**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**
**MESTRADO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**ESTÉFANI DE OLIVEIRA SERAFIM**

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
## Análise e produção de materiais didáticos para o ensino da história e cultura indígena no Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO

**CRICÍUMA**
**2026**

**ESTÉFANI DE OLIVEIRA SERAFIM**

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:

## Análise e produção de materiais didáticos para o ensino da história e cultura indígena no Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Juliano Bitencourt Campos

**CRICÍUMA**

**2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S481e Serafim, Estéfani de Oliveira.
Educação patrimonial no ensino fundamental : análise e produção de materiais didáticos para o ensino da história e cultura indígena no Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO / Estéfani de Oliveira Serafim. – 2026.
131 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Criciúma, 2026.
Orientação: Juliano Bitencourt Campos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Material didático. 3. Patrimônio cultural. 4. Nativos. 5. Cultura indígena . 6. Prática pedagógica. 7. Educação patrimonial. I. Título.

CDD 23. ed. 372.89

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back – UNESC

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor orientador Dr. Juliano Bitencourt Campos, pelo auxílio durante o desenvolvimento da pesquisa, para além dos últimos cinco anos me incentivando a continuar minhas pesquisas.

Ao colega e amigo Dr. José Gustavo Santos da Silva por toda a parceria e apoio, ao longo desses dois anos.

Aos professores Dr. Geraldo Miliolli e Dra. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques por compor a banca e contribuir com suas sugestões e orientações.

Ao meu amado Laboratório de Arqueologia Pedro Ignacio Schmitz (LAPIS), que abriu as portas em 2021, onde tudo começou.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e ao programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA).

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela bolsa de estudos.

À equipe técnica do Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO pelo apoio durante a pesquisa (CCSUGGp).

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Dário Crepaldi, localizada no município de Morro Grande, por abrir as portas para a realização do trabalho.

Ao meu noivo Max Willian, que sempre esteve do meu lado, me dando forças para continuar.

À todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para tornar possível a realização deste trabalho.

# PARECER

Os membros da Comissão Examinadora homologada pelo Colegiado de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais reuniram-se para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado apresentada pela candidata **ESTÉFANI DE OLIVEIRA SERAFIM,** sob o título: **"EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CAMINHOS DOS CÂNIONS DO SUL GEOPARQUE MUNDIAL DA UNESCO",** para obtenção do grau de **MESTRE EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS** no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Após haver analisado o referido trabalho e arguido a candidata, os membros são de parecer pela **"APROVAÇÃO"** da Dissertação.

Criciúma/SC, 01 de abril de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
LIA RAQUEL TOLEDO BRAMBILLA GASQUES
Data: 01/04/2026 13:34:18 -0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

**Profa. Dra. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques**
Primeira Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
GERALDO MILIOLI
Data: 01/04/2026 16:22:37 -0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

**Prof. Dr. Geraldo Milioli**
Segundo Examinador

JULIANO BITENCOURT CAMPOS:99883163991
Assinado de forma digital por JULIANO BITENCOURT CAMPOS:99883163991
Dados: 2026.04.01 11:23:54 -03'00'

**Prof. Dr. Juliano Bitencourt Campos**
Presidente da Comissão e Orientador

“A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” — **Paulo Freire**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem da história e da cultura indígena nos materiais didáticos utilizados no ensino fundamental nos municípios catarinenses que integram o Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO, bem como desenvolver, aplicar e avaliar materiais pedagógicos fundamentados nos princípios da Educação Patrimonial. A pesquisa está inserida no contexto das ações do Laboratório de Arqueologia Pedro Ignacio Schmitz (LAPIS) e surge a partir da inquietação diante da recorrente invisibilização e da representação genérica dos povos indígenas nos materiais didáticos adotados na região. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como qualitativo, envolvendo a análise crítica de livros didáticos e apostilas utilizadas por escolas municipais e estaduais do território, a produção de réplicas arqueológicas a partir de acervos regionais, a elaboração de uma caixa pedagógica composta por réplicas, sequências didáticas e uma cartilha orientadora, além da aplicação de oficinas pedagógicas em contexto escolar. A análise dos materiais didáticos teve como foco textos e imagens relacionados à temática indígena, considerando aspectos como contextualização histórica, representação cultural e articulação com o território local. Os resultados evidenciam que, embora os materiais analisados atendam às diretrizes legais estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008 e pela Base Nacional Comum Curricular, a presença indígena regional é abordada de forma pontual, generalizante e pouco contextualizada, o que dificulta a compreensão do território como espaço historicamente ocupado por diferentes povos indígenas. Em contrapartida, a aplicação das oficinas pedagógicas e o uso dos materiais produzidos demonstraram potencial significativo para ampliar o engajamento dos estudantes, favorecer a construção de aprendizagens mais significativas e promover a valorização do patrimônio arqueológico e cultural local. O contato direto com as réplicas e a mediação pedagógica possibilitaram aos alunos compreender os artefatos como expressões de modos de vida, saberes e identidades historicamente construídas. Conclui-se que a articulação entre a análise crítica dos materiais didáticos, a produção de recursos pedagógicos contextualizados e a atuação institucional do geoparque contribui para o fortalecimento da Educação Patrimonial como eixo metodológico no ensino de História. A pesquisa dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, com destaque para os ODS 4, 10, 11 e 16, ao promover uma educação patrimonial crítica, inclusiva e voltada à valorização do patrimônio indígena e da diversidade cultural.



**Palavras-chave**: Patrimônio cultural; Povos indígenas; Ensino de História; Práticas pedagógicas; Território.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the approach to indigenous history and culture in teaching materials used in elementary education in the municipalities of Santa Catarina that are part of the Caminhos dos Cânions do Sul UNESCO Global Geopark, as well as to develop, apply, and evaluate pedagogical materials based on the principles of Heritage Education. The research is situated within the context of the actions of the Pedro Ignacio Schmitz Archaeology Laboratory (LAPIS) and arises from the concern regarding the recurring invisibility and generic representation of indigenous peoples in the teaching materials adopted in the region. Methodologically, the study is characterized as qualitative, involving the critical analysis of textbooks and workbooks used by municipal and state schools in the territory, the production of archaeological replicas from regional collections, the creation of a pedagogical kit composed of replicas, teaching sequences, and a guiding booklet, in addition to the application of pedagogical workshops in a school context. The analysis of the teaching materials focused on texts and images related to indigenous themes, considering aspects such as historical context, cultural representation, and connection to the local territory. The results show that, although the analyzed materials meet the legal guidelines established by Law No. 11.645/2008 and the National Common Curriculum Base, the regional indigenous presence is addressed in a punctual, generalizing, and poorly contextualized way, which hinders the understanding of the territory as a space historically occupied by different indigenous peoples. In contrast, the application of the pedagogical workshops and the use of the produced materials demonstrated significant potential to increase student engagement, favor the construction of more meaningful learning, and promote the appreciation of local archaeological and cultural heritage. Direct contact with the replicas and pedagogical mediation enabled students to understand the artifacts as expressions of historically constructed ways of life, knowledge, and identities. It is concluded that the articulation between the critical analysis of teaching materials, the production of contextualized pedagogical resources, and the institutional action of the geopark contributes to the strengthening of Heritage Education as a methodological axis in the teaching of History. The research engages with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, with emphasis on SDGs 4, 10, 11, and 16, by promoting a critical and inclusive heritage education focused on valuing indigenous heritage and cultural diversity.



**Keywords:** Cultural heritage; Indigenous peoples; History teaching; Pedagogical practices; Territory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ocupação Indígena em Santa Catarina de acordo com censo de 2022.....29
Figura 2 - Situação das terras Indígenas em SC.....33
Figura 3 - Localização do Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul. 52
Figura 4 - Apostila e Livros Didáticos dos quatro municípios.....58
Figura 5 - Materiais para produção dos moldes.....59
Figura 6 - Capa e contra capa Aprende Brasil 2024.....62
Figura 7 - Capa do capítulo 8.....63
Figura 8 - Mapa dos troncos linguísticos.....64
Figura 9 - Casas subterrâneas.....65
Figura 10 - Atividade de pesquisa.....66
Figura 11 - Representação indígena V4.....68
Figura 12 - Capa L1.....71
Figura 13 - representação indígena na página 32.....72
Figura 14 - Representação Cultural L1.....73
Figura 15 - Relação entre indígenas e bandeirantes.....74
Figura 16 - Capa L2.....76
Figura 17 - Imagem no início do capítulo.....77
Figura 18 - Varíola na América.....78
Figura 19 - Capitanias.....79
Figura 20 - Capa do L3.....81
Figura 21 - Imagem do início do capítulo.....82
Figura 22 - Representação indígena no L3.....83
Figura 23 - Caixas de suporte para o molde.....87
Figura 24 - Preparação e aplicação da borracha de silicone.....88
Figura 25 - Desmolde da peça original.....88
Figura 26 - Materiais para produção das réplicas.....90
Figura 27 - Aplicação de gesso nos moldes.....91
Figura 28 - Réplicas prontas, ao lado da original.....92
Figura 29 - Processo de pintura das réplicas.....93
Figura 30 - Peças originais ao lado das réplicas pintadas.....93
Figura 31 - Aplicação dos dois questionários.....96
Figura 32 - Roda de conversa com os estudantes.....97

Figura 33 - O contato com as réplicas ..... 98
Figura 34 - Etapa de personalização das réplicas ..... 99
Figura 35 - Resultado da personalização ..... 99
Figura 36 - Tampa informações iniciais ..... 104
Figura 37 - Parte interna da caixa ..... 105
Figura 38 - Caixa ..... 106
Figura 39 - Páginas iniciais sequência didática ..... 107
Figura 40 - Capa e contracapa ..... 108
Figura 41 - Capa e apresentação ..... 126
Figura 42 - Observação e planejamento História ..... 126
Figura 43 - Planejamento história ..... 127
Figura 44 - Planejamento Artes parte 1 ..... 127
Figura 45 - Planejamento artes 2 ..... 127
Figura 46 - Planejamento Geografia 1 ..... 128
Figura 47 - Planejamento Geografia 2 ..... 128
Figura 48 - Capa e folha de apresentação ..... 129
Figura 49 - Lista de materiais e etapa 1 ..... 130
Figura 50 - Etapas 2 e 3 ..... 130
Figura 51 - Etapas 4 e 5 ..... 131
Figura 52 - Etapa 6 e contracapa ..... 131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Terras Indígenas em Santa Catarina ..... 30
Quadro 2 - Exemplo de estruturação das Habilidades no Componente Curricular de História. ..... 47
Quadro 3 - Parâmetros de análise dos livros didáticos. ..... 57
Quadro 4 - Materiais adquiridos ..... 59
Quadro 5 - Análise Apostila Aprende Brasil ..... 69
Quadro 6 - Análise L1 ..... 74
Quadro 7 - Análise L2 ..... 80
Quadro 8 - Análise L3 ..... 83
Quadro 9 - Comparativo de análise ..... 84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense.

AP – Antes do Presente.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CCS – Caminhos dos Cânions do Sul.

CCSUGGp – Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO.

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

EP – Educação Patrimonial.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

GGN – Global Geoparks Network.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

INL – Instituto Nacional do Livro.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

LAPIS – Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schimtz.

LD – Livro Didático.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

RI – Relatório de Identificação

RS – Rio Grande do Sul.

SC – Santa Catarina.

TI – Terras Indígenas.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO ..... 15**
**2 OBJETIVOS ..... 21**
2.1 OBJETIVO GERAL ..... 21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS ..... 21
**3 REFERENCIAL TEÓRICO ..... 22**
3.1 OCUPAÇÃO HUMANA ANTIGA ..... 22
**3.1.1 Ocupação humana antiga em Santa Catarina ..... 23**
3.1.1.1 A ocupação Indígena em Santa Catarina ..... 27
*3.1.1.1.1 Kaingang ..... 34*
*3.1.1.1.2 Laklãnõ (Xokleng) ..... 36*
*3.1.1.1.3 Mbya Guarani ..... 38*
3.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ..... 39
**3.2.1 Educação como Prática de Liberdade ..... 43**
3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC ..... 45
**3.3.1 Livros Didáticos como Recursos para a Construção do Saber ..... 49**
**3.3.2 Os Povos Indígenas nos Livros Didáticos ..... 50**
**4 ÁREA DE ESTUDO ..... 52**
4.1 CAMINHOS DOS CANIONS DO SUL GEOPARQUE MUNDIAL DA UNESCO ..... 52
**5 METODOLOGIA ..... 54**
5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA ..... 55
**5.1.1 Análise dos materiais didáticos (livros e apostilas) ..... 56**
**5.1.2 Produção dos Materiais didáticos ..... 58**
**5.1.3 O aprender na prática: oficinas em sala de aula ..... 60**
**6 RESULTADOS ..... 61**
6.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ..... 61
**6.1.1 Apostila Aprende Brasil ..... 61**
**6.1.2 Livro 1 - História DOC ..... 70**
**6.1.3 Livro 2 – Expedições Históricas ..... 75**
**6.1.4 Livro 3 – Se liga na história ..... 80**
**6.1.5 Comparativo dos parâmetros de análise nas obras didáticas ..... 84**
6.2 PRODUZINDO FERRAMENTAS DE ENSINO ..... 86

6.3 APLICAÇÃO NA ESCOLA ..... 94
**7 MATERIAIS PRODUZIDOS ..... 103**
7.1 CAIXA PEDAGÓGICA ..... 103
7.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ..... 106
7.3 CARTILHA DE REPRODUÇÃO ..... 107
**8 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 109**
**REFERÊNCIAS ..... 111**
**APÊNDICE A ..... 124**
**APÊNDICE B ..... 125**
**APÊNDICE C ..... 126**
**APÊNDICE D ..... 129**

# 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surge a partir da inquietação a respeito da invisibilidade da história dos povos originários dentro das salas de aula no extremo sul catarinense, em especial nos municípios que compõe o atual Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO (CCSUGGp).

Este estudo se insere no contexto das pesquisas realizadas pelo Laboratório de Arqueologia Pedro Ignacio Schmitz (LAPIS), sendo um desdobramento de um projeto de extensão. O trabalho emerge da necessidade de aprofundar a discussão sobre a valorização e o reconhecimento das culturas indígenas no CCSUGGp, enfatizando o papel da Educação Patrimonial (EP) na promoção da diversidade cultural e na construção de identidades locais.

Foi por meio das atividades que desenvolvi ao longo dos últimos quatro anos como pesquisadora do LAPIS que me aproximaram da história e cultura dos povos indígenas, através dos projetos de pesquisa e extensão que tem por objetivo levar a história e cultura dos povos originários do extremo sul catarinense para alunos de todas as faixas etárias.

Participando das atividades desenvolvidas pelo LAPIS, pude ter contato com a história e a cultura dos povos originários que aqui viviam e como as escolas de diversas cidades da região do extremo sul catarinense buscam por esses conhecimentos, levando seus alunos até as dependências do laboratório para atividades, ou ainda convidando a equipe de educação para realizar atividades nas escolas. Esta dissertação surge a partir da participação direta no projeto de extensão: Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul: cartografando o Patrimônio Arqueológico e a História e cultura dos Povos Indígenas como subsídio para os processos educativos no ensino fundamental.

