolar, que envolva não apenas a adoção de novas metodologias, mas também a mudança na postura do professor, que deve atuar como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental que o ambiente escolar promova, de forma consistente e regular, o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da reflexão crítica dos estudantes, preparando-os para assumir um papel mais ativo e engajado em seu processo de formação.

Para finalizar, é importante destacar que os 3MPs, por terem sido originalmente desenvolvidos para o ensino de Ciências, são mais comumente aplicados na área das Ciências Exatas. Ao adaptar essa metodologia para um curso de Ciências Humanas, como no caso desta pesquisa, esperava-se um perfil mais participativo e crítico por parte dos estudantes, uma vez que essa área do conhecimento demanda habilidades como argumentação, análise crítica, comunicação e curiosidade. No entanto, essa expectativa não se concretizou, evidenciando uma lacuna significativa no desenvolvimento dessas habilidades essenciais para a formação na área. Essa constatação reforça a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que estimulem o engajamento e a reflexão crítica dos estudantes, de modo a alinhar a prática educativa às demandas específicas das Ciências Humanas.

Considerações Finais

A presente pesquisa proporcionou uma análise sobre a aplicação da metodologia dos 3MPs no ensino de Sociologia no contexto do Ensino Médio Integrado na turma de Eventos II do IFTO – *campus* Palmas. A implementação dessa metodologia, com foco na abordagem da temática indígena sob uma perspectiva intercultural e decolonial, evidenciou a urgência de adotar práticas

pedagógicas que superem o modelo de educação bancária. Além disso, demonstrou a necessidade de aprimorar a integração da educação decolonial e intercultural nos currículos escolares.

Em primeiro lugar, a pesquisa alinhou-se à Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas. A aplicação dos 3MPs mostrou-se eficaz para consolidar esse compromisso, ao integrar a temática indígena de forma crítica e reflexiva, indo além de uma abordagem meramente pontual. A utilização de autores indígenas como fonte de estudo e pesquisa na área da etnociência ampliou o nível de informação sobre os povos originários, promovendo um diálogo intercultural que respeita e valoriza os saberes e culturas tradicionais.

A SD dos 3MPs teve um impacto positivo pois estimulou a curiosidade epistemológica, o protagonismo dos estudantes e a contextualização da temática proposta. A curiosidade epistemológica foi observada principalmente no primeiro momento pedagógico, quando os estudantes foram convidados a refletir e questionar questões reais relacionadas à interação entre o ser humano e a natureza. Eles reagiram a essas provocações com comentários, e durante a roda de conversa relataram que isso provocou reflexão e curiosidade, evidenciando que a metodologia conseguiu gerar interesse no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que, a partir dos questionamentos feitos pela professora/pesquisadora, as respostas dos estudantes se mostraram majoritariamente simples e superficiais, carecendo de uma reflexão mais crítica e aprofundada. Esse padrão de respostas reflete a predominância de uma abordagem educacional tradicional, que se baseia na reprodução mecânica do conhecimento, na qual os estudantes absorvem informações de maneira passiva, sem questionamento ou crítica (Freire, 1987). Além disso, as respostas revelaram percepções estereotipadas e baseadas no senso comum sobre os povos indígenas. Essa visão distorcida e preconceituosa acaba sendo reproduzida no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de mais práticas pedagógicas voltadas à descolonização dos conteúdos/currículo.

Em relação ao protagonismo estudantil, os estudantes afirmaram que a realização da pesquisa em grupo para as apresentações exigiu uma postura mais ativa, demandando maior autonomia na construção do conhecimento. Esse envolvimento prático não apenas os incentivou a buscar informações de forma independente, mas também favoreceu uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. A experiência de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem mostrou-se essencial para promover um aprendizado mais significativo e romper com a passividade comum em práticas pedagógicas tradicionais, nas quais os estudantes ocupam um papel meramente receptivo. No entanto, esse tema foi mencionado de forma pontual pelos estudantes, indicando uma resistência ou dificuldade em adotar uma postura proativa de maneira consistente. Isso ficou ainda mais evidente ao final do terceiro momento pedagógico, quando um estudante expressou sua preferência por atividades que exigem menos esforço e energia. Essa situação evidencia a necessidade de um trabalho contínuo para superar a resistência ao papel ativo e consolidar essa nova postura.

A metodologia foi eficaz na contextualização da temática indígena no cotidiano dos estudantes, estabelecendo uma conexão entre os saberes e perspectivas dos povos indígenas com as experiências e vivências pessoais dos estudantes. Ao explorarem assuntos como plantas medicinais, etnomatemática e a relação espiritual e diferenciada que os povos indígenas possuem com a natureza, discutidos na roda de conversa, constatou-se que os estudantes ampliaram sua compreensão sobre as diferentes formas de conhecimento e desenvolveram um olhar crítico em relação ao mundo e ao modelo de desenvolvimento hegemônico e utilitarista. Essa contextualização revela um aprendizado significativo e crítico, evidenciando que a metodologia favoreceu uma educação intercultural e decolonial, capaz de formar cidadãos conscientes da riqueza cultural e da importância de valorizar e respeitar os diversos saberes presentes na sociedade. Assim, mostrou-se uma ferramenta eficaz para estimular a reflexão crítica e desconstruir narrativas coloniais enraizadas no senso comum.

O uso intenso de celulares pelos estudantes durante as aulas gerou reflexões sobre o impacto dessas tecnologias no desenvolvimento da capacidade analítica e na formação de um pensamento mais autônomo. A dependência excessiva de dispositivos eletrônicos representa um desafio no contexto educacional atual, que demanda um equilíbrio entre a utilização de novas tecnologias e a promoção de habilidades reflexivas e críticas. Outro aspecto que surgiu durante a aplicação dos 3MPs foi a expectativa de um perfil mais participativo, considerando que a pesquisa ocorreu em uma turma da área de Ciência Humanas, onde se espera um maior engajamento em debates, troca de ideias e um ambiente dialógico. Isso sugere que, embora a metodologia tenha sido desenvolvida para cursos da área de Ciências, é essencial que também seja disseminada na área de Ciências Humanas.

Por fim, a aplicação dos 3MPs no EMI na área de Ciências Humanas se mostrou promissora e necessária para contrapor práticas educacionais tradicionais, que ainda estão fortemente enraizadas na lógica da “educação bancária” e na passividade dos estudantes. A inclusão de saberes decoloniais e interculturais, em consonância com a metodologia dos 3MPs, promoveu uma educação mais plural e inclusiva, incentivando os estudantes a desenvolverem uma visão crítica sobre a realidade social. Dessa forma, a aplicação dos 3MPs se apresentou como um caminho promissor para a construção de uma educação crítica, emancipadora e transformadora, capaz de superar a alienação do sistema capitalista e promover uma formação humana e integral. Isso reafirma o papel do ensino na formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados na transformação social (Freire, 1987; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Ivanildo Amaro de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez 2014.

ARAUJO, Diones Charles Costa de. VERDEAUX, Maria de Fátima da Silva. CARDOSO, Walmir Thomazi. Uma proposta para a inclusão de tópicos de astronomia indígena brasileira nas aulas de Física do Ensino Médio. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1035-1054, 2017

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Direitos humanos e direitos indígena nas perspectiva da Lei n. 11.645/2008. In. Sesc. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. **Educação em rede**; v. 7, Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, p. 82- 105, 2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Decreto nº 2208 de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de Julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. [1963], tradução de Donaldson M. Garschagen. 31 edição Petrópolis: Vozes, 2007

BEDONE, Dalva Maria Bertoni. Sociologia e Socioedade. In: Nelson Carvalho Marcellino. **Introdução às Ciências Sociais**. 14ª edição, Campinas, São Paulo: Papirus, p.27-38, 2005

BOTTOMORE, T.B. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Sociedades indígenas e natureza na Amazônia. In: In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. 4ª edição – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, Cap. 4, p. 116-117, 2004.

CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (orgs.) **Decolonialidade e sociologia na América Latina**. Belém: NAEA: UFPA, 2018.

CAVALCANTI, Rêmia Vasconcellos. MELO, Beatriz Medeiros. Produtos educacionais com temática indígena para o ensino médio integrado: um estado da arte. **VIII Congresso Nacional de Educação (Conedu)**, 2022.

CIAVATTA, Maria **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

_____. O Ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n.1, jan/abril, Belo Horizonte. p. 187-205, 2014.

CRESPI, Franco. **“Conceitos gerais” (capítulo I) in Manual de Sociologia da Cultura**, Lisboa; Editorial Estampa, p. 13-32, 1997

CRUZ, Ingrid Martins da. **A abordagem dos 3MPs no estudo do movimento uniforme. Dissertação** (Graduação em Física). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Palmas*. Palmas, Tocantins, 2023

DAMATTA, Roberto. **Relativizando, uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1981

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

D'OLNE CAMPOS, M. **Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas?** In: AMOROSO, M. C.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Orgs.). Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatadas. Rio Claro: UNESP/CNPQ, 2002. p. 47-91.

FILHO, Arnaldo Lemos. **As Ciências Sociais e o Processo Histórico**. In: Nelson Carvalho Marcellino. Introdução às Ciências Sociais. 14º edição, Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. p.17-26

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico] : um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013

FREITAS, Wélida Patrícia Souza de. MUNCHEN, Sinara. A proibição das sacolas plásticas: uma problemática desenvolvida em um júri simulado no ensino médio. **Revista Ciências & Ideias**, VOLUME 11, N.1 – janeiro/abril 2020

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, cap 1 e 2. p. 21 a 82. 2005.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro – um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas**. Tese (Doutorado). Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília/DF 2016

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ªed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, p. 15-53, 2004

GIANNINI, Isabelle Vidal. O conhecimento indígena da natureza. In: In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola:**

novos subsídios para professores do 1º e 2º graus. 4º edição – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, Cap. 8, p. 206-207, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

Gazeta do cerrado. Operação Krikaha: **Imagens mostram devastação em terras indígenas do TO.** 2022. Disponível em: <<https://gazetadocerrado.com.br/operacao-krikaha-imagens-mostrar-devastacao-em-terra-indigena-no-to>> Acesso em: 10 de out. 2023

IANNI, Octavio. **A Sociologia e o mundo moderno.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 7-27, 1.sem. 1989

IBGE. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas.** 2012. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idomas#:~:text=Censo%202010%20contou%20305%20etnias%20ind%C3%A9genas&text=Dentro%20das%20terras%20ind%C3%ADgenas%2C%20foram,acima%20de%2010%20mil%20ind%C3%ADgenas.>>> Acesso em: 08 de set. 2024

_____. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal.** 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>> Acesso em: 10 de out. 2023

JECUPÉ. Kaká Werá. **A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil Contada por um índio.** Editora Petrópolis. Livro eletrônico. 2020

KAIAPO, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In. Sesc. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. **Educação em rede**; v. 7, Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, p. 56- 81, 2019

KAINGANG, Bruno. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. In. Sesc. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. **Educação em rede**; v. 7, Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, p. 28-39, 2019

Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras. 2º edição. Livro eletrônico. 2020

KRENAK, Ailton; PIMENTA, Angelise Nadal. Uma colônia nos trópicos. In: Sesc. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação. **Educação em rede**; v. 7, Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, p. 12- 27, 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70. 2000

LETRAS AMBIENTAIS. **Imagens alertam para risco de morte do rio Xingu em trecho de Belo Monte. 2022.** Disponível em: <<https://www.letrasambientais.org.br/posts/imagens-alertam-para-risco-de-morte-do-rio-xingu-em-trecho-de-belo-monte#>> Acesso em: 10 de out. 2023

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: <https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf>

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital.** Tradução Rubens Enderle. São Paulo: E-book Boitempo, 2013.