> O trabalho tem por objetivo incluir algumas temáticas da história e cultura indígena em conformidade com a Lei 11.645/08 e executar atividades de educação patrimonial e ambiental com os educadores e educandos do sistema municipal e estadual de ensino, dando preferência as escolas sugeridas pelas secretarias de educação dos municípios que são integrantes do Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul (Campos, 2023, p. 6).

As populações indígenas, historicamente marginalizadas, possuem uma relação profunda com o território, expressa em suas práticas culturais, modos de vida e conhecimentos tradicionais. No entanto, muitas dessas narrativas foram silenciadas ou distorcidas ao longo do tempo. A EP, como demonstram pesquisas recentes desenvolvidas pela equipe do laboratório, tem se mostrada uma ferramenta fundamental para resgatar e fortalecer esses conhecimentos,

promovendo o diálogo intercultural e combatendo estereótipos que ainda persistem (Campos *et al*., 2018; Teixeira *et al*., 2021).

Projetos desenvolvidos no âmbito do CCSUGGp, como oficinas e atividades educativas voltadas às comunidades e escolas, contribuem para uma maior valorização das culturas indígenas, estimulando o reconhecimento de sua presença histórica e contemporânea na região. Essas iniciativas reforçam a importância da inclusão dessa população nos processos educativos, reconhecendo seus conhecimentos como parte essencial da identidade regional e promovendo sua participação ativa na preservação e gestão do patrimônio cultural (Santos, Pavei, Campos, 2016; Campos *et al.* 2020).

Dessa forma, este estudo busca compreender como a Educação Patrimonial pode fortalecer a percepção das comunidades sobre a presença e a importância das populações indígenas na construção do território. Ao valorizar suas narrativas, práticas e conhecimentos, a pesquisa contribui para a promoção de uma abordagem mais inclusiva e plural da história regional, alinhada às diretrizes internacionais de valorização da diversidade cultural e do respeito aos direitos dos povos indígenas (Santos *et al.*, 2017; Campos *et al.*, 2018).

Essa abordagem encontra respaldo nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, ao contribuir para uma educação inclusiva, a redução das desigualdades e a valorização do patrimônio cultural e das comunidades locais.

Ensinar História assim como escrever a História não foi e nunca será uma atividade neutra e/ou desconectada da realidade que a cerca e de quem a escreve. Nesse sentido, é notório, e não é de hoje, a invisibilidade de alguns povos e algumas culturas nos escritos oficiais ou didáticos em nosso país (Silva, Amorim, 2016; Pereira, Silva, 2022).

Sob esta perspectiva, pode-se apontar a "luneta" da história para nossos livros didáticos e constatarmos, se não a falta, mas o mínimo possível da presença da história e da cultura indígena nas páginas destas obras "obrigatórias" oferecidas de "graça" aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil (Peyneau *et al*, 2022). Como Benjamin (1994) diz em seus escritos, é necessário escovar a história a contrapelo, pois o passado pode não ser da forma como conhecemos, mas na verdade é uma construção, contata pelos "vencedores", é preciso ouvir os ecos silenciados pelos dominantes.

Com o patrimônio cultural funciona da mesma forma, precisa ser escovado a contrapelo, estudar o patrimônio através do olhar que foi deixado de lado, ouvir a voz que foi silenciada. Horta (2008) aponta a importância de uma EP que valorize o diálogo, na qual o

professor possui o papel de mediador, na criação de um espaço de construção coletiva a respeito do que é preservar e o que deve ser preservado.

> É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos (Tolentino, 2016 p.45).

Nesse sentido a EP é uma das formas de levar essa temática para a sala de aula. A EP deve promover um diálogo entre o passado e o presente, de forma a interagir com o patrimônio cultural (Fonseca, 2009). Tal processo é fundamental para a preservação da herança cultural. Sua função é promover as novas gerações o conhecimento a respeito da herança deixada pelas gerações anteriores. Como foco deste trabalho a herança deixada pelos povos originários do território.

A ocupação indígena nos municípios que compõe o CCSUGGp, ainda é um tema recente em pesquisas cientificas, devido ao surgimento recente do território em questão. Sendo chancelado em abril de 2022. O CCSUGGp é composto por sete municípios, dividindo dois estados. No estado de Santa Catarina estão os municípios de Timbé do Sul, Morro Grande, Praia Grande e Jacinto Machado, enquanto no estado do Rio Grande do Sul estão os municípios de Torres, Mampituba e Cambará do Sul (Silva *et al*, 2025a).

Segundo a definição da UNESCO (2025) um Geoparque Mundial da UNESCO (UGGp) são:

> áreas geográficas únicas e unificadas onde locais e paisagens de importância geológica internacional são geridos com um conceito holístico de proteção, educação e desenvolvimento sustentável. A sua abordagem ascendente de combinar a conservação com o desenvolvimento sustentável, envolvendo simultaneamente as comunidades locais, está a tornar-se cada vez mais popular.

A concepção histórica dos Geoparques Mundiais da UNESCO (UGGp) está fundamentada, primordialmente, na promoção da geoconservação em áreas de reconhecido interesse geológico, os chamados geossítios, articulada a estratégias voltadas ao desenvolvimento sustentável (Eder, 1999; Brilha, 2012; Henriques; Brilha, 2017).

Contudo, ao longo do tempo, a atuação desses territórios ampliou-se para além de sua finalidade inicial. Os UGGps passaram a incorporar novas dimensões em suas agendas, destacando-se a relação indissociável com as comunidades locais e com o desenvolvimento regional. Nesse contexto, educação e turismo assumem papel central como instrumentos de valorização e proteção do geopatrimônio, fortalecendo vínculos entre território, população e patrimônio (Rosado-Gonzáles; Palacio-Pietro; Sá; 2019).

Essa ampliação de escopo resulta em múltiplos impactos positivos para as regiões onde os UGGps estão inseridos (Sá; Silva, 2019). Entre esses benefícios destacam-se: a conservação do patrimônio geológico (Brilha, 2012); o incentivo à pesquisa científica (Stoffelen, 2019; Silva; Pioker-Hara, 2022); a promoção da educação voltada à sustentabilidade (Wang; Zouros, 2021; Martínez-Martín; Mariñoso; Rosado-González; Paz; Sá, 2022); e a valorização do patrimônio cultural (Santos et al., 2024).

Além disso, os UGGps favorecem o desenvolvimento integrado do turismo (Farsani; Coelho, 2010; Farsani; Coelho; Costa, 2011; Rosado-González; Palacio-Pietro; Sá, 2020), estimulam a criação de novos empreendimentos, ampliam oportunidades econômicas, geram emprego e renda para a população local (Zouros, 2004) e contribuem para a projeção e visibilidade regional, articulando tais avanços aos princípios do desenvolvimento sustentável (Rosado-Gonzáles; Palacio-Pietro; Sá, 2020; Fleig; Nascimento; Valdati, 2022).

Desta forma, Martini et al., (2022 p. 29) destacam que estes territórios são “construídos com pessoas e para pessoas” fazendo da população local parte significante e indispensável deste território. Após o estabelecimento de um UGGp este deve seguir seus trabalhos otimizados e alinhados a algumas áreas focos. Estabelecidas pela UNESCO (2016), estas, estão a princípio organizadas em 10 pontos. Uma destas áreas focos é o “Conhecimento local e indígena”.

Assim, a partir da EP é possível compreender a ocupação indígena local e entender o processo de formação do território, compreender a costumes e tradições que estão presentes no cotidiano, mas que por vezes não sabemos de onde ele surgiu. Alinhado ao eixo de educação do CCSUGGp, que busca contribuir para a disseminação de conhecimentos para as escolas a respeito do patrimônio natural e cultural do geoparque. Proporcionando e apoiando as escolas em vivências práticas de campo, contribuindo para a valorização e reconhecimento do patrimônio natural e cultural da região (CCSUGGp, 2024).

Como registros de ocupação humana com aproximadamente 10 mil anos e registros da ocupação indígena no extremo sul catarinense, tanto pelos povos de origem Tupi quanto pelos povos de origem Jê, são encontradas em paredes com gravuras rupestres, vasilhames de cerâmicas e estruturas de moradias subterrâneas (Machado, 2016; Perin; Herberts; Oliveira, 2019). Marcando a presença de povos do tronco linguístico Jê, denominados Laklãnõ-Xokleng (Deblasis *et al*, 2025). Povos que na atualidade não se encontram mais no território, devido ao processo de colonização que ocorreu na região e o contato com o colonizar, que ao encontrar a população originaria a vê como um obstáculo a ser ultrapassado, gerando um conflito direto com a população indígena, que resultou no extermínio ou isolamento desses povos.

Como educadora, a missão de todo e qualquer professor é possibilitar ao aluno acesso à informação, medindo seu processo de aprendizagem, para que se torne um cidadão crítico e consciente a respeito do mundo ao seu redor. Não cabe ao professor olhar para o aluno como uma tela em branco a ser preenchida, mas sim um sujeito dotado de saber que está naquele espaço para continuar seu processo de formação de indivíduo participante da sociedade (Freire, 2024).

Não é surpresa o fato de assistirmos, quando não "participarmos", do enfraquecimento da luta dos povos indígenas e, do isolamento das questões relevantes aos remanescentes dos povos originários, que a muito custo, buscam manter suas bandeiras de lutas e, lutam bravamente para manter sua cultura e modo de viver. Logo, a precarização no ensino sobre as culturas indígenas no Brasil é algo que podemos perceber a anos (Bartel, Loch, 2024).

Esses povos são representados até os dias de hoje, como um único grupo, como se não houvesse distinção entre suas culturas. Sendo está uma prática ainda comum, apesar de haver uma legislação pertinente, que obriga as redes educacionais a trabalharem essa temática em sala de aula. A Lei nº 11.645/08 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, mesmo após a criação de tal lei ainda encontramos escolas que trabalham a temática indígena apenas no mês de abril no "Dia do Índio" por um olhar colonizador e estereotipado.

A partir do pressuposto da Lei nº 11.645/08 se faz necessário uma revisão no materiais que são distribuídos para os professores e alunos, muitos livros didáticos abordam as temáticas indígenas de maneira rasa e coletiva, deixando de lado suas contribuições para a construção do país e da região, mesmo após a lei, muitos são os equívocos registrados nas páginas dos livros que circulam nas salas de aula, mostrando as populações indígenas com o olhar do colonizador, recebendo por vezes apenas textos curtos, notas de rodapé ou ainda uma imagem genérica (Printes, 2014; Ramos, Cainelli, Oliveira, 2018; Santos 2020).

Com a BNCC, por exemplo, o Brasil estabeleceu um marco curricular que define competências e habilidades essenciais, almejando não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o preparo do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Essa proposta educacional é baseada na promoção da inclusão e no reconhecimento da diversidade cultural do país, alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017).

Com a implementação de temáticas transversais como a história e cultura indígena, como diz as leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008. A inserção destas temáticas em sala de aula

é essencial para a desconstrução do imaginário construído ao longo dos anos. Transformando os alunos em cidadão críticos e cientes a respeito da história e cultural tanto local quando regional. Com a pouca informação nos livros didáticos, cabe pensar em alternativas de materiais que auxiliam os professores durante suas aulas, e de que forma que esse materiais poderiam contribuir para o compreendimento dos alunos a respeito da história e cultura dos povos indígena.

> A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Nesse caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 1996, p. 67).

Levar réplicas de peças referente a cultura indígena para a sala de aula é aproximar o aluno do conteúdo a ser estudado, fazer com que ele olhe para os objetos e estude-os, entenda o processo de produção e sua funcionalidade, objetos esses que deram origem a muitos que utilizamos hoje. Sendo esse o proposito deste trabalho, levar para salas de aula, para professores e alunos réplicas de artefatos indígenas para a realização de aulas que envolvam os alunos, e os coloque como participantes da história. Promovendo uma educação mais inclusiva, com uma abordagem voltada para a história e cultura indígena, dando voz a histórias que frequentemente são apagadas.

Este estudo tem como objetivo analisar como a EP pode contribuir para a valorização e o reconhecimento das culturas indígenas no CCSUGGp, com foco nos municípios catarinenses que integram o território. Busca-se compreender que formações educativas podem estimular o respeito à diversidade cultural e fortalecer o local, promovendo o envolvimento das comunidades no processo de preservação e difusão dos saberes indígenas. Além disso, pretende-se investigar as estratégias pedagógicas que possibilitam um ensino mais inclusivo e alinhado às realidades e vivências das populações indígenas, promovendo sua participação ativa na construção das narrativas sobre o território.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para o fortalecimento do diálogo intercultural e para a ampliação das ações de EP como ferramenta de reconhecimento e valorização das culturas indígenas.

# 2 OBJETIVOS

## 2.1 OBJETIVO GERAL

Propor materiais didáticos sobre a temática indígena regional, promovendo sua aplicação em uma escola de ensino fundamental integrante do Caminhos dos Cânions do Sul Geoparque Mundial da UNESCO, a fim de contribuir para a valorização e o reconhecimento das culturas indígenas locais no contexto educacional.

## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

**a)** Analisar nos materiais didáticos (livros e apostilas) utilizados em sala de aula, a presença da temática indígena regional nos municípios catarinenses do CCSUGGp;

**b)** Propor materiais didáticos para o uso em sala de aula com base na temática indígena regional;

**c)** Aplicar o material didático com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Morro Grande.

# 3 REFERENCIAL TEÓRICO

## 3.1 OCUPAÇÃO HUMANA ANTIGA

Na porção sul da América do Sul, marca o início do povoamento humano em sua fase inicial no final do ciclo do Pleistoceno, entre 15 e 10 mil antes do presente (AP). Momento que marca a última era glacial e estabelece o início do ciclo ambiental holoceno. De acordo com Santos (2018) é a partir desse período que se inicia o povoamento na porção Sul do Globo. O mistério de como os primeiros habitantes dessas regiões chegaram ao continente americano ainda é algo que vem sendo questionado, entretanto pesquisas apontam que a cerca de 40 mil anos, houve um rebaixamento no nível dos oceanos, de tal forma que possibilitou a passagem por terra entre a Sibéria e o Alasca (Prous, 1992; Theis, 2021).

Foi através do estreito de Bering que foi possível a chegada do homo sapiens sapiens no continente americano, por consequência sua chegada até a América do Sul (Theis, 2021). Dando início então a ocupação humana que conhecemos como pré-colonial, ou seja, grupos humanos que aqui viviam antes dos invasores europeus dominar o território.

A história dos povos indígenas no Brasil começa muito antes de 1500, os povos que foram pelos europeus denominados como “índios” já se encontravam no território que conhecemos hoje como Brasil. Viviam de Norte a Sul, em grupos com diferentes culturas e formas de organização de vida em comunidade. “Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas” (Luciano, 2006, p. 17), entretanto após o contato com os europeus chegados a partir do ano 1500 com a invasão de Pedro Alvares Cabral esse número reduziu drasticamente. De acordo com o censo de 2022 realizado pelo IBGE, a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes.