MARX, K, & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo editorial, 2012.

MENDES, Rosana Maria. MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.165 p.1044-1066 jul./set. 2017

MÉSZÁRÓS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, Beatriz Medeiros de. ALVES, Diego do Santos. FREIRE, Adriana Cirqueira. Educação Integral e Intercultural: história e memórias de povos indígenas e comunidades quilombolas alagoanos em produtos educacionais para o ensino médio. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.53. 2021 p. 122 – 136.

MELO, Marcia Cristina Henares de. CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014

MORIN. Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

_____. A organização curricular do Ensino Médio integrado a partir do eixo estruturante: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. **Revista Labor**, Nº 7, Vol. 1, 2012

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez. 2015

MOURA, Adriana Borges Ferro. LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Florianópolis: UFSC, 2010. 273 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

MUENCHEN, C.; DELIZOIVOC, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014

NASCIMENTO, José Benício Silva. **Grafismo indígena: pinturas corporais como prática no ensino de geografia na escola indígena Itá-Ara, Pacatuba-CE**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Curso de Geografia, Fortaleza, 2019.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo-SP: Cortez editora. 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. 4º edição – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, 2004. Cap 2, p. 60-81, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40. Abr. 2010

PIZA, Suze. **O pensamento decolonial para superar a Colonialidade e o Racismo Epistêmico**. YouTube, 17 de mai. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8qs9uXf0IOY>

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013**

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2 p. 42 a 58

RESENDE, Ana Catarina Zema de; MOREIRA, Erika Macedo. Ferramentas epistemológicas para a descolonização do ensino da história indígena. **Revista relicário**, Uberlândia , v. 4 n. 7 , jan./jun. 2017

RODRIGUES, Julyana Cosme. FILHO, João R de Freitas. FREITAS, Queila Patrícia da Silva Barbosa de. FREITAS, Ladjane Pereira da Silva Rufino de. Elaboração e aplicação de uma sequência didática sobre a química dos cosméticos. **Experiências em Ensino de Ciências** V.13, No.1, 2018.

ROUÉ, M. Novas perspectivas em etnoecologia: saberes tradicionais e gestão de recursos naturais. In: DIEGUES, A. C. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. 2. ed. Belém: Cejup/UFGPA/NAEA, 1997. p. 67-79.

RUSO, Kelly. PALADINO, Mariana. a lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez. 2016 p. 897 – 921

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte i)**. mana 3(1):41-73, 1997.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus. 4ª edição** – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, 2004. Cap 3, p. 87-108, 2004.

SANTOS, Juliana Trajano dos. SANTOS, Roberto Ferreira dos. A cultura indígena nas aulas de educação física: uma perspectiva cultural. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, ago./dez. p. 171-181, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v.12 n.34, jan./abr. 2007

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 472 p, 2013.

SILVA, Edson Hely. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019

SILVEIRA, Zuleide Simas. **Contradições entre capital e trabalho: Concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. Jundiaí: Paco editorial, 2010

STRACHULSKI, Juliano. Etnociências e teoria da complexidade: aproximando referenciais para compreender os conhecimentos tradicionais. **Revista CCCSS**. 2017. Disponível em: < <https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/etnociencias-teoria-complexidade.html>> Acesso em: 22 set. 2024.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultura. In: In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus. 4ª edição** – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, Cap. 18, p. 445-480, 2004.

VANUCHI, Vânia Costa Ferreira. WELTER, Luiz Eduardo. STEGANELLO, Luiza Bertoldo. BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. Oficina temática “tintas indígenas”: ensino de ciências por meio da temática “indígena”. **REnCiMa**, v. 10, n5., p. 253-270, 2019

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Tradução: Marcela Coelho de Sousa. Ubu Editora; 1ª edição, 2017

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. 2009. **Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: . Acesso em: 18 julh. 2024

WERMELINGER, Vitória Marinho. A decolonialidade nos livros didáticos de sociologia: entre a legislação e os materiais didáticos. **Revista Discente Planície Científica** v. 4, n. 1, jan./jul. 2022

WIECZORKOWKI, Juscinete Rosa Soares; PESOVENTO, Adriane ; TÉCHIO, Kachia Hedeny. Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. **Revista Ciência & Ideia**, volume 9, nº 3 – setembro/dezembro, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332662989_etnociencia_um_breve_levantamento_da_producao_academica_de_discentes_indigenas_do_curso_de_educacao_intercultural . Acesso em: 25 set. 2024

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. 17. COLE, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf

ZORZI, Analisa. Kieling, Francisco do Santos. Metodologia de ensino em ciências sociais. Curitiba: **Intersaberes**. 2013.

ZYGMUNT, Bauman, MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. tradução Alexandre Werneck. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

ANGÉLICA BARROS SILVA
WEIMAR SILVA CASTILHO

PRODUTO EDUCACIONAL

O USO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA



INSTITUTO FEDERAL
Tocantins
Campus Palmas

PALMAS, 2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

S586u Silva, Angélica Barros
O uso dos Três Momentos Pedagógicos nas aulas de Sociologia:
abordagem da temática indígena e a relação com a natureza /
Angélica Barros Silva. – Palmas, TO, 2025.
55 f. : il. color. Formato: E-book

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus
Palmas, Palmas, TO, 2025.

Orientador: Dr. Weimar Silva Castilho Produto Educacional
vinculado à Dissertação: 1. Três Momentos Pedagógicos.
2. Sequência Didática. 3. Sociologia. I. Castilho, Weimar
Silva. II. Título.

ISBN: 978-65-01-37682-0

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

AUTORES



Angélica Barros Silva - Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Tocantins e Técnica da Diretoria de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria de Educação do Tocantins.



Weimar Silva Castilho (orientador) - Licenciado em Física, Doutor em Sistemas Mecatrônicos, professor do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, onde atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Professor do curso de Licenciatura em Física.



SUMÁRIO



Apresentação	4
Introdução	6
Três Momentos Pedagógicos.....	9
SD dos 3MPs.....	11
Apresentação da proposta.....	12
Problematização Inicial.....	14
Organização do Conhecimento.....	21
Aplicação do Conhecimento.....	39
Considerações Finais.....	49
Referências.....	52



APRESENTAÇÃO



Prezados leitores, este material é fruto de uma pesquisa aplicada do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em rede nacional pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Trata-se de uma Sequência Didática (SD) utilizando os Três Momentos Pedagógicos (3MPs) para abordagem da temática indígena sob a perspectiva da educação decolonial e intercultural, no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

O material tem como objetivo contribuir para a inclusão de metodologias que despertem o interesse dos estudantes e os incentivem a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na formação crítica e integral (Ramos, 2010).



APRESENTAÇÃO



A temática indígena, escolhida enquanto “tema gerador” (Freire, 1987) da SD, tem como propósito a aplicabilidade da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena nas escolas.

A SD dos 3MPs, foi desenvolvida para auxiliar professores, especialmente aqueles da componente curricular de Sociologia. O material oferece ferramentas para promover um debate crítico sobre a questão indígena e sua relação com a natureza, incentivando uma educação que valoriza a diversidade cultural e integra teoria e prática.

Embora inclua elementos específicos do Tocantins, local de estudo e pesquisa dos autores, ela pode ser adaptada e utilizada para diferentes regiões.



INTRODUÇÃO



Este Produto Educacional foi elaborado a partir da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada: “O uso dos Três Momentos Pedagógicos nas aulas de Sociologia: abordagem da temática indígena e a relação com a natureza”. A aplicação ocorreu em 2024, com uma turma de aproximadamente 35 estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, no IFTO - Campus Palmas.

O EMI é uma modalidade de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, oferecida pelos IFs, criados pela Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Essa modalidade busca preparar os estudantes, especialmente da classe trabalhadora, com conhecimentos profissionais e propedêuticos, promovendo uma formação de cidadãos críticos capazes de compreender e transformar a realidade social (Ramos, 2010; Saviani, 1989).

A metodologia dos 3MPs, baseada nos princípios pedagógicos de Freire e desenvolvida por Delizoicov, Angotti (1991; 2002) e Pernambuco (2002). , é composta por três etapas:

INTRODUÇÃO



Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Essa abordagem integra o conhecimento científico à realidade dos educandos de forma contextualizada e reflexiva, promovendo a construção do conhecimento crítico e incentivando a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha da temática indígena como “tema gerador” (Freire, 1987) busca fortalecer a aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e culturas indígenas no Brasil.

Estudos apontam que o ambiente escolar ainda perpetua estereótipos coloniais sobre os povos indígenas, apresentando-os de forma romantizada ou como figuras do passado, reforçando desigualdades e preconceitos (Zamboti, Bergamaschi, 2009; Araújo, 2014; Silva, 2019). Essa situação requer investimentos na formação de professores, atualização de conteúdos, desenvolvimento de materiais pedagógicos apropriados e incentivo a diálogos que valorizem as culturas indígenas.

INTRODUÇÃO



Através da perspectiva intercultural e decolonial, busca-se promover o diálogo entre diferentes saberes, valorizar a diversidade cultural, combater preconceitos e desconstruir hierarquias coloniais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora (Fonseca, 2016; Oliveira e Candau, 2010).

A Sociologia desempenha uma papel fundamental para abordar a temática indígena sob uma perspectiva decolonial e intercultural, oferecendo uma análise crítica que transcende o senso comum ao investigar os fenômenos sociais nas relações e estruturas da sociedade (Ianni, 1989).

A SD dos 3MPs, apresentada neste e-book, é uma ferramenta prática e acessível para professores abordarem a temática indígena com uma metodologia crítica e dialógica. Ela integra conceitos teóricos e científicos de forma contextualizada, promove o respeito à diversidade cultural e às diferentes formas de conhecimento, e contribui para a formação humana integral.

TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS



Os 3MPs é uma proposta metodológica desenvolvida por Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Pernambuco, para o trabalho em sala de aula, materializada nos livros “Ensino de ciências: fundamentos e métodos” (2002) e “Física” (1991). Possui como fundamento teórico os princípios pedagógicos de Freire (1987), que visa superar a educação tradicional e a fragmentação do ensino, promovendo o protagonismo dos estudantes e incentivando-os a se tornarem cidadãos ativos na busca pela transformação social (Muenchen, 2010).

A educação proposta por Freire, também chamada de educação libertadora, consiste em uma educação problematizadora e genuinamente reflexiva, que envolver um “constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1987, p.40). Seu objetivo é fomentar a autonomia, a reflexão e a ação transformadora, promovendo uma compreensão crítica da realidade e tornando os estudantes agentes de mudança.



TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS



A metodologia dos 3MPs envolve três etapas: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

PI

Consiste na apresentação de questões e/ou situações da realidade do estudante, de forma que esses sejam desafiados ao compartilhamento de seus pensamentos e conhecimentos prévios. Delizoicov e Angotti (1991) recomendam que nesta primeira etapa, a postura do educador “se volte mais para questionar e lançar dúvidas sobre o assunto do que para responder e fornecer explicações” (p.29).

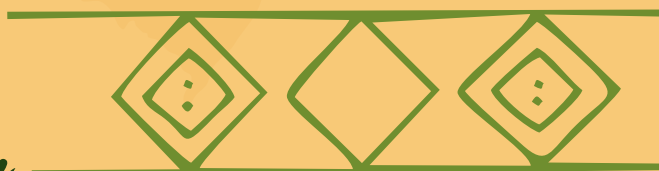
OC

Fundamenta-se no estudo dos conceitos teóricos-científicos necessários para compreensão do tema e da problematização inicial sob a orientação do professor. Recomenda-se a realização de várias atividades, como: exposição, elaboração de questões, leitura de textos para discussões, trabalho extraclasse, revisão e destaque dos aspectos fundamentais, bem como a execução de atividades práticas experimentais (Delizoicov; Angotti; Pernanbuco, 2002)

AC

Consiste na sistematização do conhecimento que vem sendo incorporado pelo estudante, com o objetivo de estabelecer conexões entre esses conhecimentos com as situações abordadas na problematização inicial e, também, com outras que não estejam diretamente relacionadas ao primeiro momento. Essa etapa final consiste na aplicação prática desses conhecimentos, o que implica na assimilação e utilização da ciência na vida cotidiana (Delizoicov, Angotti, Pernanbuco, 2002).

SD DOS 3MPS





APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

No primeiro encontro, a aula teve início antes do previsto, para apresentação da proposta de pesquisa aos estudantes. Além de explicar os objetivos da pesquisa, foi realizada a distribuição e leitura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo que todos os participantes estivessem plenamente informados e de acordo com sua participação. Esse momento também proporcionou a oportunidade para esclarecimento de dúvidas.

A pesquisa utilizou a Observação Participante (Gil, 2014) e Rodas de Conversa (Moura, Lima, 2014) como procedimentos metodológicos. Nesse sentido, a participação do pesquisador no campo de pesquisa foi acompanhada de momentos de participação coletiva em debates.

Como as discussões seriam registradas em áudio, para posterior transcrição e análise, esse momento também foi essencial para que os estudantes compreendessem o processo de pesquisa e pudessem contribuir de maneira ativa para o desenvolvimento do estudo.



Para “quebrar o gelo”, foi adotada uma estratégia de apresentação com a turma. A professora/pesquisadora orientou que todos se apresentassem dizendo seu nome, e, em seguida, mencionasse o título de um filme, série ou livro que começasse com a mesma inicial do nome. Essa dinâmica contribuiu para criar um ambiente descontraído e acolhedor.

A troca afetiva entre professor e estudante gera cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente escolar mais confortável e agradável para todos os envolvidos (Freire, 1996). Essa relação horizontal não só facilita a aprendizagem acadêmica do aluno, mas também contribui para sua formação integral. Após a dinâmica de apresentação, a SD dos 3MPs foi iniciada.





PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

AULAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
1	Apresentação do trabalho; Apresentação de recursos audiovisuais.	• Apresentar o trabalho a ser desenvolvido; • Fomentar a discussão em torno da interação do ser humano com a natureza; • Investigar os conhecimentos e percepções dos estudantes sobre os povos indígenas; • Promover a reflexão sobre a concepção dos indígenas em relação à natureza; • Identificar os conceitos prévios do estudante em torno da temática trabalhada.

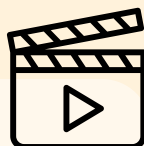


SD DOS IMPS



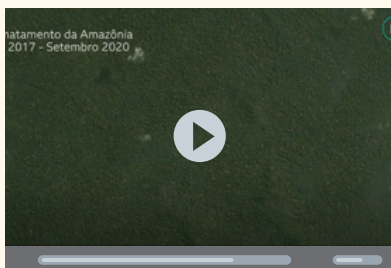
No primeiro momento, foram exibidos dois vídeos que, por meio de imagens de satélite, mostravam uma linha do tempo das transformações espaciais ao longo dos anos.

VÍDEO 1



Our Forests | Timelapse in Google Earth
<https://youtu.be/b4eLTYUcj7k&t=135s>

VÍDEO 2



Imagens de satélite mostram desmatamento 'sistemático' na Amazônia
https://youtu.be/fCiD57p3p_A



Após a exibição de cada vídeo, os estudantes foram convidados a compartilhar suas observações, com o objetivo de estimular a participação e incentivar a interação, criando assim, um ambiente colaborativo em sala e aula (Delizoicov, Angotti 1991).

Em seguida, a professora/pesquisadora perguntou se eles tinham conhecimento de alguma tragédia ambiental ocorrida no Brasil resultante de atividades humanas. Foram mencionadas os seguintes eventos: o desastre de Brumadinho (MG) e Mariana (MG), o aumento do volume dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul, o acidente radiológico do Césio 137 em Goiânia e a exploração de sal-gema em Maceió, que causou desmoronamentos.

A professora/pesquisadora deu destaque as tragédias ambientais de Mariana/MG (2015) e Brumadinho/MG (2019), explicando a função das barragens de rejeitos e o impacto dos rompimentos dessas estruturas, que causaram desastres ambientais de grandes proporções.



Para ilustrar esse eventos, foram apresentas as Imagem 1, 2 e 3, seguida de questionamentos sobre o que era observado nelas.

Imagem 1: Rompimento barragem de rejeitos em Mariana (MG).



Fonte: G1 (2022).

Imagem 2: Danos causados com rompimento da barragem em Mariana (MG) – Distrito de Bento Rodrigues.



Fonte: G1 (2015).



Imagem 3: Danos causados com rompimento da barragem em Mariana (MG) – Rio Doce.



Fonte: Estado de Minas (2015).

Com o objetivo de facilitar a compreensão da gravidade da tragédia e suas implicações para a população afetada, além de conectar o tema ao cotidiano dos estudantes, a professora/pesquisadora utilizou um aplicativo de edição de imagens para simular como o Lago de Palmas/TO ficaria diante de um desastre semelhante ao de Mariana/MG, incentivando a participação dos alunos durante a apresentação das imagens.

Imagem 4: Simulação do Lago de Palmas (TO) caso ocorresse o rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração.



Fonte: Imagem editada pela autora (2024)



Em seguida, foi retomado o incidente ocorrido em Mariana/MG apresentando uma imagem de satélite (Imagem 5) que destaca a localização da Terra Indígena do povo Krenak, próxima à margem do Rio Doce, no município de Resplendor (MG), também afetada pelo rompimento da barragem. A partir dessa imagem, os estudantes foram questionados sobre:

- suas percepções em relação aos povos indígenas;
- se conheciam alguma pessoa autodeclarada indígena;
- qual possível reação dos indígenas Krenak ao se deparar com o rio contaminado.

Imagem 5: Imagem de satélite da Terra Indígena Krenak em Resplendor (MG).

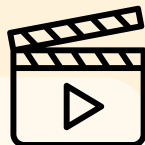


Fonte: Google Maps (2024).



Após os questionamentos e a escuta das respostas dos estudantes, foi exibido o primeiro episódio do documentário “Krenak: Vivos na Natureza Morta”, produzido pelo Canal Futura, que aborda a perspectiva dos indígenas da etnia Krenak sobre a contaminação do Rio Doce pelos rejeitos de minério.

VÍDEO 3



**Krenak - Vivos na Natureza Morta |
A LAMA MATOU NOSSO RIO ep 01**
<https://youtu.be/4ng52AN3bmI>

Depois da exibição, a pesquisadora/professora questionou os estudantes sobre a percepção dos entrevistados em relação à tragédia e sobre as diferenças que puderam observar entre a visão dos Krenaks e a nossa forma de ver e perceber o rio. Todas as respostas foram registradas no quadro, concluindo assim o primeiro momento pedagógico.



ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

AULAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
2	Aula expositiva; Apresentação de recursos audiovisuais; Trabalho de pesquisa em grupo; Apresentação do trabalho de pesquisa.	• Explicar os conceitos teórico-científicos relacionados ao tema; • Contextualizar os conceitos abordados com base em trechos do discurso de uma indígena apresentado em um vídeo; • Problematicar o conhecimento hegemônico ocidental em relação aos saberes tradicionais; • Apresentar a diversidade dos povos indígenas do Tocantins; • Integrar os conhecimentos dos povos indígenas através de um trabalho centrado em pesquisas relacionadas à etnociência.





Na primeira aula da OC, a professora/ pesquisadora, por meio de uma apresentação de slides, introduziu o conteúdo necessário para aprofundar as discussões da aula anterior de forma substanciada.

Foram apresentados conceitos teóricos e científicos como: cultura, etnocentrismo, diversidade cultural, relativismo cultural, colonialidade, decolonialidade e etnociência. Além disso, foram exibidos dados populacionais recentes sobre a população autodeclarada indígena do Tocantins, conforme o Censo Demográfico de 2022, e um mapa cartográfico das Terras Indígenas do estado.

As etnias predominantes no estado foram apresentadas por meio das estações de ônibus de Palmas/TO, que homenageiam seis etnias indígenas, estabelecendo uma conexão entre a cidade e sua história. Essa estratégia visou contextualizar o conteúdo e tornar a aprendizagem mais atrativa, alinhando-se à perspectiva freiriana (1987).



Slides apresentados:

« O QUE É CULTURA? »

- Maneira como um grupo de pessoas vive. Inclui costumes, tradições, crenças, formas de se comportar e conferir sentido ao mundo ao redor. Podemos imaginar a cultura como um mapa ou um guia que ajuda as pessoas a entenderem o mundo ao seu redor e a si mesmas (DaMatta, 1986).
- A cultura, portanto, é essencial para organização simbólica das sociedades humanas. É importante ressaltar que essas estruturas não são fixas; a cultura é dinâmica e pode mudar e se desenvolver ao longo do tempo (Crespi, 1997).