A partir do processo de colonização do Brasil os europeus chegam ao litoral brasileiro e se espalham por todo o território com o objetivo de ocupar as terras que para eles era um espaço sem ocupação humana. Com essa chegada dos europeus o número da população indígena começa a diminuir de forma acelerada. Seja ela pelo extermínio direto – conflitos entre europeus e indígenas ou a caça desses grupos pelos bugreiros – ou pelo extermínio indireto – a partir do contato desses grupos indígenas com doenças que vieram da Europa com os colonizadores – dentre outros males que por pouco ocasionou no extermínio por completo dos povos originário do Brasil (Luciano, 2006).

Mas o que é indígena? O que quer dizer a palavra “Índio”? O nascimento desse termo, aplicado às populações americanas, originou-se em um erro do navegador Cristóvão Colombo. Projetando chegar à Índia navegando pelo Atlântico em direção à oeste, ao desembarcar na América (Silva; Silva, 2009). Para além disso o termo ficou enraizado na sociedade brasileira como um termo pejorativo. A partir desse ponto os nativos do território tanto do Brasil como de todo o continente americano foram denominados “índios” qual tal denominação se manteve pela perspectiva colonial para identificar, classificar e homogeneizar os nativos, desconsiderando as diferenças culturais e identitárias de inúmeros grupos étnicos neste imenso território (Fleuri, 2017).

> As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (ONU, 1986 *apud* Luciano, 2006).

A trajetória dos povos indígenas no Brasil revela uma história de resiliência e resistência diante de processos de colonização que devastaram sua população e marginalizaram suas identidades. Desde a chegada dos europeus, a tentativa de homogeneizar e reduzir os povos originários a um termo genérico, como “índios”, desconsiderou a riqueza cultural e a diversidade existente entre os grupos indígenas. Esse apagamento simbólico foi acompanhado de violências concretas, como massacres, escravização e epidemias, que levaram à drástica redução desses grupos. (Luciano, 2006; Santos, 2018; Theis, 2021)

A ocupação humana pré-colonial no Brasil é uma temática que vem ganhando mais espaço em ambientes educacionais. Entretanto os debates a respeito da ocupação pré-colonial dentro do estado de Santa Catarina ainda é um assunto pouco abordado, o quanto sabemos a respeito da ocupação humana antiga e os povos indígenas que aqui já habitaram e ainda habitam.

### 3.1.1 Ocupação humana antiga em Santa Catarina

Quando nos referimos ao estado de Santa Catarina muito se pensa nas praias paradisíacas, na serra catarinense e em diversos pontos turísticos de tirar o folego devido a sua beleza, devido ao imaginário popular que foi construído. Mas e quando pensamos a respeito da população de Catarinense, quem são os habitantes da Bela e Santa Catarina? É de conhecimento

geral que a história do estado é formada pela grande leva de imigrações durante o Segundo Reinado no Brasil, trazendo principalmente imigrantes de origem alemã, italiana, portuguesa e polonesa (Szlachta, Guimarães. 2024), algo já batido em todos os livros e materiais didáticos.

É de conhecimento geral que quando os primeiros navegadores chegaram ao território brasileiro encontraram pessoas habitando os litorais. O que não é diferente na porção Sul do país, em vista que ocupação pré-colonial de Santa Catarina marca sua ocupação com datações de 11 mil anos AP (Lourdeau *et al*., 2016; Santos, 2018), coincidindo com um momento de mudanças climáticas já mencionados, sendo esse momento, o final do Pleistoceno e início do Holoceno (Walker *et al*., 2009; Santos, 2018). Para Brighenti (2013) antes de pensarmos na ocupação indígena em Santa Catarina, precisa-se primeiro entender o processo de formação do estado, que ainda segundo Brighenti (2013, p.1).

> Foi apenas em 20 de outubro de 1916 que todo o oeste catarinense e parte do planalto norte foram incorporados ao estado a partir da assinatura do Acordo de Limites com o Paraná. É recente também a criação da província de Santa Catarina, em 1739, a partir da separação da província de São Paulo, ou mesmo a primeira expedição de um europeu em terras catarinenses, atribuída ao francês Binot Paulmier de Gonneville, em 1504, na ilha de São Francisco do Sul. Antes de qualquer europeu aportar sobre essas paragens e impor qualquer limite já havia populações humanas que as habitavam, das quais descendem os atuais povos indígenas que aqui vivem.

Ao trabalhar a formação história do estado de Santa Catarina para essa pesquisa, podemos dividi-la em dois momentos, sendo o primeiro a ocupação humana pré-colonial e o segundo a ocupação humana colonial. Sendo essa segunda ocorrendo entre o século XIX até a primeira metade do século XX. O processo de colonização no estado era formado por colônias, sendo uma delas a colônia de Grão-Pará, que abrange parte dos territórios dos atuais municípios de Lauro Müller, Orleans, Grão-Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, Anitápolis, São Ludgero, Braço do Norte, Armazém e São Martinho (Szlachta, Guimarães. 2024).

> Com a imigração europeia, esperava-se ocupar e desenvolver um território até então considerado "vazio", ignorando a existência de povos indígenas na região. Em decorrência da postura adotada pelos colonizadores em relação aos nativos, a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX são marcadas por incontáveis conflitos (Szlachta, Guimarães. 2024, p. 37-38).

A criação da colônia Grão-Pará surge com o objetivo de ocupar as terras que correspondiam ao Dote de casamento da Princesa Izabel. A partir desse momento surge então as políticas de imigrações, que tinham por objetivo trazer imigrantes da Europa para o estado de Santa Catarina (Lottin, 2002). Para chamar atenção e alcançar o objetivo, diversas propagandas foram criadas e espalhas tanto na Europa quanto no Brasil, tais propagandas

traziam esperanças de uma vida melhor, para além de promessas como, custos de transporte pagos pego governo, terras férteis, dentre outras promessas. Diversas famílias migraram para esse território devido ao que foi prometido, estabelecendo-se na colônia (Szlachta, Guimarães. 2024).

Tanto o governo, quanto as companhias de colonização estavam cientes a respeito da existência indígena no território de Santa Catarina. Na região que foi conhecida como colônia Grão-Pará a ocupação indígena era formada por Laklãnõ-Xokleng, conhecidos como Botucatu, grupo esse que tinha sua existência ignorada, pois acreditava-se que com a chegada dos colonizadores eles se afastariam e se recolheriam para longe, entretanto não foi o que aconteceu.

> Chegando os primeiros moradores desta região, ao começarem as derrubadas, os índios manifestaram-se por sinais contra as mesmas. Como por exemplo, impedindo as picadas por galhos de espinhos, pedras ou outras tramoias. Aqueles, porém, não dando importância aos sinais deles, continuaram as suas derrubadas. Os índios aos poucos começaram a prossegui-los. Era mais ou menos 1890 (Dall'Alba, 1973 *apud* Szlachta, Guimarães, 2024).

A partir do momento que a população indígena começa a se tornar um problema para os imigrantes, medidas precisam ser tomadas para "acabar com o problema". A forma encontrada para uma solução rápida e eficaz era a contratação de bugreiros – caçadores de bugres (forma pejorativa que se referiam as populações indígenas) – os bugreiros eram figuras respeitadas pelos moradores das áreas em que atuavam, devido ao seu heroísmo, pois através de suas atividades, mantinham a segurança da colônia (Zanelatto, Jung, Ozório. 2014; Catarina, Guedes. 2022; Szlachta, Guimarães. 2024).

> No processo de colonização do Sul de Santa Catarina, à medida que o território ia sendo ocupado pelos imigrantes europeus as tensões com os índios ia aumentando e seu território foi diminuindo. Assim, para acabar com os supostos "roubos e as crueldades" empreendidas pelos índios, os colonos valem-se da contratação de caçadores, através das próprias companhias colonizadoras, que cobravam uma taxa referente à proteção e obrigava a participação dos próprios colonos nas caçadas. Neste contexto aparece a figura do bugreiro composto por brasileiros de origem lusa, mas também havia a participação dos colonos imigrantes (Zanelatto, Jung, Ozório, 2014 p. 196).

Diante do que foi visto a respeito da ocupação indígena e do contato com o colonizador, sabemos que não foi um contato pacífico, mas sim o oposto. Entretanto ao falarmos da população indígena e da ocupação pré-colonial em Santa Catarina, sabemos quem são esses grupos? Ou apenas os entendemos como um único grupo e já é o bastante. A ocupação humana pré-colonial do estado é muito mais diversificada e heterógena do que muito se tem enraizado no cotidiano catarinense.

Na região que consiste no estado de Santa Catarina há registros de várias ocupações humanas de povos pré-coloniais, ou seja, povos que estavam aqui antes da chegada dos imigrantes europeus que colonizaram o território. Essas ocupações são segundo Lino & Campos (2003, p.19) "caracterizadas pela presença de diferentes populações, com data de ocupação mais antiga variando, em torno de 5.000 anos, para o litoral, e 8.000 anos, para o planalto". Os povos indígenas ocuparam o sul de Santa Catarina, como atestam os 116 sítios arqueológicos identificados na área entre os rios Urussanga e Mampituba (Campos *et al.*, 2013; Campos, 2015).

O povoamento com registros mais antigo no estado está associado aos grupos caçadores e coletores (Tradição Umbu), esse grupo representa a primeira leva migratória registrada pela arqueologia cronologicamente. Acredita-se que esse grupo chega ao território catarinense pela região Sul da América do Sul e fixam suas comunidades nas encostas do Planalto, com datações de 9.500 anos AP (Campos, 2015).

Os Sambaquis, são considerados a segunda leva migratória do estado, que se estabeleceram próximo ao mar, entre 8.000 e 2.000 anos AP. Campos (2015, p. 64) vai dizer que "Estudos no município de Laguna apontam para uma ocupação contínua e sistemicamente articulada de todo o entorno da lagoa de Santa Marta ao longo de, pelo menos, 6.000 anos (aproximadamente de 7.300 a 1.300 anos AP)". os Sambaquis por se estabelecerem próximo ao mar adotavam uma alimentação através de frutos do mar, construindo uma paisagem litorânea através dos dejetos da sua alimentação, na qual acumulavam conchas de moluscos, além de realizarem o sepultamento dos mortos nos mesmos espaços, criando assim as estruturas que podemos encontrar por quase todo nosso litoral (Campos 2015).

O termo Sambaqui vem da origem tupi, que significa "amontoado de conchas", deste modo os sambaquis encontrados no litoral catarinense para além de outros estados no litoral brasileiro, são estruturas compostas por conchas, ossos de animais marinhos, avifauna, ferramentas líticas, e até mesmo ossos humanos. Essas estruturas são conhecidas por seu tamanho, algumas podendo chegar a 50 metros de altura (Bonfim, 2020).

A população humana que habitou o litoral catarinense foram os primeiros a ocupar o estado (Deblasis *et al*., 2021). A partir do seu modo de vida destinado a caça e a coleta, é através da sua alimentação e rituais de celebração que esses grandes montes são construídos. (Kozlowski *et al*., 2022, p. 4) apontam que "a sociedade sambaquieira possui uma forma de organização de longa permanência e estabilidade, constituída por núcleos sociais aparentemente

hierárquicos, politicamente equivalentes, articulados em uma rede de interação centrada na paisagem lagunar".

O que sabemos a respeito desses grupos que habitavam nosso litoral, são através dos vestígios deixados através desses montes. Tendo em vista que quando os colonizadores chegaram a região esses grupos já não se encontravam mais no litoral. O que pode ser atribuído a alterações nas condições climáticas, ou ainda devido ao encontro com os grupos ceramistas que chegam ao território (Deblasis *et al*., 2021; Kozlowski *et al*., 2022). São esses grandes montes de conchas "sambaquis" que consegue sanar dúvidas e curiosidades a respeito desta população que posteriormente ficou conhecida como Sambaquieiros.

Através de escavações arqueológicas é possível encontrar elementos que representam e conta a história desta cultura. Tais como machados, pontas de diabásio polidas, bolas, quebra-cocos, amoladores, almofarizes, além de pontas em osso. São ferramentas que estão associadas ao uso cotidiano. Marcas de fogueiras, são outro elemento recorrentes dos sítios escavados, demonstrando a existência de um espaço de preparo de alimentos (Schell-Ybert *et al.* 2020).

Enquanto uma terceira leva de migração é registrada por volta de 1.500 a 600 anos AP, na qual os vestígios arqueológicos são caracterizam esses grupos como ceramistas. Sendo grupos humanos que utilizavam da caça, pesca e coleta de frutos como fonte de sobrevivência. Entende-se que esses grupos estão divididos em tradições ceramistas, existem vestígios de 71 tradições, por conseguinte uma delas é a tradição pertencente aos proto-Jê Meridionais, que são identificados pela sua cultura material, a partir de escavações em seus sítios arqueológicos elementos da cultura material desse grupo como, sítios litocerâmicos, grutas com sepultamentos, inscrições rupestres e aldeias de casas subterrâneas, são encontradas (Iriarte 2008; 2013; 2014 *apud* Campos 2015).

Seguindo uma ordem cronológica, é possível identificar ainda uma quarta leva de migração na parte sul do estado de Santa Catarina. A qual identificamos como a tradição Tupi-guarani, esses grupos ocuparam a parte do sul do estado por volta de 1.000 anos AP, sua cultura material tem uma identificação marcante em seus sítios arqueológicos, pois são grupos ceramistas que apresentam um padrão com representações diferentes em suas cerâmicas, como as cerâmicas corrugadas e as cerâmicas pintadas (Campos, 2015; Santos *et al.* 2017).

#### 3.1.1.1 A ocupação Indígena em Santa Catarina

O estado de Santa Catarina localizado na região Sul do país, entre os estados do Rio Grande do Sul e Paraná, registra ocupação humana a cerca de 10 mil anos (Noelli, 2000; Darella, 2004; Milheira, 2010; Kozlowski *et al.*, 2022; Deblassis *et al.*, 2025). Entretanto, a ocupação inicial não é a mesma dos dados atuais, processo resultante do contato com as colônias de imigração levaram ao extermínio dessas populações originais (Szlachta, Guimarães, 2024).