1

« ETNOCENTRISMO »

- Atitude de quem tende a julgar as culturas de outras épocas ou de outros povos com base nos valores e critérios da própria cultura (Crespi, 1997).
- O etnocentrismo refletiu a visão na qual os europeus, ao se depararem com outras culturas, julgaram a sua própria cultura como superior e mais relevante (*ibid.*).



2



Slides apresentados:

RELATIVISMO CULTURAL



- Reconhecimento de que cada cultura tem a sua própria validade e coerência, não podendo ser julgada com base nos critérios da cultura que nos é mais familiar.
- Com base no princípio do relativismo cultural, compreende-se que todas as culturas são igualmente válidas e devem ser compreendidas dentro de seus próprios contextos (Crespi, 1997; Wagner, 2017).

DIVERSIDADE CULTURAL: variedade de culturas (saberes, modos de vida, idiomas, tradições, religiões, entre outros) presentes na sociedade, contribuindo para torna-la mais rica e diversa (Resende, Moreira, 2017).



3

POVOS INDÍGENAS DO TOCANTINS



- População autodeclaradas indígenas: **20.023 (1,32%)**.
- **75,9%** vive em terras indígenas, enquanto **24%** reside fora delas.
- Dos 139 municípios, há pelo menos um indígena em 125 deles, ou seja, somente em 14 municípios não há indígenas no Tocantins.



Fonte: IBGE, Censo 2022

Imagens: @sepot.tocantins



4



Slides apresentados:

ETNIAS DO TOCANTINS

Estação Apinajé

Estação Xambioá

Estação Kraho

Estação Xerente

Estação Karajá

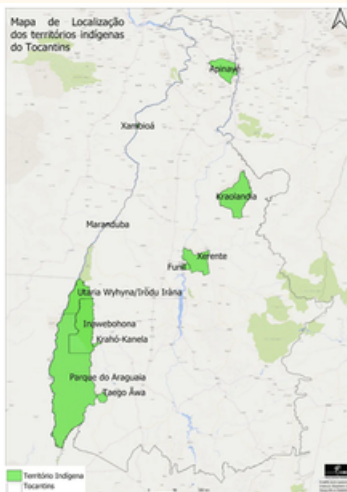
Estação Javaé

Estações de ônibus em Palmas



5

Mapa de Localização dos territórios indígenas do Tocantins



Fonte: Agroetgo.org.br

6



Slides apresentados:

◀◀ COLONIALISMO E COLONIALIDADE ▶▶



- **COLONIALISMO:** sistema político, econômico e social onde uma nação exerce domínio e controle sobre um território estrangeiro.
- **COLONIALIDADE:** defende que a dominação colonial não terminou com a independência política das colônias, mas que as práticas e estruturas coloniais continuam a existir e influenciar a sociedade (Fonseca, 2016; Resende, Moreira, 2017).



7

◀◀ COLONIALIDADE X DECOLONIALIDADE ▶▶



O conhecimento ocidental se apresenta como universal, e para validar a sua própria legitimidade, fundamentou-se na existência de “verdades absolutas” e “não verdades”. Nesse contexto, a ciência ocidental se configurou como um “processo civilizatório” que necessitava negar o “outro” como referência comparativa para estabelecer um novo estágio de desenvolvimento.

Isso reflete na classificação **hierárquica dos saberes** e à prevalência da “**monocultura do saber**”, que estabelece a supremacia incontestável da ciência ocidental como a única perspectiva legítima, resultando em um pensamento profundamente parcial (Resende, Moreira, 2017; Wermeling, 2022)



8



Slides apresentados:

COLONIALIDADE X DECOLONIALIDADE

- O pensamento **decolonial** surge com o propósito de romper com essa estrutura que separa e hierarquiza o conhecimento científico em relação aos saberes tradicionais (Oliveira, Candau, 2010).
- A decolonialidade não busca negar o sistema colonial, uma vez que não é possível simplesmente eliminar os impactos do colonialismo. Em vez disso, propõe uma abordagem que reconheça a herança colonial e incentive uma **reflexão e ação** a partir dela (Walsh, 2009).

9

INTERCULTURALIDADE



- Pensamento intercultural: abordagem que promove a interação, comunicação e aprendizados contínuos entre diferentes culturas. Ele se baseia no respeito mútuo, na busca pela igualdade e na valorização das diferenças culturais. É uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (Oliveira, Candau, 2010).

10



Slides apresentados:

ETNOCIÊNCIA



- É uma área recente que instiga os pesquisadores num esforço conjunto para resgatar os conhecimentos tradicionais, frequentemente marginalizados e colonizados frente ao conhecimento científico. Posiciona-se enquanto um caminho alternativo à rigidez científica, sem menospreza nenhuma das metodologias construídas pela ciência ocidental. Em sua significação literal é a ciência do outro. (Strachulski, 2017; Wieczorkowki, Pesovento, Téchio, 2018)



11

TRABALHO EM GRUPO



TEMAS:

- 1) ETNOECOLOGIA
- 2) ETNOBOTÂNICA
- 3) ETNOZOOLOGIA
- 4) ETNOMATEMÁTICA
- 5) ETNOTURISMO
- 6) ETNODESENVOLVIMENTO
- 7) ETNOFARMACOLOGIA



12



Slides apresentados:

REFERÊNCIAS



- DAMATTA, Roberto. *Relativizando, uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FONSECA, Livia Gímenes Dias da. *Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro – um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas*. Tese (Doutorado). Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2016.
- IBGE. *Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal*. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal> Acesso em: 10 de jun. 2023.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- RESENDE, Ana Catarina Zema de; MOREIRA, Erika Macedo. *Ferramentas epistemológicas para a descolonização do ensino da história indígena*. Revista Relicário, Uberlândia, v. 4 n. 7, jan./jun. 2017.
- STRACHULSKI, Juliano. *Etnociências e teoria da complexidade: aproximando referenciais para compreender os conhecimentos tradicionais*. Revista CCCSS. 2017. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccs/2017/04/etnociencias-teoria-complexidade.html> Acesso em: 22 set. 2024.
- WALSH, C. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. 2009. (Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: Acesso em: 18 jul. 2024.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução: Marcela Coelho de Sousa. Ubu Editora; 1ª edição, 2017.
- CRESPI, Franco. "Conceitos gerais" (capítulo I) in *Manual de Sociologia da Cultura*, Lisboa: Editorial Estampa, p. 13-32, 1997.
- WERMELINGER, Vitoria Marinho. *A decolonialidade nos livros didáticos de sociologia: entre a legislação e os materiais didáticos*. Revista Discente Planície Científica, v. 4, n. 1, jan./jul. 2022.
- WIECZORKOWSKI, Juscinete Rosa Soares; PESOVENTO, Adriane; TÉCHIO, Kachia Hedeny. *Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural*. Revista Ciência & Ideia, volume 9, n° 3, setembro/dezembro, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332662989_ETNOCIENCIA_UM_BREVE_LEVANTAMENTO_DA_PRODUCAO_ACADEMICA_DE_DISCENTES_INDIGENAS_DO_CURSO_DE_EDUCACAO_INTERCULTURAL Acesso em: 25 jun. 2024.



12

Após a explanação dos conceitos teóricos científicos e sobre os povos indígenas do Tocantins, foi proposta uma atividade de pesquisa focada na etnociência.

Os estudantes se dividiram em grupos e cada grupo ficou responsável por explorar e apresentar, na aula seguinte, uma das seguintes temáticas por meio de slides: etnoecologia, etnobotânica, etnozootologia, etnomatemática, etnoturismo, etnodesenvolvimento e etnofarmacologia. Além de definir o conceito, os estudantes deveriam apresentar exemplos desses campos de estudo sob a perspectiva indígena.





Segundo Freire (1996) “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (p. 32). Demo (2011) reforça essa ideia ao destacar que a pesquisa, enquanto prática científica, permite ao estudante se tornar autor do próprio conhecimento e desenvolver autonomia intelectual. Para ele, a pesquisa, tanto aplicada quanto básica, inicia-se com o questionamento e, assim, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Por meio da pesquisa proposta, buscou-se ampliar a compreensão dos estudantes sobre os saberes tradicionais indígenas e promover o diálogo entre estes e os conhecimentos científicos hegemônico. Contribuindo assim, para uma visão mais plural sobre as formas de conhecimento e perspectivas de aprendizagens. Ao explorar saberes indígenas, os estudantes foram incentivados a refletir sobre a interconexão entre diferentes sistemas epistemológicos, promovendo uma educação intercultural e a construção de um conhecimento mais amplo e plural (Fonseca, 2016; Resende, Moreira, 2017).



A segunda aula da OC, ocorreu após uma semana, garantindo tempo suficiente para a pesquisa e a organização das apresentações em grupo. A aula teve início com a exibição de um vídeo que apresentou um trecho de uma entrevista com a indígena tocantinense Narubia Werreria.

VÍDEO 4



O Tempo Virou especial TedxAmazônia - com Narubia Werreria

<https://youtu.be/G9NzpLmKplg?t=1498s>

Imagem 6: Estudantes assistindo o vídeo da entrevista com Narubia Werreria.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).



Após a exibição do vídeo, algumas falas foram destacadas, com auxílio de slides, pela professora/pesquisadora para retomar alguns dos conceitos da aula anterior.

- “o brasileiro continua a colonizar os povos indígenas, e é uma colonização tão fina que mesmo, muitos tendo sangue indígenas, sangue negro, negam essas raízes, **desconhece esses povos, desconhece a própria identidade.** O ataque a identidade de um povo, é o primeiro ataque colonial que acontece nas mentes, é por isso que a gente fala que nós temos que reflorestar as mentes, **porque os ataques não são só físicos, existem as disputas das narrativas,** dos seguimentos religiosos e tudo isso para aprisionar esses corpos e territórios (...) se nós conhecermos a mangaba nós não vamos querer destruir as nossas mangabas para colocar soja (...)”

A partir do primeiro trecho foi retomado o conceito de **colonialidade e decolonialidade**. Ao mencionar que “o brasileiro continua a colonizar os povos indígenas”, fica evidente a continuidade das estruturas de poder e dominação estabelecida pelo colonialismo. Isso se alinha à perspectiva de colonialidade e decolonialidade. Ao mencionar que “o brasileiro continua a colonizar os povos indígenas”, fica evidente a continuidade das



estruturas de poder e dominação estabelecida pelo colonialismo. Isso se alinha à perspectiva de colonialidade, que defende que a dominação colonial não terminou com a independência política das coloniais, mas que as práticas e estruturas coloniais continuam a existir e influenciar a sociedade (Fonseca, 2016; Resende, Moreira, 2017).