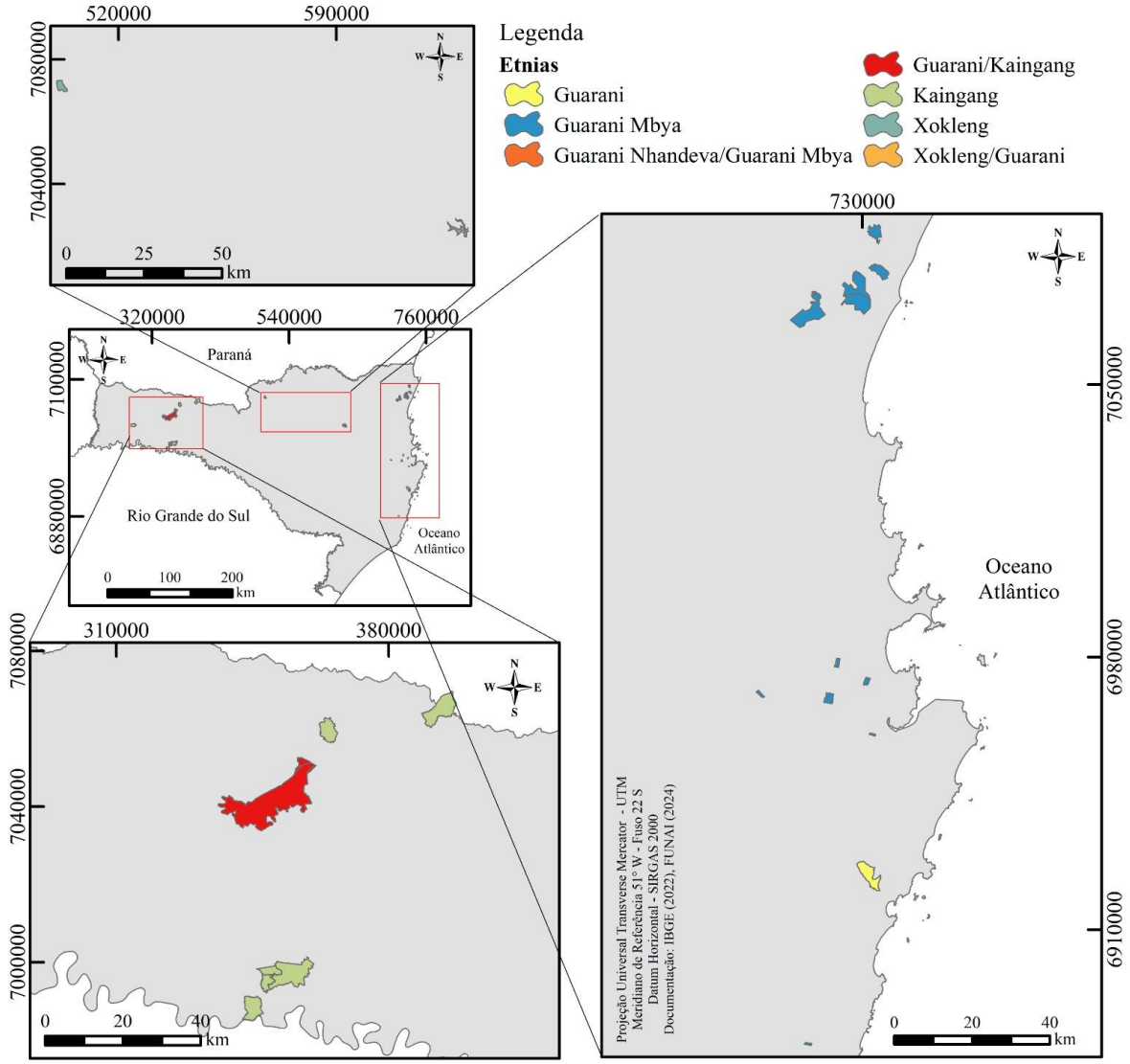
De acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2022, a população indígena residente em Santa Catarina é de 21.773 pessoas, representando aproximadamente 0, 29% da população total do estado. Esse número indica um aumento de 3.560 indivíduos em relação ao censo anterior, realizado em 2010 (IBGE, 2024).

No que diz respeito a situação de domicílio, os dados atuais, demonstram que a população indígena no estado se caracteriza em sua maioria por ocupação rural (52,48%) em detrimento da ocupação urbana (47, 52%). Os dados indicam também que a população indígena de SC é caracterizada pela maioria (50,43%) residir fora de terras indígenas. Outros dados também indicam uma população jovem, com idade média de 27 anos.

Sendo que a distribuição espacial destes grupos étnicos no estado de Santa Catarina, se concentra no litoral, com destaque específico às etnias Guarani, Guarani Mbya, Guarani Nhandeva/Guarani Mbya e Guarani/Kaingang (IBGE, 2024).

Na região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) não há ocupação ou terra indígena na atualidade, lembrando que os quatro municípios objeto de estudo deste trabalho fazem parte dessa região. Contudo dentro do território geral do CCSUGGp há no município de Torres/RS uma terra indígena (TI) regularizada (FUNAI, 2024).

Figura 1 - Ocupação Indígena em Santa Catarina de acordo com censo de 2022.




Fonte: A autora, 2025. Elaborado por José Gustavo S. da Silva, 2025.

A demarcação de TI é um processo fundamental para a garantia dos direitos territoriais dos povos originários, assegurando sua continuidade cultural e social. Em Santa Catarina, a presença indígena é marcada por comunidades Kaingang, Guarani e Xokleng, que ocupam territórios tradicionais reconhecidos oficialmente pelo Estado. O processo de demarcação, no entanto, enfrenta desafios políticos e fundiários, resultando em diferentes estágios de regularização das terras (Júnior, Torres, 2023).

Atualmente, Santa Catarina possui 13 TI em fases distintas de reconhecimento e formalização (FUNAI, 2024; IBGE, 2024), refletindo tanto avanços na política indigenista quanto obstáculos impostos por interesses econômicos e disputas territoriais:

Quadro 1 - Terras Indígenas em Santa Catarina[1]

| **Etnia** | **Terra** | **Município** | **Perímetro (há)** | **Fase** | **Modalidade** | **Data atualização** | **UF** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Guarani | Guarani de Araçai | Cunha Porã, Saudades | 2721 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 14/02/2025 | SC |
| Guarani | Morro dos Cavalos | Palhoça | 1983,4901 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 18/09/2024 | SC |
| Guarani Mbya | Amaral/ Tekoá Kuriy | Biguaçu | 501,36 | Encaminhada RI | Reserva Indígena | -- | SC |
| Guarani Mbya | Cachoeira dos Inácios | Imaruí | 80 | Regularizada | Reserva Indígena | 30/08/2023 | SC |
| Guarani Mbya | Canelinha | Canelinha | 207,7552 | Regularizada | Reserva Indígena | 17/09/2015 | SC |
| Guarani Mbya | Morro Alto | São Francisco do Sul | 893 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 11/12/2020 | SC |
| Guarani Mbya | Morro da Palha | Biguaçu | 240,3312 | Encaminhada RI | Reserva Indígena | -- | SC |
| Guarani Mbya | Pindoty | Araquari, Balneário Barra do Sul | 3294 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 22/03/2022 | SC |
| Guarani Mbya | Pirai | Araquari | 3017 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 19/07/2016 | SC |
| Guarani Mbya | Tarumã | Araquari, Balneário Barra do Sul | 2172 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 22/08/2016 | SC |

[1] As denominações de etnia segue de acordo com as informações no site da FUNAI. No caso dos povos Laklãnõ/Xokleng são identificados apenas como Xokleng nos documentos oficiais e site da FUNAI.

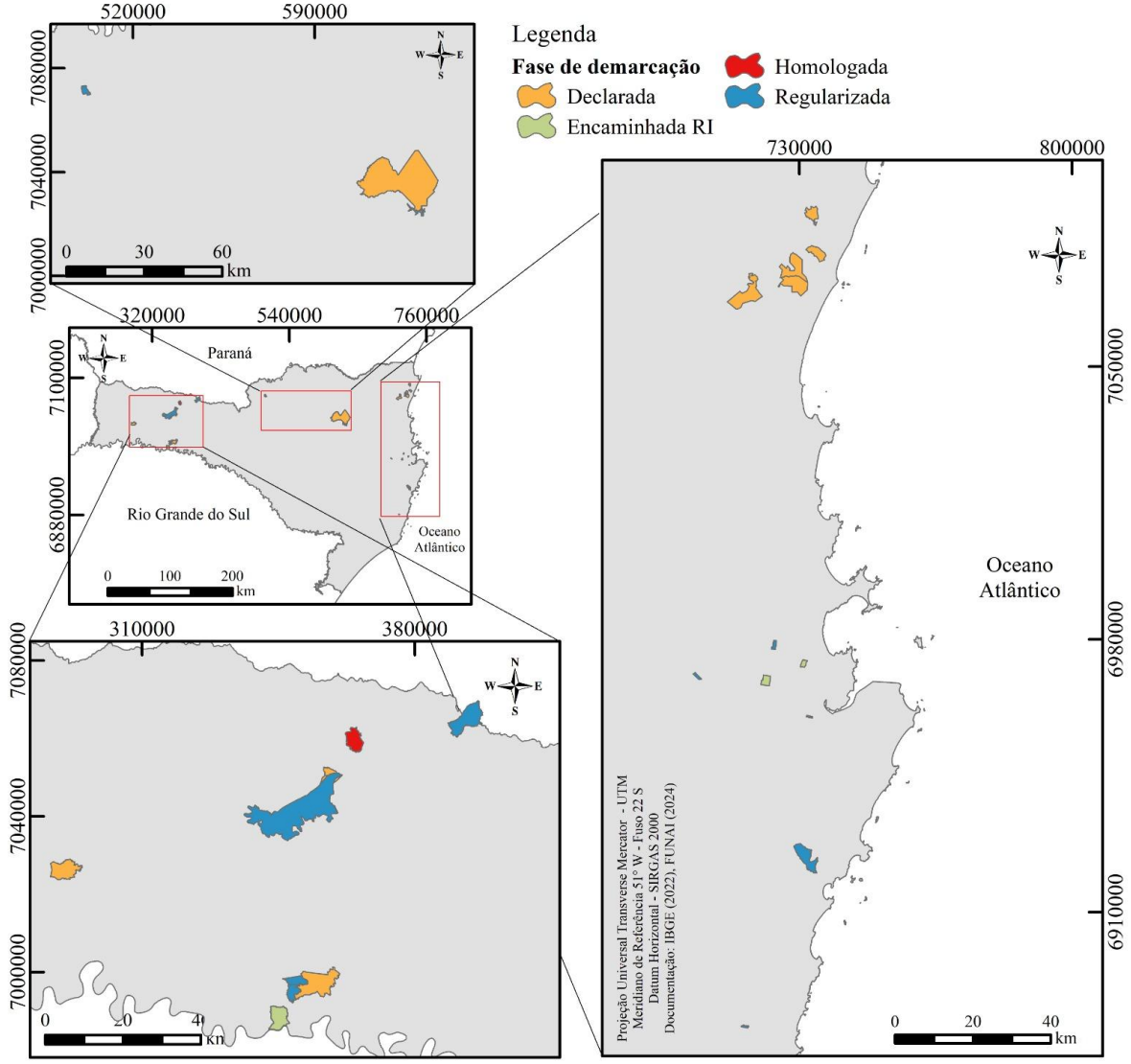
| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Guarani Mbya | Águas Claras | Major Gercino | 165,4162 | Regularizada | Reserva Indígena | -- | SC |
| Guarani Nhandeva, Guarani Mbya | Mbiguaçu | Biguaçu | 59,1982 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 07/02/2024 | SC |
| Guarani, Kaingang | Xapecó | Abelardo Luz, Entre Rios | 15623,9581 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 20/01/2021 | SC |
| Guarani, Kaingang | Xapecó (Pinhalzinho-Canhadão) | Abelardo Luz | 660 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 11/01/2022 | SC |
| Kaingang | Aldeia Kondá | Chapecó | 2300 | Encaminhada RI | Reserva Indígena | 30/01/2025 | SC |
| Kaingang | Pinhal | Seara | 880,0761 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 20/01/2022 | SC |
| Kaingang | Toldo Chimbangue | Chapecó | 988,6625 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 16/12/2016 | SC |
| Kaingang | Toldo Chimbangue II | Chapecó | 954,0708 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 10/09/2018 | SC |
| Kaingang | Toldo Imbu | Abelardo Luz | 1960,6934 | Homologada | Tradicionalmente ocupada | 17/04/2015 | SC |
| Kaingang | Toldo Pinhal | Seara, Paial | 4846 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | -- | SC |
| Kaingang | Palmas | Abelardo Luz, Palmas | 3800,8794 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 06/01/2025 | PR / SC |
| Xokléng | Barragem Norte | José Boiteux | 860,7268 | Regularizada | Reserva Indígena | 03/04/2020 | SC |
| Xokléng | Rio dos Pardos | Porto União | 758,2614 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | 02/10/2023 | SC |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Xokléng, Guarani, Kaingang | Ibirama | Doutor Pedrinho, Vitor Meireles, José Boiteux, Itaiópolis | 14084,886 | Regularizada | Tradicionalmente ocupada | -- | SC |
| Xokléng, Guarani, Kaingang | Ibirama-La Klãnô | Rio Negrinho, Doutor Pedrinho, Vitor Meireles, José Boiteux, I taiópolis | 37108 | Declarada | Tradicionalmente ocupada | 26/08/2024 | SC |
| Guarani | Ygua Por | Biguaçu | -- | Em Estudo | -- | -- | SC |
| Guarani Mbya | Massiambu | Palhoça | -- | Em Estudo | -- | -- | SC |
| Guarani Mbya | Caimbirela | Palhoça | -- | Em Estudo | -- | -- | SC |
| Guarani Nhandeva, Guarani Mbya | Mbiguaçu | Biguaçu | -- | Em Estudo | -- | -- | SC |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de FUNAI, 2024.

Sete dessas terras já estão plenamente regularizadas, incluindo Ibirama, Palmas, Toldo Chimbangue, Xapecó, Rio dos Pardos, Cachoeira dos Inácios e Mbiguaçu, representando um avanço significativo na formalização desses territórios. No entanto, quatro terras – Toldo Pinhal, Guarani de Araçáí, Morro dos Cavalos, Toldo Imbu e Xapecó (Pinhalzinho-Canhadão) – encontram-se na fase declarada, reconhecidas oficialmente, mas ainda aguardando etapas adicionais para a conclusão da demarcação. Além disso, a Aldeia Kondá está na fase de Encaminhada RI, o que significa que o processo foi iniciado com o envio do Relatório de Identificação, uma das primeiras etapas no procedimento de reconhecimento territorial (Júnior, Torres, 2023; IBGE, 2024).

Figura 2 - Situação das terras Indígenas em SC




Fonte: Fonte: A autora, 2025. Elaborado por José Gustavo S. da Silva, 2025.

Os povos indígenas que habitam Santa Catarina, como os Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, possuem um histórico de ocupação ancestral na região, ocupando tanto áreas litorâneas quanto o planalto e o interior do estado. Antes da chegada dos colonizadores, esses povos mantinham práticas tradicionais de uso da terra, combinando agricultura, caça, coleta e mobilidade territorial (Gaudêncio *et al*. 2019; Priprá 2021).

Com a intensificação da colonização europeia, principalmente a partir do século XIX, os territórios indígenas começaram a ser reduzidos drasticamente devido à expansão da pecuária, extração de madeira e criação de colônias agrícolas. A implementação de políticas estatais favoreceu a expropriação de terras indígenas, resultando na marginalização desses povos e na restrição de sua mobilidade (Bartel, Loch, 2024; Szlachta, Guimarães, 2024).

Na região que consiste a área de pesquisa desta dissertação, vestígios arqueológicos confirmam a presença de ocupação humana a cerca de 10 mil anos (Campos, Mizieski, 2022), vestígios como gravuras nas paredes das paleotocas em diferentes cidades comprovam a presença humana, além de vasilhames de cerâmica, com diferentes formas e cores. Entretanto não há ocupação indígena atual dentro do território.

O território do CCSUGGp, foi habitado pelos grupos Laklãnõ-Xokleng. Simultaneamente, os grupos denominados Guaranis, também habitaram o território, Com amplo conhecimento na agricultura, manejavam centenas de plantas alimentícias e medicinais, produziam também cerâmicas com tecnologia e padronização elevada (Campos, Mizieski, 2022). Esses povos estão presentes nas histórias locais, no imaginário popular passado por gerações. Entretanto não há TI dentro da área de estudos atualmente

#### *3.1.1.1.1 Kaingang*

A população indígena do Brasil que hoje conhecemos como Kaingang, ao longo da história já receberam diversos nomes. Sendo alguns exemplos: Wayganna, Goianá, Coronados, Gualachos, Pinares, Coroados, Bugres, Camés, Votorões, Guayanazes, Kaingang, Caingang, Botocudos de Santa Catarina e Paraná (Darcy Ribeiro 1996; Gaudêncio *et al*. 2019). Sua ocupação foi registrada nas regiões do Sul do Brasil em áreas próximas a rios e florestas de araucárias, com modo de vida de alta mobilidade, variando de acordo com a sazonalidade, caracterizando-se assim, por grupos de caçadores e coletores, grupos que viviam com os recursos que encontravam na natureza (Gaudêncio *et al*., 2019).

A ocupação Kaingang está presente para além do estado de Santa Catarina, encontram-se também ocupando os estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Pertencentes ao tronco linguístico Jê, que de acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2022, somam um total de 37.470 indivíduos registrados em terras indígenas. Um número resultante do processo de colonização do Brasil, um momento de confrontos diretos com a população indígena, pela conquista do território e submissão dos nativos ao colonizador (Garcia, 2018).

Os primeiros contatos entre os europeus e os Kaingang tem registros no século XVII, através das missões jesuítas com o objetivo de catequizar a população indígena. Battestin e Floss (2022, p. 15) afirmam que quanto os Kaingangs da região do Paraná "as reduções foram construídas exclusivamente pelos Guaranis, que foram catequizados e submetidos a participar de um projeto ideológico e cristão que visava a evangelização". Um processo que ficou conhecido, pelo fato da população guarani ter cedido a colonização, se tornando assim um aliado e guia para os jesuítas em suas missões.

> Nestes casos, os líderes indígenas que convenciam os seus a viver no aldeamento próximo às povoações eram nomeados pelo comandante da expedição de ocupação com cargos militares, como os de Capitão, Tenente e Alferes que, longe de serem fictícios, obedeciam a regras e, na maioria das vezes, recebiam fardamentos e salários, mesmo que, normalmente, os vencimentos dos militares nos destacamentos, principalmente os de fronteira, fossem pagos com meses de atraso, isso quando eram pagos. Mas, no caso de Pahi, não era um descimento, tratava-se, na verdade, de apresentação voluntária que parecia um ato de rendição (Souza; Lino, 2021, p. 10).

O conflito interno entre as populações indígenas, traz uma rivalidade que com a chegada dos colonizadores se torna, uma ferramenta ao seu favor. Quando o colonizador separa a população indígena em pacífica e não pacifica, se referindo aqueles que consegue ou não dominar. Exatamente como aconteceu com o povoamento Kaingang, que posteriormente vai receber o nome de bugre (Gaudêncio *et al*, 2019; Souza; Lino, 2021).

Quando a denominação Bugre surgiu, foi para que houvesse uma separação e identificação entre o que indígenas, identificados como Tupi – aqueles que estavam dispostos a sair das matas e se submeterem aos trabalhos nas fazendas – e os não Tupi – aqueles que resistiam a colonização e a escravização nas fazendas – (Dornelles, 2011 *apud* Gaudêncio *et al* 2019, p. 118). Tal expressão tem sua origem devido a crença de heresias cometidas contra a igreja católica no século IX na Bulgária, pela religião bogomilismo. Desta forma quando o europeu chega no Sul do Brasil e encontra o nativo, que não fala sua língua e não segue a sua religião, logo o classifica como Herege, nesse caso chamando-os de bugres (Guisard 1999).

Tal termo não foi utilizado para se referir apenas aos povos Kaingang, mas para todos aqueles que de algum modo resistiram a colonizar e a catequização, trazida pelos jesuítas entre os séculos XVII e XVIII. Dando origem assim ao termo e a "profissão" dos exterminadores de bugres. Os bugreiros.

#### *3.1.1.1.2 Laklãnõ (Xokleng)*

O território que compreende como tradicional dos grupos Laklãnõ (Xokleng), segundo (Santos 1973 *apud* Machado 2016) as áreas de Mata Atlântica e encostas de serra, assim como matas de Araucária nas porções Sul e Sudeste do Brasil. São conhecidos também como Jê, Jê Meridional ou Jê do Sul, dependendo da Literatura. Viviam em aldeias a céu aberto ou ainda abrigos subterrâneos. Esse grupo segundo Priprá (2021) foram conhecidos mais tarde, devido ao contato com o colonizador ter se dado de forma mais tardia, acontecendo apenas no século XIX, quando as fazendas de gado foram invadindo seu território.

Assim como os Kaingangs, os Laklãnõ pertencem ao tronco linguístico Jê. A denominação Laklãnõ ainda é recente nas literaturas, pois assim como os Kaingangs, os Laklãnõ também receberam diversas nomeações a partir do contato com os colonizadores, de tal forma esse grupo fica conhecimento por Xokleng[2]. De acordo com Priprá (2021) os Laklãnõ foram inclusive denominados como Kaingang do Sul, mas logo notou-se a diferença entre os grupos, tanto na linguística quando na manifestações culturais. A partir da década de 1980, membros da comunidade indígena busca reafirmar o nome Laklãnõ sua autodenominação.

A denominação equivocada não foi a única marca trazida pela colonização europeia. A ocupação do território na região Sul do Brasil, foi responsável pelo conflito entre os imigrantes e a população originária do território. Com o objetivo de ocupar o território e formar colônias "essa ocupação foi acompanhada por uma visão ideológica que difundi a imagens extremamente negativas e estereotipadas dos indígenas" (Bartel e Loch, 2024, p. 7). Com o avanço da colonização, a população indígena começa a recuar, em busca de refúgio devido ao extermínio que, para o colonizadores era visto como um fator necessário para o avanço da civilização (Szlachta, Guimarães. 2024).

[2] Entretanto, o termo Xokleng foi popularizado através do trabalho do etnólogo Silvio Coelho dos Santos (1973), tendo o grupo incorporado o nome enquanto denominador de uma identidade externa, usada nas lutas políticas junto aos meios de comunicação e junto à FUNAI (Fundação Nacional do Índio). O nome Xokleng é usado pelos não indígenas, mas este não nos identifica, somos Laklãnõ e nossa luta é para que sejamos reconhecidos com este nome (Priprá, 2021, p. 24-25).

Antes do contato com o colonizador, os Laklãnõ estabeleciam suas comunidades em dois tipos de assentamento, um de curta duração, para obtenção de alimentos, através da caça e da coleta em áreas de Mata Atlântica, caracterizando esse grupo como caçador e coletor, caracterizando uma alta mobilidade, e um segundo de uma maior duração, em Matas de Araucária, como na região das serras no Extremo Sul Catarinense, com o cultivo de pinhão e os animais que circulam essa área (Machado, 2016).

Uma outra característica dos assentamentos atribuídos aos Jê e Jê Meridionais, são as estruturas subterrâneas, conhecidas como casas subterrâneas, ligadas as comunidades com assentamentos de longa duração. “São caracterizadas por depressões topográficas de formato circular a ovalado, apresentando dimensões variadas. Ocorrem isoladas, aos pares, geminadas ou em agrupamentos que, no planalto catarinense, ultrapassam uma centena” (Perin; Herberts; Oliveira, 2019, p. 584).

> De um modo geral, os grupos humanos relacionados ao chamado Jê do Sul, eram agricultores (com plantio de milho, mandioca, amendoim, feijão, cará) que também praticavam a caça generalizada, a pesca e a coleta ( principalmente do pinhão, palmito, insetos e mel), bem como o manejo agroflorestal (Noeli 2004; *apud* Machado 2016, p. 182).

Outro aspecto da cultura Laklãnõ são suas cerâmicas, que são encontradas nos sítios arqueológicos, a confecção das cerâmicas se davam de formas distintas, seja pelas formas ou pelas tinturas, suas cerâmicas se destacavam pelas cores, como cinza, preto e vermelho. Outro elemento da sua cultura era a forma como realizavam o sepultamento dos membros da comunidade, em montes funerários ou em rituais de cremação (Machado, 2016; Perin, Herberts, Oliveira, 2019).

Atualmente, os Laklãnõ/Xokleng estão localizados no noroeste de Santa Catarina, especificamente na região do Alto Vale do Itajaí, sendo o único povo indígena presente nessa área. Seu território, conhecido como Terra Indígena Ibirama-La Klãnõ, faz fronteira com os municípios de José Boiteux, Vitor Meireles e Itaiópolis e abriga oito aldeias: Sede, Bugio, Figueira, Toldo, Coqueiro, Palmeira, Pavão e Plipatol. (FUNAI, 2024)

A trajetória desse povo é marcada por mais de um século de resistência desde o processo de pacificação imposto pelo Estado em 1914, conduzido por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, representante do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Esse contato foi resultado de sucessivas tentativas de mediação, consolidando uma nova dinâmica territorial e sociopolítica para os Laklãnõ (Patte *et al.*, 2016, p. 4).

*3.1.1.1.3 Mbya Guarani*

Os grupos Guarani, originários da região amazônica, pertencem ao tronco linguístico Tupi e desenvolveram um modo de vida baseado na horticultura, caça e produção de cerâmica, esta última sendo uma das suas características mais marcantes, conforme os vestígios encontrados em sítios arqueológicos (Noelli, 1999).

Estima-se que há aproximadamente 3.000 anos AP tenham iniciado um movimento migratório em direção ao Sul do Brasil, alcançando o litoral catarinense e ocupando áreas entre os rios Urussanga e Mampituba (Campos *et al.*, 2013; Campos, 2015; Santos *et al.*, 2016). Esse deslocamento teria seguido grandes cursos fluviais, como Paraná, Paranapanema, Ivaí, Piquiri, Iguaçu, Uruguai, Pelotas, Ibicuí e Jacuí, estabelecendo-se primeiro em áreas ribeirinhas antes de expandirem sua ocupação para rios menores e áreas de interflúvios (Bonomo *et al.*, 2015).

A chegada dos Guarani a territórios anteriormente ocupados por grupos Jê não foi pacífica, resultando em confrontos que forçaram os Jê a recuar para as regiões de planalto, do centro-sul do Paraná até os planaltos do Rio Grande do Sul. A presença dos colonizadores europeus reconfigurou esses conflitos, unificando, de certa forma, a perseguição aos "não Tupi" entre Guarani e os recém-chegados (Souza; Lino, 2021).

> Os dados arqueológicos apontam, ainda, que os Guarani isolaram os territórios Jê no alto Paranapanema e no médio Iguaçu em torno de 1.800 AP; os expulsaram do litoral meridional a partir de 1.200 a 1.000 AP; comprimiram grupos no alto rio Uruguai a aproximadamente 1.500 AP; os empurraram para os campos de Caxias do Sul a cerca de 1.900 AP; e separaram territórios dos vales do Ribeira e Tibagi por volta de 1.500 AP, criando duas áreas nucleares de ocupação Jê que duraram até o século XVII (Perin; Herberts; Oliveira, 2019, p. 583).

Os Guarani atuais dividem-se em três parcialidades: Nandeva, Kaiowá e Mbyá, e sua presença se estende por diversas regiões do Brasil. Entre esses grupos, destaca-se o Mbyá-Guarani, que mantém aldeias distribuídas nos estados do Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, totalizando cerca de 7.000 pessoas (Povos Indígenas do Brasil, 2019). Um exemplo desse povoamento é a aldeia Tekoá V'ya, situada na localidade de Águas Claras, em Major Gercino, região noroeste da Grande Florianópolis. Esse grupo enfrentou um longo processo de deslocamento dentro do estado de Santa Catarina antes de estabelecer-se nessa área, passando por Joinville, Camboriú e Palhoça antes de encontrar um novo território para sua fixação definitiva (Gabriel, 2014).

A relação dos Guarani com a terra vai além da simples ocupação física; seu território é um elemento central de sua cosmologia e identidade. O conceito de Nhandereko, que

representa seu modo de vida, foi severamente impactado pela colonização, marcada pela escravização, perseguições e expropriação de terras. Como ressalta Fabiano Alves, indígena Mbyá-Guarani, os impactos desse contato continuam sendo sentidos até hoje:

> Nossa cultura vai ficando cada vez mais impregnada de outros modos de vida, o que não seria ruim ter outros conhecimentos sobre o modo de vida do Juruá; mas não é o que estamos vendo há séculos. O que acontece é que nossa cultura e modo de vida, quando são conhecidos, parecem tornar-se entrave para os projetos do Juruá (Alves *et al.*, 2024, p. 17).

Diante dessa realidade, as comunidades Guarani buscam estratégias para preservar sua cultura e identidade, transmitindo suas tradições às novas gerações. O ensino da língua, das histórias e dos modos de vida indígenas tem sido uma ferramenta fundamental de resistência. Um exemplo é o Tekoá Marangatu, em Imaruí (SC), onde as crianças aprendem sobre sua história e cultura para além da narrativa colonial. Esse esforço reflete a resiliência Guarani e sua determinação em manter viva uma cultura rica e única, resistindo às pressões impostas pelos sistemas socioeconômicos ao longo da história do Brasil (Gabriel, 2014; Gabriel, Silva, 2017).

A aldeia Tekoá V'ya, assim como outras comunidades Guarani, representa um espaço de resistência cultural e territorial, onde a relação com a terra é ressignificada como um direito fundamental à existência e à autodeterminação. A mobilidade e a busca por novos territórios continuam sendo características centrais dos Guarani, garantindo sua continuidade como povo e fortalecendo sua identidade coletiva (Noelli, 1993; Noelli, Corrêa, 2016; Pereira *et al.*, 2016).

## 3.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Para muitos patrimônio está associado ao que herdamos fisicamente da família, entretanto, "não podemos esquecer que está diretamente associado aos bens, ou seja, possui uma conotação financeira a respeito do que possuímos ou adquirimos. Assim, a concepção do patrimônio nasce na forma de herança de caráter cultural, mas também de uma concepção econômica" (Soares; Oosterbeek, 2018, p. 47). Contudo esse conceito ao longo dos anos vem dando espaço para novas definições de patrimônio.