Ao falar sobre “disputas de narrativas” e a necessidade de “reflorestar as mentes”, Narubia destaca a importância de valorizar as experiências e perspectivas dos povos indígenas, restaurando identidades culturais que foram suprimidas pela colonização. Essa reflexão alinha-se com a perspectiva **decolonial**, que busca desconstruir estruturas coloniais e narrativas eurocêntricas, promovendo a valorização de outras vozes para contribuir para a produção de conhecimento (Quijano, 2005; Fonseca 2016).



- “nós estamos falando do país mais diverso, com a maior biodiversidade do planeta, com a maior reserva de água doce do planeta e não é por acaso, existiu uma população que cultivou esses jardins e essas florestas e **hoje a ciência comprova que realmente foi a tecnologia indígena que possibilitou que essas florestas fossem tão abundantes, que os mananciais de águas fossem tão volumosos**”

A partir desse trecho, retomou-se o conceito de **etnociência**, campo de estudo que se dedica a estudar os conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais, valorizando a diversidade e práticas existentes nas diferentes culturas. Quando Narubia afirma que “a ciência comprova que realmente foi a tecnologia indígena que possibilitou que essas florestas fossem tão abundantes”, isso exemplifica o reconhecimento, pela ciência ocidental, do valor dos saberes indígenas. Esse reconhecimento fortalece uma abordagem mais inclusiva e dialógica entre a ciência ocidental e os conhecimentos tradicionais, evidenciando a relevância dos estudos da etnociência (Roué, 1997; Strachulski, 2017; D’olne Campos, 2002).



- “se nós não olharmos essa ancestralidade, e voltarmos os caminhos, e continuarmos achando que nós, povos originários, **somos incivilizados, que nós não temos nada para oferecer, que as florestas em pé são um atraso ao desenvolvimento, que não existe riqueza nas nossas florestas**, quando na verdade são essas florestas que tem plantas medicinais que a gente desconhece, frutos riquíssimos (...)

A partir desse trecho, foi retomado o conceito de **etnocentrismo** que é atitude de julgar povos com culturas diferentes como inferior, tendo como base a cultura europeia como superior e mais relevante (Crespi, 1997). Essa perspectiva de considerar os povos indígenas como primitivos e inferiores foi historicamente construído e reforçada por meio de processos de colonização e dominação perpetuando estereótipos e preconceitos que até hoje influenciam as relações com os grupos indígenas. A partir disso, também foi retomado o conceito de **relativismo cultural**, que defende que as culturas devem ser compreendidas a partir de seus próprios valores e contextos, não apenas pelos padrões da cultura dominante, portanto é necessário pensar a diversidade cultural enquanto um valor.



- “o crime que está acontecendo com a terra, é um crime de universo, não é um crime de humanidade. Se o universo está olhando pra nós, é como se nós fossemos um grande câncer que está comendo todos os povos, os animais e as belezas que existem.. é como se, a onça pintada não tivesse o direito à vida, só vai ter o direito a vida os bois que é pra gente comer(...) **tudo tem que ter uma produtividade e um lucro, se não, não é um desenvolvimento**”
- “nós decidimos os animais que vão sobreviver e os que não vão sobreviver, e aqueles que vão sobreviver serão enjaulados. **É essa a lógica civilizatória? É a lógica que destrói os rios? A cidade mais rica da América Latina, São Paulo, tem um rio fétido, um rio morto. Isso é civilização? E nós (povos indígenas) somos os selvagens?**”

A leitura dos trechos 4 e 5 proporcionou uma reflexão sobre o modelo econômico predominante na sociedade e a “lógica civilizatória” que o sustenta. A menção à onça pintada e aos bois, onde apenas os bois têm “direito à vida” porque são usados para consumo, ilustra um sistema que valoriza o lucro e a produtividade, considerando a vida e a natureza somente sob a perspectiva econômica e utilitária (Freitas, Meirelles, 2018; Castro, 2004). O exemplo do rio poluído em São Paulo, a cidade mais rica da América Latina, destaca o paradoxo entre desenvolvimento e riqueza e os graves problemas de poluição e degradação ambiental enfrentados pela cidade.



Esses trechos fazem uma crítica à perspectiva de civilização e progresso, centrado no antropocentrismo e no utilitarismo, que resulta na destruição dos ecossistemas e na perda da biodiversidade. A fala “E nós (povos indígenas) somos os selvagens?” retrata a ironia e a contradição dessa lógica, evidenciando como os povos indígenas são estigmatizados como “selvagens” por não se conformarem com a visão hegemônica de “progresso”. (Baniwa, 2006; Kreank, 2020; Gianinni, 2004).

A inclusão do discurso da indígena Narubia para retomar conceitos teóricos e científicos visou enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e dar protagonismo às experiências e perspectivas de pessoas autodeclaradas indígenas, oferecendo uma visão mais autêntica dos povos indígenas e práticas pedagógicas inclusivas.

Após a discussão em torno das falas supracitadas, iniciaram as apresentações dos grupos, que encerrou o segundo momento pedagógico.



Imagem 7: Estudantes apresentando o trabalho em grupo.

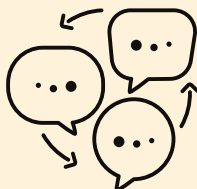


Fonte: elaboração dos autores (2024).



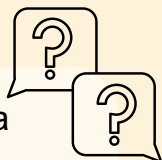
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

AULAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
3	Considerações finais; Roda de conversa; Definição da intervenção e aplicação.	• Debater sobre a temática indígena e os conhecimentos construídos e a metodologia utilizada; • Dialogar sobre a proposta de intervenção e sugerir duas opções: 1) Produção e exposição de painéis com base nos trabalhos realizados; 2) Elaboração de um manifesto escrito reivindicando um programa bolsa permanência para estudantes indígenas do EMI do IFTO-Campus Palmas.





A Roda de Conversa ocorreu após a apresentação dos trabalhos realizados pelos estudantes, guiada pelas seguintes perguntas norteadoras:



1. O que você achou mais interessante na forma como as aulas foram conduzidas?
2. Qual foi o método ou estratégia de ensino que mais o envolveu e ajudou em seu aprendizado?
3. Ao longo do estudo, você conseguiu relacionar os novos conhecimentos com conhecimento que você já tinha? Quais?
4. Existe alguma relação entre a temática indígena e a sua vida cotidiana? Qual é essa relação?
5. Você percebeu alguma mudança na sua percepção sobre a temática indígena ao longo das aulas?
6. Como essa experiência impactou sua visão sobre a importância de discutir a temática indígenas na escola?
7. Como podemos valorizar os conhecimentos indígenas no ambiente escolar? O que é necessário para que isso ocorra?

Este momento teve duração de 35 minutos. As falas dos estudantes foram analisadas utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

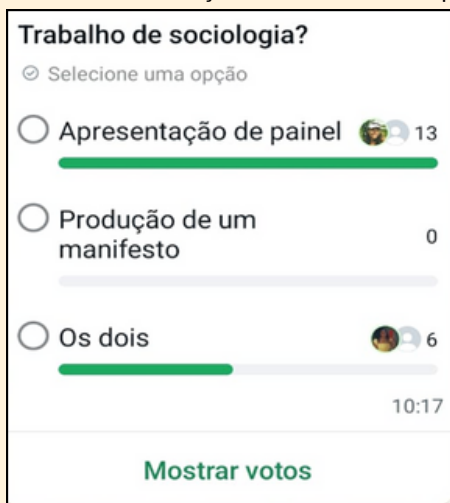




Após a Roda de Conversa, duas ações foram propostas: criação de painéis informativos com base nas pesquisas realizadas e/ou elaboração um manifesto reivindicando um programa de bolsa permanência para estudantes indígenas do EMI no IFTO-Campus Palmas. Embora os estudantes tenham compreendido prontamente a primeira atividade, a produção do manifesto gerou dúvidas devido à falta de familiaridade com esse tipo de ação, exigindo mais esclarecimentos.

Os estudantes decidiram por votação online no grupo de WhatsApp da turma.

Imagem 8: Resultado votação terceiro momento pedagógico.



Fonte: elaboração dos autores (2024).



Apesar da maioria dos estudantes terem optado por produzir os painéis, alguns expressaram interesse em realizar ambas as atividades. Considerando o receio inicial em relação ao manifesto, devido à falta de familiaridade com esse tipo de ação e suas possíveis implicações, a professora/pesquisadora decidiu elaborar um rascunho inicial para apresentar aos estudantes na aula seguinte.

A continuidade da proposta buscou proporcionar aos estudantes a oportunidade de utilizar o manifesto como ferramenta para desenvolver uma postura ativa e em busca de transformações sociais.

Inspirada na educação libertadora de Freire (1987) e na formação humana integral defendida por Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005), Ramos (2010) e Moura (2012), a abordagem promove o protagonismo dos estudantes, enquanto sujeitos capazes de questionar a realidade e agir sobre ela.





PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1) Produção e exposição de painéis com base nos trabalhos realizados:

Os painéis foram expostos no evento acadêmico e cultural Conecta Palmas de 2024, que ocorreu nos dias 25 a 27 de setembro de 2024 no Campus Palmas do IFTO, sendo parte da programação da biblioteca. A exposição contou com a participação dos estudantes, que tiveram a oportunidade de compartilhar o conhecimento construído em sala de aula com um público mais amplo.

Imagem 9: Card de divulgação da exposição.



Fonte: Instagram - @biblioteca.ifto.palmas (2024)



Imagem 10: Programação da biblioteca evento Conecta Palmas 2024.



**CONECTA
PALMAS 2024**
Convergência de saberes no
Ensino, Pesquisa e Extensão



**VII
FEIRA DE TROCA**
LIVROS LITERÁRIOS E GIBIS
BIBLIOTECA JOÃO PAULO II - IFTO PALMAS

Programação na Biblioteca



Feira

VII Feira de Cultura e Troca de Livros Literários e Gibis
Organização: Equipe Biblioteca (IFTO Campus Palmas)
Data: 25 e 26/09 9h



Palestra

Ferramentas de IA para criação de animação
Ministrante: Raimunda Rocha (IFTO Campus Palmas)
Data: Quinta-feira 26/09 10h



Exposição

Etnociência: a perspectiva dos povos indígenas
Expositora: Angélica Silva (ProfEPT) e EMI Eventos II (IFTO Campus Palmas)
Data: Quarta-feira 25/09 10h



Lançamento de e-book

Pandemia e Resistência no Cerrado
Organizadores: Profa. Me. Denise Gonçalves e Jefferson de Sousa (IFTO Campus Palmas)
Data: Quarta-feira 25/09 10h30



Roda Poética

Ministrante: Profa. Dra. Gislene Camargos (SEMED-TO)
Data: Quinta-feira 26/09 10h



Lançamento da Gibiteca

Organização: Pablo Marquinhos e Rosana Corrêa (IFTO Campus -TO)
Data: 25/09 10h

Inscriva-se já!