O patrimônio seja ele material ou imaterial, possui um papel fundamental na formação de sociedades e culturas. Foi durante a Revolução Francesa, no século XVIII, que a necessidade de preservar os monumentos que representavam a história do país, que as elites vão buscar meios de preservar esses bens com importância para a memória coletiva (Fonseca, 2017). "A

noção de patrimônio histórico tradicionalmente se refere à herança composta por um complexo de bens históricos" (Silva; Silva, 2009, p. 324).

> Todas as formas de património cultural, sejam materiais, como monumentos, artefatos, objetos diversos, sejam manifestações intangíveis, como tradições, música ou outros tipos de saber fazer, têm algo em comum: o facto de as pessoas lhes darem sentido. Todavia, o património não é uma entidade estática, é constituído por múltiplas camadas de seleção, preservação e construção de restos do passado no presente, visando ao futuro, num processo de atribuição de sentido por produtores, curadores, educadores e comunidades, muitas vezes justificando identidades. O significado do património muda, por isso, com o tempo e os lugares. Há, geralmente, uma atribuição de valor a essa relação. No entanto, há, e sempre houve, aspetos do património que são contestados, embora alguns o sejam mais do que outros. O património faz parte, também, das políticas de identidade promovidas pelos governos nacionais e locais, levando, por vezes, à exclusão e à divisão (Pinto, 2022, p. 2).

O patrimônio cultural segundo Soares e Oosterbeek (2018) pode ser dividido em três categorias: o que pertencem a natureza (sem interferência antrópica); o que existe através do saber fazer (as técnicas, conhecimentos) e a junção dos dois primeiros, os artefatos (a união entre o homem e a natureza, no saber fazer). O patrimônio cultural brasileiro é mais do que bens, é mais do que objetos históricos em museus, protegidos órgãos institucionais e leis. O Brasil possui um patrimônio vivo riquíssimo, sua cultura diversificada, os artesanatos, manejo com a terra, relação com a pesca nos litorais, manifestações culturais, sotaques, festas religiosas, dentre tantos outros elementos (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

A fim de preservar o patrimônio cultural, surgem meio de conservação, e proteção desses espaços e saberes. Uma ferramenta que nas últimas décadas vem ganhando espaço quando o assunto é a preservação do patrimônio, é a Educação Patrimonial (EP). Usar a educação para preservação, é trabalhar já desde a infância a importância do patrimônio para a sociedade. "A EP defendida pelo Museu Imperial e pelo Guia possui uma concepção conservadora de patrimônio, de História e de Educação. Segundo essa perspectiva, o que se entende por patrimônio são os monumentos que provam as histórias nacionais, os grandes feitos" (Demarchi, 2020, p. 35).

A Educação Patrimonial no Brasil tem como inspiração no conceito inglês *Heritage Education*, tendo início no ano de 1983, no 1º Seminário de Educação Patrimonial, no Museu Imperial. Quando Horta, através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, realizou um conjunto de ações educativas que para serem realizadas tanto em museus, quanto fora deles. O conceito de EP propõe aos professores a utilizados de ambientes e saberes históricos como ferramenta de ensino (Soares; Oosterbeek 2018).

A EP é fundamental para que novas gerações entendam o que foi deixado de herança, seja ela material ou imaterial. Por vezes quando questionados muitos jovens não sabem a razão de um memorial em uma praça, ou uma escultura enaltecendo alguém que marcou a história local, regional ou nacional. Helena Pinto em seu artigo cita um estudo realizado por um terceiro pesquisador a respeito da lacuna em relação ao conhecimento patrimonial dos alunos:

> No Reino Unido, o estudo de Nemko (2009) alertou para o facto de os alunos nem sempre reconhecerem os monumentos e sobretudo os memoriais como construções que representam interpretações e significações do passado produzidos pelas sociedades em determinadas épocas. Por isso, não basta que os alunos olhem para os memoriais com um olhar turista, mas devem ser ajudados pelos professores a refletir e explicar por que razões foram construídos diferentes monumentos (Pinto, 2022, p.10).

Algo que não está distante da realidade do Brasil, uma situação que cabe aos educadores principalmente buscar maneiras de reverter. Por mais que existam políticas públicas para preservar, proteger e divulgar o patrimônio, que buscam despertar um interesse na população para esse olhar, é preciso que espaços formais e não formais de educação, ofertem oportunidades de contatos com referências culturais, como forma de colaborar na valorização e na preservação do patrimônio cultural (Matias *et al*, 2023).

> As ações educativas buscam estimular o senso crítico das comunidades sobre a relevância da geração, valorização, identificação e resguardo dos patrimônios culturais locais. O estímulo à sensibilização da população, colocando-a como sujeito da própria história, permite o desenvolvimento de debates sobre a importância da preservação de vestígios do passado, e enfatizando a necessidade da manutenção das tradições locais (Idem, 2023, p. 221).

Quando não ensinamos a olhar para o passado, entender os processos vividos e os registros deixado, estamos contribuindo para o silenciamento e esquecimento de diversas culturas, diversas vozes. “Por isso, educadores, ativistas da sociedade civil e líderes comunitários têm a responsabilidade de promover a discussão aberta sobre legados históricos controversos” (Pinto, 2022, p.10). Cabe então usar a EP como ferramenta para promover esses diálogos com o passado.

> O objetivo e a estratégia fundamentais do trabalho da Educação Patrimonial são o levar as pessoas a perceber, compreender e a empatizar com o drama histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural que preservamos em nossos museus ou fora deles, como referências para o presente e para o futuro (Teixeira, 2020, p. 32).

A Educação Patrimonial deve ser utilizada como um instrumento de trabalho, principalmente em espaços educacionais, já que está intrinsicamente ligada a educação e

formação cidadã. Podendo atual de diferentes formas (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999; Gonçalves, 2014; Soares, Oosterbeek 2018).

> O trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p.4).

A utilização da educação com o patrimônio, em casos como a deste trabalho, utilizar os artefatos arqueológicos como ferramentas de ensino, aproximas os alunos do objeto a ser estudado, construindo uma imersão no processo histórico, não mais como observadores da história, mas como agentes pertencentes ao processo. A Educação Patrimonial tem como objetivo proporcionar um processo de conhecimento mais dinâmico, que tenha um apropriação e vontade de valorizar a herança cultural em questão.

> As iniciativas educativas devem ser encaradas como um recurso fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local, fazendo uso de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem construídas coletivamente (IPHAN, 2014, p. 20).

O que se torna possível através da Educação Patrimonial, que segundo Matos (2014) pode ser desenvolvida tanto em salas de aulas, quando em ambientes externos, como em passeios escolares, centros de lazer e museus, essas atividades buscam ser de forma interdisciplinar, ligando escola, família e comunidade local, além de órgão de poder. (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999; Gonçalves, 2014; Soares, Oosterbeek 2018).

Se trabalhar com patrimônio de uma forma geral já algo que necessita de mais atenção, quando afunilamos ainda mais a história, é possível ver com muito mais ênfase a valorização de patrimônios culturais voltados para o Brasil colonizado, as heranças deixadas pelas marcas eurocêntricas que por aqui passaram. Mas e o patrimônio cultural indígena? Como esse patrimônio está sendo abordado em espaços de ensino?

> No que diz respeito aos povos indígenas, o debate sobre educação patrimonial deve considerar, entre outros aspectos, não apenas as especificidades desses povos em relação aos demais grupos étnicos no Brasil, mas as diferenças sócio-étnico-culturais existentes entre os próprios povos indígenas. Pensamos ser este o primeiro desafio na promoção de políticas patrimoniais voltadas ao patrimônio cultural indígena. Não há, por assim dizer, um patrimônio genérico, uni- identitário, mas práticas diversas, que se manifestam em uma multiplicidade de saberes, celebrações e modos de fazer próprios a cada povo. Assim, ainda que algumas práticas sejam comuns a diferentes grupos, elas tendem a apresentar idiossincrasias no que tange à sua realização e sentidos (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019, p. 9).

O Brasil carrega em sua história, séculos de descriminações indígenas, além do genocídio em massa. A valorização e preservação da história e cultura indígena vem ganhando espaço nas academias, com isso ações referentes ao patrimônio indígena surgem como ações em conjunto, entretanto é necessário atenção quando tratar de tal temática. Uma generalização não pode e não deve ocorrer.

### 3.2.1 Educação como Prática de Liberdade

Ao falarmos de educação é impossível não mencionarmos o patrono da educação brasileira Paulo Freire. Que em seus escritos ressalta a importância de uma educação que estimule a reflexão crítica, visando preparar os estudantes para sua formação cidadã, para que se tornem cidadãos responsáveis. Para que ao abordar temas referente a patrimônio, identidade e cidadania, o ambiente escolar e sua educação se torne um espaço de escuta, de entendimento, que contribua para sua formação como indivíduo que sabe seu lugar e papel no mundo (Freire, 1996).

O ensino sobre o patrimônio, seja cultural ou material, deve ser integrado nas grades curriculares desde o ensino fundamental até o ensino médio, é através do patrimônio que podemos compreender diferentes objetos e suas histórias, podemos compreender a identidade de diversos grupos, aprofundar na questões de ocupação de espaço e tempo para diversas sociedade em diferentes tempos históricos, dentre tantas outras questões que são possíveis de compreender através do patrimônio.

Não limitando-se apenas a disciplina de história. O patrimônio é transdisciplinar, ou seja, ele atravessa os componentes curriculares, como história, geografia, filosofia, artes e sociologia, fazendo assim que os estudantes possam enxergá-lo não como um objeto distante, mas como algo presente no seu cotidiano, em diferentes aspectos de sua identidade. Cabe ao professor oferecer uma perspectiva mais ampla, abrindo oportunidades para que seus alunos reflitam a reflitam criticamente sobre a conservação do patrimônio (Matias *et al*, 2023).

Para Edgar Morin (2000) é fundamental que na educação, seja estimulado o pensamento crítico e complexo, permitindo assim que os alunos possam compreender os diferentes saberes e suas relações como o mundo. Promovendo um ensino que se adeque as rápidas mudanças que ocorrem de maneira global. A educação desempenha um importante papel na preservação do patrimônio, contribuindo na construção de uma sociedade cidadã,

promovendo o respeito e a diversidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa (UNESCO, 2003).

Para Freire (1996) o ato de educar não se limita apenas a ambientes tradicionais como salas de aula, conhecidos como espaços formais de ensino, mas em ambientes informais, promovendo uma interação com o cotidiano. O ato de educar se estende ao ambiente em que o aluno está inserido, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). O papel do professor para Freire é mais do que transmitir conteúdos prontos e de maneira engessada, de forma a colocar o aluno como protagonista e não apenas como espectador.

A educação precisa estar conectada ao cotidiano dos alunos, para que ele possa entender e interpretar de forma critica o mundo ao seu redor. Nesse sentido a história local tem papel fundamental no processo educativo, “a educação, como prática, precisa estar conectada com a vida cotidiana” (Freire, 1987, p. 58). Ao conectarmos eventos históricos com a vida cotidiana dos alunos, o processo de aprendizagem se torna mais significativo, é nesse momento que a história local é indicada, como ferramenta necessária para o ensino, possibilitando uma melhor compreensão dos alunos (Bittencourt, 2009).

Ao pensarmos na educação nos dias atuais, podemos perceber as disciplinas de forma isolada, poucos são os momentos de cooperação, cada um em seu espaço. Ao que não deveria acontecer, obstáculo que precisa ser superado, Morin vai dizer que os alunos precisam enxergar o mundo de maneira integrada, processo esse que deve iniciar nos espaços de ensino, pois é o primeiro contato dos alunos com o mundo. Modo de pensar que se assemelha as diretrizes da BNCC, que valoriza a transdisciplinaridade do conhecimento. Promovendo uma educação que não se limite apenas a cada componente curricular, para que os estudantes possam ligar diferentes áreas do conhecimento, para uma melhor compreensão do mundo (Morin, 2000).

Nesse contexto, Edgar Morin (2000) destaca que a transdisciplinaridade não ocorre de forma imediata, mas se constrói por meio de um processo gradual que busca superar a fragmentação do conhecimento. Esse percurso inicia-se pela pluridisciplinaridade, em que diferentes disciplinas se aproximam de um mesmo tema; avança para a interdisciplinaridade, marcada pelo diálogo e pela troca efetiva entre os campos do saber; e culmina na transdisciplinaridade, que ultrapassa os limites disciplinares, integrando saberes científicos, culturais, sociais e as experiências do cotidiano.

No campo da educação patrimonial, essa perspectiva permite que o patrimônio seja compreendido não apenas como um objeto histórico, mas como um elemento vivo, relacionado

à identidade, à memória, ao território e às práticas sociais dos sujeitos. Assim, o pensamento complexo proposto por Morin contribui para que os estudantes percebam o patrimônio em sua totalidade, fortalecendo a compreensão crítica sobre sua preservação, valorização e significado social (Morin, 2000; UNESCO, 2003; BNCC, 2017).

A educação busca promover uma formação integral, que abrange desde a infância ao ensino fundamental, visando um processo de construção do conhecimento, de maneira coletiva. Processo que coloca o estudante como agente ativo no processo de aprendizado, sendo o professor um agente mediador, que facilita o caminho para a construção do saber (BNCC, 2017).

A área das ciências humanas, contribui para que os alunos ao longo da educação básica, desenvolvam essa visão crítica que tanto é abordada, em questões sociais e políticas, fortalecendo sua autonomia e na transformação de cidadãos críticos (Morin, 2000; BNCC, 2017).

## 3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, torna-se oficial em 2017, entretanto sua primeira versão foi publicada em outubro de 2015 até março de 2016 para consulta pública, uma segunda versão foi publicada ainda no ano de 2016. Esta nova versão passou a ser apresentada pelas Secretarias de Estaduais de Educação em seminários para professores, gestores escolares e entidades ligadas a educação, com objetivo de levar o documento para debater e coletar contribuições para a construção do documento (Silva, Loureiro, 2020; Ralejo, Mello, Amorim 2021).

Sendo um documento de caráter normativo, tem por objetivo padronizar e definir competências de ensino em todo o país. Para que todos os alunos tenham processos de aprendizagens semelhantes, em questão de conteúdos e disciplinas. Atendendo desde a educação infantil até o ensino médio, garantindo assim que estudantes do país inteiro tenham acesso a um conjunto de aprendizados essenciais, assegurados pelos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017; Macedo, 2016).

> O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa

> recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (Lopes; Macedo, 2011, p.41).

Caracterizando-se como um marco fundamental para a formulação dos currículos escolares no Brasil, especificamente como referência para sistemas e redes de ensino nos âmbitos municipal, estadual e federal. Busca não apenas alinhar propostas pedagógicas e promover a formação docente, mas também integrar políticas educacionais fragmentadas, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo.

> Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Ao estabelecer um conjunto comum de aprendizagens essenciais, a BNCC visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a um patamar mínimo de qualidade educacional, contribuindo para o pleno desenvolvimento de competências indispensáveis à vida em sociedade e ao mercado de trabalho. Essas gerais refletem a importância de uma educação comprometida com valores éticos, justiça social e sustentabilidade, conforme ressaltado no documento: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (Brasil, 2013).