A participação no CONECTA 2024 é totalmente gratuita! Porém, você deve reservar sua vaga com antecedência na plataforma de gestão de informação do evento, pois o número de lugares para cada uma das atividades é limitado.



ANPAIF
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES
DE ARTES VISUAIS DO BRASIL



**centro de
Arte**



INSTITUTO FEDERAL
Tocantins
Campus Palmas



CNPq



**MINISTÉRIO DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO**



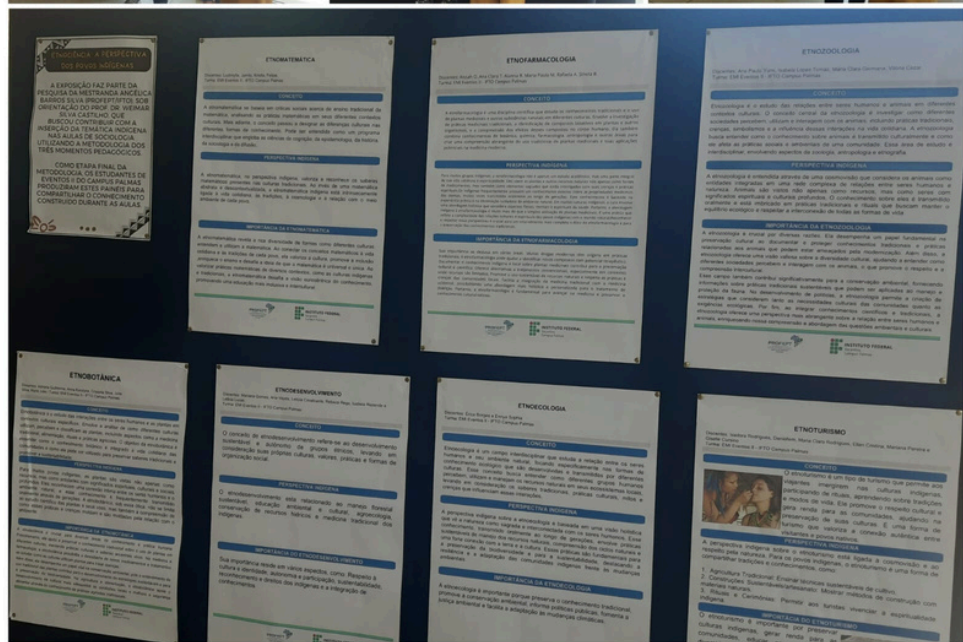
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Fonte: Instagram - @biblioteca.ifto.palmas (2024)

44



Imagem 11: Exposição com estudantes da turma de Eventos II.



Fonte: elaboração dos autores (2024).

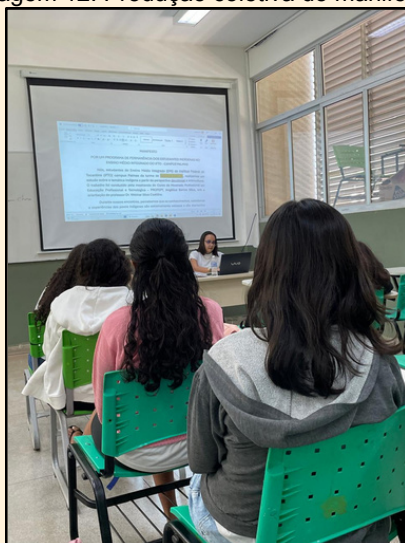


PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

2) Elaboração de um manifesto escrito reivindicando um programa bolsa permanência para estudantes indígenas do EMI do IFTO-Campus Palmas:

O manifesto foi elaborado em conjunto com a turma e lido na presença do diretor de ensino, Fagno Alves Fonseca. Posteriormente, foi protocolado pela a professora/pesquisadora no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da instituição.

Imagem 12: Produção coletiva do manifesto.



Fonte: elaboração dos autores (2024).



Imagem 13: Manifesto produzido em conjunto com a turma de Eventos II.

MANIFESTO

POR UM PROGRAMA DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO - CAMPUS PALMAS

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI)

Nós, estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Palmas do curso de Eventos, segundo ano, realizamos um estudo sobre a temática indígena a partir da perspectiva decolonial e intercultural. As aulas foram conduzidas pela mestrandia do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Angélica Barros Silva, sob a orientação do professor Dr. Weimar Silva Castilho.

Durante nossos encontros, percebemos que os conhecimentos, sabedorias e experiências dos povos indígenas são extremamente valiosos e são elementos fundamentais de sua cultura. No entanto, o legado colonial que ainda persiste na sociedade, sustenta uma visão estereotipada e preconceituosa, que impede o reconhecimento e valorização da riqueza cultural, além de promover a exclusão dos povos indígenas na sociedade.

Diante desse cenário, defendemos a criação de espaços que estimulem o diálogo intercultural e promovam a troca de experiência entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, reconhecendo e valorizando a pluralidade de formas de pensar e agir no mundo. Acreditamos que o ambiente educacional, enquanto espaço de transformação social, tem um papel crucial nesse processo. Compreendemos que, além do desconhecimento e a superficialidade de informações, a ausência de uma convivência efetiva com pessoas autodeclaradas indígenas também contribui para reforçar preconceitos, estereótipos e dificulta a compreensão de suas realidades, conhecimentos e cosmovisões.

Segundo os dados do último Censo Demográfico revelaram que o Tocantins possui população de 20.023 (1,32%) de pessoas autodeclaradas indígenas. Atualmente, segundo a Coordenação de Desenvolvimento Educacional, o IFTO campus Palmas possui apenas um estudante indígena matriculado no EMI, no curso Técnico em Agrimensura (Anexo 1). Embora os vestibulares do IFTO disponham de políticas afirmativas de vagas para estudantes indígenas, não há um programa específico de apoio financeiro para garantir a permanência desses estudantes durante essa etapa de ensino. Por outro lado, os cursos superiores presenciais do IFTO contam com o Programa de Bolsa Permanência (PBP) que concede um subsídio mensal de R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais) aos estudantes indígenas regularmente matriculados.

Sustentamos que são necessárias ações para promover a inclusão social, valorizar a diversidade cultural e garantir equidade de oportunidade para os povos indígenas. Portanto, esse manifesto reivindica a implementação de um programa de bolsa

Fonte: elaboração dos autores (2024).



Imagem 14: Manifesto produzido em conjunto com a turma de Eventos II (continuação).

permanência para os estudantes indígenas no EMI do campus Palmas, além de outras propostas que visam a permanência e êxito do estudante indígena. Acreditamos que essa iniciativa enriquecerá o ambiente educacional ao fortalecer o diálogo intercultural, promover a diversidade, o respeito e a valorização dos povos indígenas.

Palmas, 14 de agosto de 2024.

Angélica Barros Silva

Mestranda do ProfEPT IFTO – Campus Palmas

Weimar Silva Castilho

Prof. Doutor do ProfEPT IFTO – Campus Palmas

Fonte: elaboração dos autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A aplicação da SD dos 3MPs mostrou-se uma ferramenta eficaz para o ensino da temática indígena na componente curricular de Sociologia, estimulando a curiosidade epistemológica, o protagonismo dos estudantes e a contextualização da temática.

A curiosidade epistemológica foi observada principalmente no primeiro momento pedagógico, quando os estudantes foram convidados a refletir e questionar questões reais relacionadas à interação entre o ser humano e a natureza. Eles reagiram às provocações com comentários, e durante a roda de conversa relataram que isso provocou reflexão e curiosidade, evidenciando que a metodologia conseguiu gerar interesse no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso essa SD se mostrou promissora e necessária para contrapor práticas educacionais tradicionais, que ainda estão fortemente enraizadas na lógica da “educação bancária” e na passividade dos estudantes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



A metodologia foi eficaz na contextualização da temática indígena no cotidiano dos estudantes, estabelecendo uma conexão entre os saberes e perspectivas dos povos indígenas com as experiências e vivências pessoais dos estudantes. Ao explorarem assuntos como plantas medicinais, etnomatemática e a relação espiritual e diferenciada que os povos indígenas possuem com a natureza, discutidos na roda de conversa, constatou-se que os estudantes ampliaram sua compreensão sobre as diferentes formas de conhecimento e desenvolveram um olhar crítico em relação ao mundo e ao modelo de desenvolvimento hegemônico e utilitarista.

Por fim, a aplicação dos 3MPs no EMI na área de Ciências Humanas se mostrou promissora e necessária para contrapor práticas educacionais tradicionais, que ainda estão fortemente enraizadas na lógica da “educação bancária” freiriana e na passividade dos estudantes. A inclusão de saberes decoloniais e interculturais, em consonância com a metodologia dos 3MPs, promoveu uma educação mais plural e inclusiva, incentivando os estudantes a

CONSIDERAÇÕES FINAIS



desenvolverem uma visão crítica sobre a realidade social. Dessa forma, a aplicação dos 3MPs se apresentou como um caminho promissor para a construção de uma educação crítica, emancipadora e transformadora, capaz de superar a alienação do sistema capitalista e promover uma formação humana e integral. Isso reafirma o papel do ensino na formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados na transformação social (Freire, 1987; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

REFERÊNCIAS



BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Sociedades indígenas e natureza na Amazônia. In: In: **Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. 4ª edição – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, Cap. 4, p. 116-117, 2004.

CRESPI, Franco. “Conceitos gerais” (capítulo I) in **Manual de Sociologia da Cultura**, Lisboa; Editorial Estampa, p. 13-32, 1997

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

D’OLNE CAMPOS, M. **Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas?** In: AMOROSO, M. C.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Orgs.). Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. Rio Claro: UNESP/CNPQ, 2002. p. 47-91.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, cap 1 e 2. p. 21 a 82. 2005.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro – um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas**. Tese (Doutorado). Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília/DF 2016

GIANNINI, Isabelle Vidal. O conhecimento indígena da natureza. In: In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. 4ª edição – São Paulo: Global; Brasília: MEC, UNESCO, Cap. 8, p. 206-207, 2004.

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



REFERÊNCIAS



_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

IANNI, Octavio. A Sociologia e o mundo moderno. Tempo Social; **Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 1(1): 7-27, 1.sem. 1989

IBGE. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. 2023. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>> Acesso em: 10 de out. 2023

Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras. 2º edição. Livro eletrônico. 2020

MOURA, Adriana Borges Ferro. LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Florianópolis: UFSC, 2010. 273 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40. Abr. 2010

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2 p. 42 a 58.

ROUÉ, M. Novas perspectivas em etnoecologia: saberes tradicionais e gestão de recursos naturais. In: DIEGUES, A. C. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. 2. ed. Belém: Cejup/UFGPA/NAEA, 1997. p. 67-79.

RUSO, Kelly. PALADINO, Mariana. a lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez. 2016 p. 897 – 921

SILVA, Edson Hely. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019



REFERÊNCIAS



STRACHULSKI, Juliano. Etnociências e teoria da complexidade: aproximando referenciais para compreender os conhecimentos tradicionais. **Revista CCCSS**. 2017. Disponível em: < <https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/etnociencias-teoria-complexidade.html>> Acesso em: 22 set. 2024.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. 17. COLE, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf

APÊNDICE B – ANOTAÇÕES DIÁRIA DE CAMPO

ANOTAÇÕES DIÁRIO DE CAMPO

Data/Hora	
Local	IFTO – Campus Palmas
Série/Turma	2º ano do EMI de _____. Turma _____
Aula	
Organização da sala de aulas/materiais necessários	
Número de estudantes presentes	

Observações

Registro efetuado pelo pesquisador(a): _____

Visto autorização professor(a): _____

APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS RODA DE CONVERSA

Questões norteadoras da Roda de Conversa

1. O que você achou mais interessante na forma como as aulas foram conduzidas?
2. Qual foi o método ou estratégia de ensino que mais o envolveu e ajudou em seu aprendizado?
3. Ao longo do estudo, você conseguiu relacionar os novos conhecimentos com conhecimento que você já tinha? Quais?
4. Existe alguma relação entre a temática indígena e a sua vida cotidiana? Qual é essa relação?
5. Você percebeu alguma mudança na sua percepção sobre a temática indígena ao longo das aulas?
6. Como essa experiência impactou sua visão sobre a importância de discutir a temática indígenas na escola?
7. Como podemos valorizar os conhecimentos indígenas no ambiente escolar? O que é necessário para que isso ocorra?

ANEXO A

Manifesto produzido em conjunto com a turma de Eventos II

MANIFESTO

POR UM PROGRAMA DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO - CAMPUS PALMAS

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI)

Nós, estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Palmas do curso de Eventos, segundo ano, realizamos um estudo sobre a temática indígena a partir da perspectiva decolonial e intercultural. As aulas foram conduzidas pela mestrandia do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Angélica Barros Silva, sob a orientação do professor Dr. Weimar Silva Castilho.

Durante nossos encontros, percebemos que os conhecimentos, sabedorias e experiências dos povos indígenas são extremamente valiosos e são elementos fundamentais de sua cultura. No entanto, o legado colonial que ainda persiste na sociedade, sustenta uma visão estereotipada e preconceituosa, que impede o reconhecimento e valorização da riqueza cultural, além de promover a exclusão dos povos indígenas na sociedade.

Diante desse cenário, defendemos a criação de espaços que estimulem o diálogo intercultural e promovam a troca de experiência entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, reconhecendo e valorizando a pluralidade de formas de pensar e agir no mundo. Acreditamos que o ambiente educacional, enquanto espaço de transformação social, tem um papel crucial nesse processo. Compreendemos que, além do desconhecimento e a superficialidade de informações, a ausência de uma convivência efetiva com pessoas autodeclaradas indígenas também contribui para reforçar preconceitos, estereótipos e dificulta a compreensão de suas realidades, conhecimentos e cosmovisões.

Segundo os dados do último Censo Demográfico revelaram que o Tocantins possui população de 20.023 (1,32%) de pessoas autodeclaradas indígenas. Atualmente, segundo a Coordenação de Desenvolvimento Educacional, o IFTO campus Palmas possui apenas um estudante indígena matriculado no EMI, no curso Técnico em Agrimensura (Anexo 1). Embora os vestibulares do IFTO disponham de políticas afirmativas de vagas para estudantes indígenas, não há um programa específico de apoio financeiro para garantir a permanência desses estudantes durante essa etapa de ensino. Por outro lado, os cursos superiores presenciais do IFTO contam com o Programa de Bolsa Permanência (PBP) que concede um subsídio mensal de R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais) aos estudantes indígenas regularmente matriculados.

Sustentamos que são necessárias ações para promover a inclusão social, valorizar a diversidade cultural e garantir equidade de oportunidade para os povos indígenas. Portanto, esse manifesto reivindica a implementação de um programa de bolsa

permanência para os estudantes indígenas no EMI do campus Palmas, além de outras propostas que visam a permanência e êxito do estudante indígena. Acreditamos que essa iniciativa enriquecerá o ambiente educacional ao fortalecer o diálogo intercultural, promover a diversidade, o respeito e a valorização dos povos indígenas.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGÉLICA BARROS SILVA
Data: 14/08/2024 20:05:36-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Angélica Barros Silva
Mestranda do ProfEPT IFTO – Campus Palmas

Palmas, 14 de agosto de 2024.
Documento assinado digitalmente
gov.br WEIMAR SILVA CASTILHO
Data: 15/08/2024 08:37:18-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Weimar Silva Castilho
Prof. Doutor do ProfEPT IFTO – Campus Palmas

ANEXO I

Ano de Ingresso	Descrição do Curso	Forma de Ingresso	Situação no Curso
2013	Técnico em Mecatrônica Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2013	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	Processo Seletivo/Escola Pública, Preto, Pardo ou Indígena, baixa renda (R2)	Concluído
2013	Manutenção e Operação de Microcomputadores	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Concluído
2014	Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2014	Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2014	Técnico em Agroecologia Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2014	Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2014	Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2014	Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Concluído
2014	Técnico em Agroecologia Subsequente ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2014	Técnico em Controle Ambiental Subsequente ao Ensino Médio	Outros (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2015	Manutenção e Operação de Microcomputadores	Outros (Inativa)	Concluído
2015	Manutenção e Operação de Microcomputadores	Outros (Inativa)	Concluído
2017	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Concluído
2018	Atendimento	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Concluído
2020	Licenciatura em Pedagogia Educação Profissional e Tecnológica	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Matriculado
2020	Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Concluído
2021	Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa	Processo Seletivo/Escola Pública, Preto, Pardo ou Indígena, independente de renda (R6)	Cancelamento por Desligamento
2021	Licenciatura em Matemática	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Cancelamento por Desligamento
2022	Manutenção e Operação de Microcomputadores	PS/Ampla Concorrência (Inativa)	Matriculado
2023	Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Agronegócio	Processo Seletivo/Ampla Concorrência (AC)	Matriculado
2023	Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Agronegócio	Processo Seletivo/Ampla Concorrência (AC)	Matriculado
2023	Técnico em Agrimensura Subsequente ao Ensino Médio	Processo Seletivo Simplificado	Matriculado
2024	Curso FIC Operador de Tratamento de Resíduos Sólidos	Processo Seletivo Simplificado	Matriculado
2024	Curso FIC Operador de Tratamento de Resíduos Sólidos	Processo Seletivo Simplificado	Matriculado

ANEXO B

Painéis produzidos pela turma de Eventos II

ETNODESENVOLVIMENTO

Discentes: Mariana Gomes, Ana Veyda, Leticia Cavalcante, Rebeca Rego, Isabela Rezende e Leticia Lucas.

Turma: EMI Eventos II - IFTO Campus Palmas

CONCEITO

O conceito de etnodesenvolvimento refere-se ao desenvolvimento sustentável e autônomo de grupos étnicos, levando em consideração suas próprias culturas, valores, práticas e formas de organização social.

PERSPECTIVA INDÍGENA

O etnodesenvolvimento está relacionado ao manejo florestal sustentável, educação ambiental e cultural, agroecologia, conservação de recursos hídricos e medicina tradicional dos indígenas.

IMPORTÂNCIA DO ETNODESENVOLVIMENTO

Sua importância reside em vários aspectos, como: Respeito à cultura e identidade, autonomia e participação, sustentabilidade, reconhecimento e direitos dos indígenas e a integração de conhecimentos

ETNOZOOLOGIA

Discentes: Ana Paula Yumi, Isabela Lopes Tomaz, Maria Clara
Germana, Vitória Cezar / Turma: EMI Eventos II - IFTO *Campus* Palmas

CONCEITO

Etnozootologia é o estudo das relações entre seres humanos e animais em diferentes contextos culturais. O conceito central da etnozootologia é investigar como diferentes sociedades percebem, utilizam e interagem com os animais, incluindo práticas tradicionais, crenças, simbolismos e a influência dessas interações na vida cotidiana. A etnozootologia busca entender como o conhecimento sobre animais é transmitido culturalmente e como ele afeta as práticas sociais e ambientais de uma comunidade. Essa área de estudo é interdisciplinar, envolvendo aspectos da zootologia, antropologia e etnografia.

PERSPECTIVA INDÍGENA

A etnozootologia é entendida através de uma cosmovisão que considera os animais como entidades integradas em uma rede complexa de relações entre seres humanos e natureza.

Animais são vistos não apenas como recursos, mas como seres com significados espirituais e culturais profundos. O conhecimento sobre eles é transmitido oralmente e está imbricado em práticas tradicionais e rituais que buscam manter o equilíbrio ecológico e respeitar a interconexão de todas as formas de vida.

IMPORTÂNCIA DA “COLOCAR O NOME DA TEMÁTICA”

A etnozootologia é crucial por diversas razões. Ela desempenha um papel fundamental na preservação cultural ao documentar e proteger conhecimentos tradicionais e práticas relacionadas aos animais que podem estar ameaçados pela modernização. Além disso, a etnozootologia oferece uma visão valiosa sobre a diversidade cultural, ajudando a entender como diferentes sociedades percebem e interagem com os animais, o que promove o respeito e a compreensão intercultural.

Esse campo também contribui significativamente para a conservação ambiental, fornecendo informações sobre práticas tradicionais sustentáveis que podem ser aplicadas ao manejo e proteção da fauna. No desenvolvimento de políticas, a etnozootologia permite a criação de estratégias que considerem tanto as necessidades culturais das comunidades quanto as exigências ecológicas. Por fim, ao integrar conhecimentos científicos e tradicionais, a etnozootologia oferece uma perspectiva mais abrangente sobre a relação entre seres humanos e animais, enriquecendo nossa compreensão e abordagem das questões ambientais e culturais.

ETNOMATEMÁTICA

Discentes: Ludimylla, Jamily, Krislla, Felipe.
Turma: EMI Eventos II - IFTO *Campus Palmas*

CONCEITO

A etnomatemática se baseia em críticas sociais acerca do ensino tradicional da matemática, analisando as práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conhecimento. Pode ser entendida como um programa interdisciplinar que engloba as ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia e da difusão.

PERSPECTIVA INDÍGENA

A etnomatemática, na perspectiva indígena, valoriza e reconhece os saberes matemáticos presentes nas culturas tradicionais. Ao invés de uma matemática abstrata e descontextualizada, a etnomatemática indígena está intrinsecamente ligada à vida cotidiana, às tradições, à cosmologia e à relação com o meio ambiente de cada povo.