Segundo o que diz a própria BNCC

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017).

A BNCC está estruturada em três níveis de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao analisarmos a estruturação do que diz respeito ao ensino fundamental, há uma nova subdivisão, sendo separada ainda em dois grupos, Anos Iniciais contemplando de 1º a 5º ano, e os Anos Finais que abrangem de 6º a 9º ano. Dentro de cada um desses grupos existem ainda outras quatro divisões, denominadas Áreas do Conhecimento, são elas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e por fim Ensino Religioso (Brasil, 2017).

Cada Área do Conhecimento estabelece competência específicas, dividindo-se em competências por área e por componente, os componentes são as disciplinas dentro de cada área. “As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades” (Brasil, 2017, p.28).

A fim de garantir a efetivação das competências, cada disciplina possui um conjunto de habilidades, que estão relacionadas a diferentes conteúdos e conceitos, que na BNCC são denominados “Objetos de Conhecimento”, sendo organizado em unidades temáticas (Oliveira, Caimi, 2021). “Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades” (Brasil, 2017, p.29).

Quadro 2 - Exemplo de estruturação das Habilidades no Componente Curricular de História.

| Unidade Temática | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|---|---|
| A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano | A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa. | (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. |
| | A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. | (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. |
| | A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. | (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). |

Fonte: Elaboração da autora a partir da BNCC (Brasil, 2017).

Agora fazendo um recorte direto para o componente curricular de história, a BNCC aborda de forma cronológica e linear. Seguindo um padrão eurocêntrico de ver a história, o que durante anos foi o que predominou, de uma maneira ambiciosa, tende a estudar desde as origens dos seres humanos até a atualidade (Oliveira, Caimi, 2021). Fato que é descrito pelo próprio documento, deixando claro a “seleção dos eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (Brasil, 2017, p. 414).

> A efetivação destes pressupostos de formação histórica dos estudantes ocorreria mediante três procedimentos básicos: (a) pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente, ordenados de forma cronológica e localizados no espaço geográfico; (b) pela seleção, compreensão e reflexão sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais); (c) pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, com vistas à elaboração de proposições próprias (Oliveira, Caimi, 2021).

Muitas foram as críticas para a primeira versão da BNCC/História, "no processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprenderem História" (Franco, Junior e Guimarães, 2018, p.3). Foi apenas após o Golpe Parlamentar de 2017, que o documento da área de história passou por uma reelaboração, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e sancionado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 (Idem, 2018).

Quando tratado a respeito da diversidade cultural brasileira dentro da BNCC, a problematização continua forte, principalmente ao se referir a temas como, a base cultural indígena e africana no Brasil. Muito se aborda a América Portuguesa, ou ainda a respeito das colônias de imigração, com isso muito se perde a respeito da cultura africana e indígena no território. Esta visão a respeito da "diversidade cultural", segue as mesmas bases da estruturação histórica do Documento, priorizando uma abordagem eurocêntrica, hegemonia, do colonizador branco. "O texto curricular anuncia claramente o lugar de apêndice que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ocupam no curso da história ocidental" (Oliveira; Caimi, 2021, p.8).

> A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 399).

Mesmo com legislações a respeito da educação sobre as relações étnico-raciais, com lei como, lei nº 10.639/2003 "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 dá outras providências" (Brasil, 2003). E a Lei nº 11.645/2008 que após cinco anos da primeira, inclui as história e cultura indígena nos conteúdos de sala de aula "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"" (Brasil, 2008).

### 3.3.1 Livros Didáticos como Recursos para a Construção do Saber

A preocupação com uma ferramenta para auxílio nas salas de aula é algo que perdura a décadas pelo MEC, sendo assim em 1929 é criado o INL – Instituto Nacional do Livro. Um programa que deu início a criação de livros didáticos nacionais. "Já por volta de 1938 surgiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), um órgão que tratava da produção, controle e circulação das obras. Onde a partir de 1945 o estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático" (Peyneau *et al*, 2022, p.3).

Entretanto a escolha do Livro Didático (LD) não cabia aos professores, de forma que não tinham o direito de escolher o material que utilizaria como ferramenta em suas aulas. Apenas no ano de 1985 que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) surge, trazendo alterações e melhorias para a produção e implementação dos LD, como por exemplo: A garantia da escolha dos LD pelos professores; A reutilização dos livros por mais de um ano, evitando o descarte de materiais, conhecido por triênio dos livros didáticos (Brasil, 2012).

Todos os LD que são oferecidos dentro do PNLD passam pelas mãos de especialistas capacitados para revisões, só apenas após a liberação é que os livros são apresentados escolas de todo o país. Os professores analisam qual livro se adequa mais a realidade e interesses da sua escola e seus alunos, depois da decisão tomada, as editoras ficam responsáveis por enviar os livros escolhidos para as escolas (Di Giorgi *et al*, 2014). Essas escolhas não acontecem anualmente, devido a reutilização dos livros por três anos consecutivos nas escolas.

O livro didático é uma ferramenta muito importante nas salas de aula, por mais que na atualidade a utilização da tecnologia e meios digitais vem ganhando força e tornando papeis obsoletos, o LD ainda é um dos maiores materiais de ensino e aprendizagem no país, por ser algo distribuído nas escolas, sem "custo" direto para os alunos e familiares, torna-se o material mais acessível. Por ser um material de fácil acesso é preciso ter cuidado, o LD deve servir como um guia, uma ferramenta aliada ao professor, mas não deve ser utilizado como fonte única de ensino. Já para o aluno, livro pode servir como um guia para estudos, realização de exercícios, material para consulta em atividades (Peyneau *et al*, 2022).

> Os livros didáticos se configuram não apenas como instrumento de justiça social para o estudante, mas também para subsidiar o professor na prática pedagógica em sala de aula, ao oferecer uma variedade de conteúdos, atividades pedagógicas, estudo de variados textos, das diversas áreas do conhecimento, dentre outros itens (Xavier; Toledo; Cardoso, 2020, p. 5).

Os livros didáticos oferecem aos alunos conhecimento de uma maneira niveladora, já que todos tem acesso ao mesmo material de forma gratuita, ao professor oferece suporte nas atividades desenvolvidas. Contudo não podemos olhar para o livro didático apenas pensando em seus benefícios, por mais que seja uma ferramenta que tem como objetivo ser um material de auxílio, possui falhas que precisam ser apontadas. Não se pode negar que o LD é um material político, por se tratar de uma política vinda diretamente do Estado, o PNLD não está livre de critérios pré-estabelecidos, incluindo valores de acordo com o governo e seus critérios. (Xavier, Toledo, Cardoso, 2020; Peyneau *et al*, 2022,).

### 3.3.2 Os Povos Indígenas nos Livros Didáticos

As temáticas indígenas nos livros didáticos vêm ganhando força nos últimos anos, por ser um assunto que necessita de muita análise e reformulações. As abordagens a respeito das populações indígenas apontam ainda informações equivocadas, carregadas de preconceitos e estereótipos que carregam ainda uma visão eurocêntrica (Cavalheiro; Costa, 2010).

A precarização no ensino sobre as culturas indígenas no Brasil é algo que podemos perceber a anos, Bittencourt (2002), vai apresentar em sua obra que muitos dos livros didático apresentam uma representação estereotipada dos grupos indígenas, que são retratadas pelos grupos dominantes, em questão aqui a sociedade branca e burguesa, suas representações nas primeiras obras em livros didáticos eram caracterizados como selvagens, na qual muitas vezes em cenas de guerra ou ritual antropofágico, mais uma vez colocando esses grupos como algo único, sem diferenças seja elas quais forem, pertencentes a uma única cultura (Bittencourt, 2002).

Esta representação vem a sendo perpetuada a séculos, durante o século XVI com os processos de “descobrimentos”, os nativos das regiões invadidas eram descritos como “homens primitivos” colocando o homem branco como superior o “ser civilizado”. Esta ideia por mais que já derrubada cientificamente, ainda perpetua na atualidade, sendo inclusive, reproduzida nos livros didáticos. Tal fato é marcado como fato já de início, quando os LD se referem ao processo de invasão como “Descobrimento”, a história do Brasil não começa em 1500, quando os portugueses chegam ao continente (Nunes; Pauli; Mota, 2022).

> O marco constitui o nascimento do Brasil, concebido através de uma inestimável perda. “O povo brasileiro vem de um homem branco e uma mulher índia. Mas só sobra o corpo da mãe: a psique, a cultura, a ancestralidade, os significados que vêm de seu mundo foram negados. Assim, a mulher índia passou os genes, mas não pode passar sua identidade” (idem, 2022, p. 98).

Como resultado desse processo que temos imagens que apresentam as populações indígenas fragmentadas, em espaços isolados, estáticos à espera da "salvação" de suas almas, pela catequização a civilidade, trazidas pelo homem branco. Grupioni em seus textos ressalta o imaginário que foi construído e perpetuado nos livros didáticos a respeito dos povos indígenas, uma visão em que o indígena é aquele que vive nu na floresta, que mora em ocas, sem acesso à tecnologia e afins. Esta é a visão que foi deixada de herança pelos colonizadores, que está enraizada muitas vezes na sociedade e perpetuada pelos LD.

> O tratamento que a temática indígena recebe nos livros didáticos requer uma análise de como historicamente esse assunto se transforma em conteúdo a ser ensinado nas escolas para crianças e adolescentes por intermédio do livro didático, mais especificamente para escolas de sujeitos não indígenas. Falamos, portanto, do ensino sobre um Outro que há séculos é silenciado ou mal interpretado nas narrativas elaboradas sobre o Brasil e os brasileiros (Ramos; Cainelli; Oliveira, 2018, p. 64).

Através da Lei nº 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena na educação básica, tanto nas instituições públicas como privadas. As escolas passaram a abordar a temática indígena em seus currículos, Santos (2020, p. 262) vai dizer que para isso "essa obrigatoriedade precisa estar fundamentada em princípios didáticos que respeitem os modos de vida e as dinâmicas destes diferentes povos no contexto contemporâneo". Precisa estar alicerçada com práticas pedagógicas, que apresentem o modo de vida, as práticas e saberes tradicionais indígenas, suas diversidades (Printes, 2014).

Não devemos limitar o ensino apenas a semana que do dia 19 de abril, anteriormente comemorado do dia do "índio", hoje conhecida como semana dos povos indígenas, com pinturas, desenhos, ou qualquer outro método que apenas os observa de longe. Tais atividade em sala de aula deve ser trabalhada de forma que aproxime das relações culturais, os saberes e modo de vida, sua ligação com a natureza, e relações com a globalização e interação com as tecnologias, a fim de eliminar pensamentos como "Se diz indígena mas usa celular e tem redes sociais" (Printes, 2014; Ramos, Cainelli, Oliveira, 2018; Santos 2020).

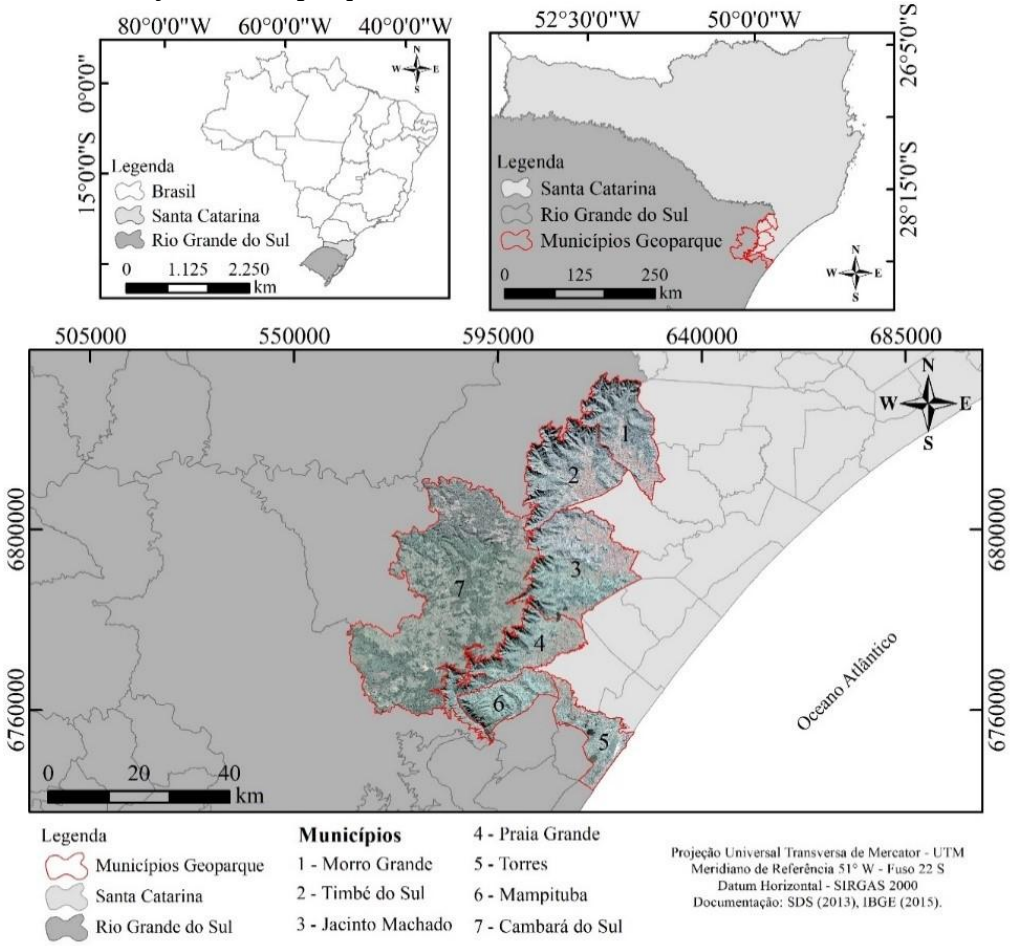
Mesmo após a Lei nº 11.645/2008, alguns equívocos continuam a ser reproduzidos, as temáticas indígenas nos livros, por mais que ganhem mais destaques do que apenas nota de rodapé ou em caixa de textos complementares, ainda não abordam de forma explicita a diversidade cultural indígena. Os livros didáticos desse novo quadriênio vêm se readaptando as novas abordagens escolares, nas quais as temáticas indígenas vêm ganhando mais espaço, entretanto é um processo longo e contínuo.

# 4 ÁREA DE ESTUDO

## 4.1 CAMINHOS DOS CANIONS DO SUL GEOPARQUE MUNDIAL DA UNESCO

Localizado entre os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (RS), o Território do CCSUGGp abrange uma área de 2.830 km$^2$, integram o território de sete municípios. Sendo quatro deles em SC: Praia Grande, Jacinto Machado, Timbé do Sul e Morro Grande, e três no RS: Cambará do Sul, Torres e Mampituba. O CCSUGGp "tem como princípio fomentar em seu território estratégias que envolvam o desenvolvimento socioeconômico e cultural sustentável, buscando combinar, a conservação, a educação e o turismo" (CCSUGGp, 2024; Santos *et al*, 2024).