IMPORTÂNCIA DA ETNOMATEMÁTICA

A etnomatemática revela a rica diversidade de formas como diferentes culturas entendem e utilizam a matemática. Ao conectar os conceitos matemáticos à vida cotidiana e às tradições de cada povo, ela valoriza a cultura, promove a inclusão, enriquece o ensino e desafia a ideia de que a matemática é universal e única. Ao valorizar práticas matemáticas de diversos contextos, como as culturas indígenas e tradicionais, a etnomatemática desafia a visão eurocêntrica do conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e intercultural.

ETNOBOTÂNICA

Discentes: Adriana Guilherme, Anna Karolyne, Graziela Silva, Júlia Silva, Maria Júlia / Turma: EMI Eventos II - IFTO *Campus* Palmas

CONCEITO

Etnobotânica é o estudo das interações entre os seres humanos e as plantas em contextos culturais específicos. Envolve a análise de como diferentes culturas utilizam, percebem e classificam as plantas, incluindo aspectos como a medicina tradicional, alimentação, rituais e práticas agrícolas. O objetivo da etnobotânica é entender como o conhecimento botânico é integrado à vida cotidiana das comunidades e como ele pode ser utilizado para preservar saberes tradicionais e promover a sustentabilidade.

PERSPECTIVA INDÍGENA

Para muitos povos indígenas, as plantas são vistas não apenas como recursos, mas como entidades com significados espirituais, culturais e sociais profundos. Eles reconhecem uma conexão íntima entre os seres humanos e o ambiente natural, e esse conhecimento é frequentemente transmitido oralmente através de gerações. A etnobotânica, sob essa ótica, não se limita ao estudo científico das plantas e seus usos, mas também à compreensão de como essas práticas e crenças moldam e são moldadas pela relação com o ambiente.

IMPORTÂNCIA DA ETNOBOTÂNICA

A etnobotânica é crucial para diversas áreas do conhecimento e prática humana. Primeiramente, ela ajuda a preservar o conhecimento tradicional sobre o uso de plantas em diferentes culturas, mantendo práticas culturais e saberes ancestrais vivos. Na medicina e farmacologia, a etnobotânica possibilita a descoberta de novos medicamentos e tratamentos ao estudar como as culturas utilizam plantas para tratar doenças.

Além disso, ela desempenha um papel vital na conservação ambiental, pois o entendimento do uso tradicional das plantas contribui para o desenvolvimento de estratégias sustentáveis e para a preservação da biodiversidade. Na agricultura e alimentação, a etnobotânica apoia o desenvolvimento de cultivos mais adequados às condições locais e melhora a segurança alimentar através do conhecimento de práticas agrícolas tradicionais.

ETNOFARMACOLOGIA

Discentes: Aissah O..Ana Clara T. Alanna R. Maria Paula M. Rafaela A. Sthela B.
Turma: EMI Eventos II - IFTO *Campus* Palmas

CONCEITO

A etnofarmacologia é uma disciplina científica que estuda os conhecimentos tradicionais e o uso de plantas medicinais e outras substâncias naturais em diferentes culturas. Envolve a investigação de práticas medicinais tradicionais, a identificação de compostos bioativos em plantas e outros organismos, e a compreensão dos efeitos desses compostos no corpo humano. Ela também combina conhecimentos de botânica, química, farmacologia, antropologia e outras áreas para criar uma compreensão abrangente do uso tradicional de plantas medicinais e suas aplicações potenciais na medicina moderna.

PERSPECTIVA INDÍGENA

Para muitos grupos indígenas, a etnofarmacologia não é apenas um estudo acadêmico, mas uma parte integral de sua vida cotidiana e espiritualidade. Eles veem as plantas e outros recursos naturais não apenas como fontes de medicamentos, mas também como elementos sagrados que estão interligados com suas crenças e práticas espirituais. Os indígenas frequentemente possuem um conhecimento extenso sobre as propriedades medicinais das plantas, muitas vezes transmitido oralmente ao longo de gerações. Esse conhecimento é baseado na experiência prática e na observação cuidadosa do ambiente natural. Em muitas culturas indígenas, a cura envolve uma abordagem holística que considera aspectos físicos, mentais e espirituais da saúde. Portanto, a abordagem indígena à etnofarmacologia é muito mais do que a simples utilização de plantas medicinais; é uma prática que reflete a complexidade das relações culturais e espirituais dos povos indígenas com o mundo natural. Reconhecer e respeitar essas perspectivas é crucial para um entendimento mais completo e ético da etnofarmacologia e para a preservação dos conhecimentos tradicionais.

IMPORTÂNCIA DA ETNOFARMACOLOGIA

Sua importância se destaca em várias áreas. Muitas drogas modernas têm origens em práticas tradicionais. A etnofarmacologia pode ajudar a identificar novos compostos com potencial terapêutico. Documentar o conhecimento indígena e local sobre plantas medicinais contribui para a preservação cultural e científica. Oferece alternativas a tratamentos convencionais, especialmente em contextos onde recursos são limitados. Promove o uso sustentável de recursos naturais e respeita as práticas e crenças das comunidades locais. Facilita a integração da medicina tradicional com a medicina ocidental, possibilitando uma abordagem mais holística e personalizada para o tratamento de doenças. Portanto, a etnofarmacologia é fundamental para avançar na medicina e preservar o conhecimento cultural valioso.

ETNOECOLOGIA

Discentes: Érica Borges e Ennya Sophia
Turma: EMI Eventos II - IFTO Campus Palmas

CONCEITO

Etnoecologia é um campo interdisciplinar que estuda a relação entre os seres humanos e seu ambiente natural, focando especificamente nas formas de conhecimento ecológico que são desenvolvidas e transmitidas por diferentes culturas. Esse conceito busca entender como diferentes grupos humanos percebem, utilizam e manejam os recursos naturais em seus ecossistemas locais, levando em consideração os saberes tradicionais, práticas culturais, mitos e crenças que influenciam essas interações.

PERSPECTIVA INDÍGENA

A perspectiva indígena sobre a etnoecologia é baseada em uma visão holística que vê a natureza como sagrada e interconectada com os seres humanos. Esse conhecimento, transmitido oralmente ao longo de gerações, envolve práticas sustentáveis de manejo dos recursos naturais, compreensão dos ciclos naturais e uma forte conexão com a terra e a cultura. Essas práticas são fundamentais para a preservação da biodiversidade e para a sustentabilidade, destacando a resiliência e a adaptação das comunidades indígenas frente às mudanças ambientais.

IMPORTÂNCIA DA ETNOECOLOGIA

A etnoecologia é importante porque preserva o conhecimento tradicional, promove a conservação ambiental, informa políticas públicas, fomenta a justiça ambiental e facilita a adaptação às mudanças climáticas.

ETNOTURISMO

Discentes: Isadora Rodrigues, Daniellem, Maria Clara Rodrigues, Ellen Cristina, Mariana Pereira e Giselle Cursino

Turma: EMI Eventos II - IFTO *Campus* Palmas

CONCEITO



O etnoturismo é um tipo de turismo que permite aos viajantes imergirem nas culturas indígenas, participando de rituais, aprendendo sobre tradições e modos de vida. Ele promove o respeito cultural e gera renda para as comunidades, ajudando na preservação de suas culturas. É uma forma de turismo que valoriza a conexão autêntica entre visitantes e povos nativos.

PERSPECTIVA INDÍGENA

A perspectiva indígena sobre o etnoturismo está ligada à cosmovisão e ao respeito pela natureza. Para os povos indígenas, o etnoturismo é uma forma de compartilhar tradições e conhecimentos, como:

1. Agricultura Tradicional: Ensinar técnicas sustentáveis de cultivo.
2. Construções Sustentáveis/artesanato: Mostrar métodos de construção com materiais naturais.
3. Rituais e Cerimônias: Permitir aos turistas vivenciar a espiritualidade indígena.

IMPORTÂNCIA DO ETNOTURISMO

O etnoturismo é importante por preservar culturas indígenas, gerar renda para as comunidades, educar os turistas sobre diversidade cultural, promover a sustentabilidade e valorizar o patrimônio local. Ele cria um impacto positivo tanto nas comunidades quanto na experiência dos viajantes.



ANEXO C



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Reitoria
Pró-Reitoria de Administração

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL
ATA DE DEFESA - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA –
PROFEPT

Apresentado e defendido pela mestrandia Angélica Barros Silva

No dia 28 de janeiro de 2025 às 9:00 horas, no IFTO Campus Palmas via Meet (meet.google.com/urq-zdga-qgy), foi realizada a defesa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, da mestrandia **ANGÉLICA BARROS SILVA** sob o título: **O uso dos 3MPs nas aulas de Sociologia, para abordagem da temática indígena** e Produto Educacional sob título: **O uso dos 3MPs nas aulas de Sociologia: abordagem temática indígena e a relação com a natureza**. Obedecendo ao disposto no Regulamento do ProfEPT, a Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes professores: Prof. Dr. Weimar Silva Castilho IFTO - orientador; e pelos membros: Prof. Dr. Marcelo Rythowem - membro interno IFTO- membro interno; e Prof. Dr. Genilson Rosa Severino Nolasco - Unitins membro externo. O professor orientador apresentou a mestrandia e os membros da Banca Examinadora bem como explicitou a dinâmica da defesa. Em continuidade, o presidente cedeu a palavra a mestrandia para expor seu trabalho de pesquisa. Uma vez concluída a exposição pela mestrandia, a Banca Examinadora procedeu às avaliações, sendo assegurado a mestrandia o direito de resposta ou de esclarecimento. Continuando o processo, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para emitir o parecer. E, sequencialmente, informou a mestrandia que a sua dissertação foi considerada (X) aprovada () reprovada. A Banca Examinadora indicou, ainda, os seguintes ajustes e procedimentos necessários para a consolidação da pesquisa e redação final da Dissertação da mestrandia:

Sem observações.

E, sequencialmente, informou a mestrandia que o seu produto educacional foi considerado (X) aprovado () reprovado. A Banca Examinadora indicou, ainda, os seguintes ajustes e procedimentos necessários para a consolidação da pesquisa e redação final do produto educacional:

Sem observações.

Nada mais havendo a tratar, o presidente da Banca Examinadora lavrou esta Ata de Exame de defesa que, após assinada pelos seus membros e pela mestranda, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT-IFTO para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Palmas, 28 de janeiro de 2025.

Prof. Dr. Weimar Silva Castilho
Orientador

Prof. Dr. Genilson Rosa Severino Nolasco - Unitins
Examinador Externo

Prof. Dr. Marcelo Rythowem
Examinador Interno

Angélica Barros Silva
Mestranda

Quadra 310 Sul, Lo 5, s/n, esquina com a Avenida NS 10 - Plano Diretor Sul, esquina com a Avenida NS
10 - Plano Diretor Sul — CEP 77021-090
Palmas/TO — 6332364000
portal.ifto.edu.br — reitoria@ifto.edu.br

Referência: Processo nº 23236.002928/2024-46

SEI nº 2581391