Figura 3 - Localização do Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul.




Fonte: Santos *et al*, 2024.

O reconhecimento pela UNESCO aconteceu em 13 de abril de 2022 como um território de relevância geológica internacional e passa a integrar oficialmente a Rede Global de

Geoparques (Global Geoparks Network – GGN) como o segundo Geoparque brasileiro representando novas oportunidades de divulgação para o Geoparque, incentivo à pesquisa científica e novas descobertas, valorização do turismo e consequente melhoria das condições de vida das comunidades (Silva *et al.,* 2025b).

O objeto de estudo desta pesquisa, são as quatro cidades que se encontram no estado de Santa Catarina. Tais cidades fazem parte da AMESC.

Assim como a boa parte do território catarinense, os quatro municípios possuem registros de ocupação indígena. Com datações da sua ocupação na região desde 10.000 anos AP, suas histórias foram deixadas como herança cultural, em formas de gravuras rupestres e sítios arqueológicos pelo território. Povos históricos meridionais pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê (Laklãnõ-Xokleng) e ao tronco linguístico Tupi (Guaranis e Carijós) também estiveram na região (Santos *et al*, 2024).

> Cronologicamente, a história da ocupação da região do geoparque inicia com tais povos originários, mas posteriormente sofre a influência de outros processos de colonização. O ciclo de expansão marítima da península ibérica, o regime escravagista, o tropeirismo e os processos de colonização germânica, italiana e polonesa, podem ser citados como pontos fundamentais na formação da identidade e do patrimônio cultural local (Santos *et al*, 2024, p. 97)

Existem diversos registros da ocupação indígena no extremo sul catarinense, mesmo após o longo processo de extermínio que esses grupos enfrentam devido ao processo de colonização e das imigrações vindas da Europa. Inúmeros são os objetos que comprovam a presença desses povos no território, como ponta de lança, lâmina de machados, peças de cerâmicas e outros materiais líticos, tais materiais compõem os acervos dos museus locais dos municípios de Jacinto Machado, Morro Grande e Timbé do Sul, que contam com a parceria do LAPIS para desenvolverem pesquisas com a respeito (Silva, Mizieski, 2021).

No território catarinense não há registro de ocupação indígena atual, entretanto a cidade de Torres/RS, cerca de 200 indígenas Mbya Guarani vivem em uma área de 97 hectares nas terras indígenas Tekoa Nhuum Porã. Essa população corresponde a 0,25% dos habitantes do geoparque (Campos, Mizieski, 2022).

Contudo o objetivo deste trabalho é levar a história e a cultura dos povos originários para as escolas desses municípios, para que os alunos conheçam a história e a cultura deixada como herança por aquelas que estavam no território antes do processo de colonização.

O CCSUGGp no âmbito da educação vem desenvolvendo estratégias para promover ações educativas em todo o território, envolvendo toda a comunidade escolar, desde professores aos familiares. Ações que visam o conhecimento e a valorização do patrimônio natural e

cultural, a conservação da natureza, a valorização da história e o desenvolvimento sustentável da região. Envolvendo mais de 12 mil estudantes dentro dos sete municípios (CCSUGGp).

As ações são realizadas em parceria com as secretarias de educação de cada municípios, um exemplo prático, foi as ações realizadas no município de Jacinto Machado no ano de 2024, que em parceria com a secretaria de educação realizou atividades referentes a valorização da história e cultura do município. Na qual os alunos realizaram visitas em espaços de geoconservação dos municípios, sempre com um representante do Geoparque. O Grupo de Trabalho da Educação tem como responsabilidade planejar, dar suporte e acompanhar a execução do Programa Educativo do Geoparque nestes seus municípios. Segundo o site oficial do CCSUGGp, o programa de educação do território tem como objetivos:

- Proporcionar aos professores e alunos a oportunidade de conhecer e compreender a memória da Terra e o registro geológico do projeto Geoparque Cânions do Sul;
- Contribuir na disseminação de conhecimentos para as escolas sobre o território Geoparque e seu patrimônio natural e cultural;
- Contribuir na formação de professores, gestores e alunos, incentivando-os a atuar como agentes multiplicadores de conhecimento e boas práticas ambientais;
- Promover um espaço aberto para novas práticas pedagógicas, bem como incentivar a produção de material didático-pedagógico;
- Integrar, reforçar e dinamizar o trabalho em redes socioeducativas;
- Proporcionar e apoiar as escolas em vivências práticas de campo, contribuindo para a valorização e reconhecimento do patrimônio natural e cultural da região.

As atividades referentes a conscientização a respeito da história e cultura dos povos originários está presente dentro do território do Cânions do Sul, as atividades são desenvolvidas nos eixos de educação e cultura. Atividade como formação de professores, atividades em escolas e oficinas fazem parte do processo descolonizar a visão a respeito dos povos indígenas, ou a visão romantizada criada pelo imaginário popular. Buscando levar a história contato não pelo homem branco, mas pelas vozes silenciadas durante o processo de formação histórica do território.

## 5 METODOLOGIA

O método de uma pesquisa é de forma geral a ordem que os diferentes processos para elaboração da pesquisa devem se posicionar, a fim de alcançar os objetivos almejados. Os métodos de pesquisa  dentro do âmbito científico podem ser identificados como uma sequência de etapas ou atividades, processos que são incorporados na investigação de uma problemática (Lakatos, Marconi, 2001; Cervo, Bervian, 2002). “Permitindo assim concomitantemente a produção de conhecimentos válidos, auxiliando no traçado do caminho a ser seguido. Seguir um método também permite a detecção de erros e nas tomadas de decisões por parte do pesquisador” (Silva *et al*, 2024, p. 178).

Cervo e Bervian (2002) descrevem que um método não pode ser inventado, não é algo que surge, mas sim, que depende diretamente do objeto a ser pesquisado. Pesquisas podem ser classificadas a partir de critérios, o mais usual é classifica-las a partir do objetivo geral proposto. Podendo ainda ser classificadas em três grupos, sendo: descritivas, exploratórias e explicativas (Gil, 2017).

> As exploratórias têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, assim tornando mais explícito e construindo hipóteses, desta forma este tipo de pesquisa busca o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições, sendo está a mais flexível. As descritivas têm por objetivo primário a descrição das características de determinada população ou fenômeno, a partir desta pode estabelecer relações entre as variáveis. Por fim as pesquisas explicativas têm preocupação em identificar os fatores que determinam ou contribuem para ocorrência de fenômenos (Silva, 2021, p. 40).

A partir do pressuposto sobre os métodos de pesquisa, apontados por Gil (2017) e descritas por Silva (2021). Esta pesquisa está estruturada nos eixos descritivo e exploratório.

## 5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: bibliográfica e documental. Posteriormente uma pesquisa experimental tanto para elaboração dos protótipos desenvolvidos quanto para sua aplicação nas escolas, e a posteriori um estudo de campo com as turmas na qual o estudo foi aplicado.

O suporte teórico desta pesquisa compreende-se um uma pesquisa diretamente ligada a literatura nacional, realizada por meio de pesquisas em periódicos, livros, monografias, dissertações e teses julgadas relevantes para o estudo. A busca em literaturas existentes é caracterizada por Gil (2017) como uma pesquisa documental ou bibliográfica, que por mais que pareçam semelhantes, são diferentes, sendo está diferença a fonte de pesquisa.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2017, p. 44).

A pesquisa bibliográfica deste trabalho visou compreender a ocupação humana pré-colonial e indígena no Brasil, com enfoque na região do estado de Santa Catarina, além de abordar os conceitos de educação patrimonial e temas relacionados às diretrizes educacionais vigentes, como a BNCC.

A contraponto a pesquisa documental preocupa-se com a análise dos documentos disponibilizados, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2017, p. 46). Sua utilização nesse trabalho dar-se-á através da análise dos livros didáticos utilizados pelas escolas pré-selecionadas.

### 5.1.1 Análise dos materiais didáticos (livros e apostilas)

A pesquisa documental, como já mencionado assemelha-se com a pesquisa bibliográfica, o que as diferencia é apenas a fonte de pesquisa. Como fonte de pesquisa documental deste trabalho serão utilizados livros didáticos e apostilas educacionais utilizadas pelos quatro municípios catarinenses do CCSUGGp.

Após a definição dos objetos de pesquisa, foram selecionados três livros didáticos ofertados pelo PNLD, utilizada pelos municípios de Praia Grande, Morro Grande e Timbé do Sul e uma apostila produzida por uma empresa privada e adquirida pelo município de Jacinto Machado. Ambos os referentes ao quatriênio atual (2024-2027).

A partir disso, foi analisado de que forma essas ferramentas de ensino presentam os povos indígenas, como são representados, se as contribuições culturais são retratadas, se houve a dispersão de ideias preconceituosos, verificou-se estão dentro das legislações que se referente a temática de acordo com a Constituição Federal, analisando a representação por meio imagética, quadros e fotográficas, pois são essas imagens que constroem os imaginários coletivos dos alunos.

Sendo assim, foram estabelecidos dez parâmetros de análise, que nortearam toda a pesquisa nas obras educacionais. Os quais foram construídos a partir dos parâmetros elaborados por Guides (2019) em sua pesquisa.

Quadro 3 - Parâmetros de análise dos livros didáticos.

| **Parâmetros de análise** | |
|---|---|
| **Parâmetro** | **Descrição** |
| Parâmetro I | A imagens que representam os povos indígenas apenas nu, em aldeias no meio da natureza? |
| Parâmetro II | Os textos utilizados, reforçam estereótipos preconceituosos, e generalizados? |
| Parâmetro III | O material aborda os impactos da colonização na população indígena (extermínio, doenças, perda de terras)? |
| Parâmetro IV[3] | A escravidão indígena é abordada? |
| Parâmetro V | São abordadas as lutas indígenas por terras e direitos? |
| Parâmetro VI | Há menção de órgãos públicos de proteção e políticas indigenistas? |
| Parâmetro VII | O livro regulamenta a diversidade de povos indígenas? |
| Parâmetro VIII | O livro retrata os povos indígenas ao longo da história, tanto no passado quanto no presente? |
| Parâmetro IX | O livro inclui conteúdo produzido por indígenas? |
| Parâmetro X | O material aborda as crenças e cosmologias indígenas de maneira respeitosa ou como folclore? |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de Guides (2019).

Os parâmetros foram elaborados a partir de estudos em diferentes artigos relacionados a temática indígena nos livros didáticos e em salas de aula, e a partir dos parâmetros elaborados por Guides em sua dissertação. Os objetivos durante a criação dos parâmetros foram pensando para que se possa realizar uma análise crítica dos aspectos selecionados.

A respeito da visão genérica que conteúdos podem abordar a respeito da temática indígena, os estereótipos perpetuados através de representação visual, pois as imagens utilizadas nos livros didáticos são responsáveis pela construção do imaginário dos alunos. Entender como os livros abordam o contato com os colonizadores, se é relatado o processo de escravidão indígena, que por vezes é deixado de lado, entender sua relação com a terra, suas representações religiosas e culturais (Guides, 2019).

Como objetivos do trabalho da pesquisa foi analisado criticamente textos e imagens sobre os povos indígenas em coleções de livros didáticos de História indicados pelas secretarias municipais de educação dos quatro municípios integrantes do CCSGMU, conforme mostra na (Figura 3), sendo utilizados os livros do 7º do ensino fundamental para análise, que

[3] Parâmetros elaborados por Guides (2019).

posteriormente receberam uma identificação alfanumérica de acordo com sua coleção, exemplo L1.

- **L1:** HISTÓRIA DOC – utilizado pela Escola Municipal Leonardo Pedro Thomaz de Praia Grande;
- **Livro 2:** EXPEDIÇÕES HISTÓRICAS – utilizado Escola Estadual Timbé do Sul de Timbé do Sul;
- **Livro 3:** SE LIGA NA HISTÓRIA – utilizado pela Escola Municipal Dário Crepaldi de Morro Grande;
- **Apostila Br.:** APOSTILA APRENDE BRASIL – utilizada pela rede de ensino do município de Jacinto machado.

Figura 4 - Apostila e Livros Didáticos dos quatro municípios




Fonte: Elaborado pela autora, 2024

### 5.1.2 Produção dos Materiais didáticos

A fim de atingir o objetivo referente a elaboração de materiais didáticos para utilização em sala de aula, foi desenvolvido réplicas de artefatos indígenas disponíveis na reserva do

LAPIS. Para a produção das réplicas, foram necessários antes a produção dos moldes de silicone que serviram como copiadores das peças originais. Estas peças utilizadas representam a regionalidade dos municípios do território.

Foi elaborado uma caixa pedagógica contendo essa réplicas, material para auxiliar os professores em sala de aula, na qual conterá as réplicas, e um passo a passo da fabricação das réplicas.

Para a realização de tal processo se fez necessário aquisição de alguns materiais específicos, os materiais adquiridos para a elaboração das peças foram:

Quadro 4 - Materiais adquiridos

| MATERIAL | SITE | VALOR | FRETE |
|---|---|---|---|
| Kit com Borracha de silicone e catalizador para silicone | Mercado Livre | R$ 49,90 | R$54,24 |
| Gesso em pó | Mercado Livre | R$ 46,50 | |
| Vaselina sólida | Farmácia | R$ 20,00 | - |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 5 - Materiais para produção dos moldes




Fonte: A autora, 2025.

Outros materiais que também foram utilizados para a produção foram os recipientes e materiais de segurança já estavam disponíveis no laboratório, como:

- Luvas de segurança;
- Balança de precisão;

- Becker de Vidro;
- Bastão de agitação;
- Papelão;
- Cola quente.

### 5.1.3 O aprender na prática: oficinas em sala de aula

Nesta etapa da pesquisa, foi aplicado o material na escola do município de Morro Grande. A aplicação ocorreu com os alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, para qual o material produzido é dedicado. Após a atividade foi realizado a aplicação de um questionário com os alunos e professores para avaliar a recepção do material didático empregado.

# 6 RESULTADOS

## 6.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A escolha pela análise das apostilas do 7º ano do Ensino Fundamental se fundamenta na importância dos conteúdos trabalhados nesse segmento, especialmente aqueles que tratam do processo de colonização e da formação social e cultural do Brasil. Conforme orienta a BNCC, é nessa fase que os estudantes devem ser estimulados a compreender a diversidade dos sujeitos históricos e a desenvolver uma leitura crítica sobre os impactos da colonização, incluindo temas como a escravização de indígenas, o apagamento de culturas e as resistências sociais.

A BNCC também reforça a necessidade de uma educação pautada na valorização das identidades indígenas e afro-brasileiras, com o objetivo de promover uma formação cidadã e antirracista. Diante disso, torna-se pertinente examinar como essas diretrizes são tratadas nas apostilas adotadas na rede pública e se o material contribui efetivamente para uma abordagem plural e crítica da história (BNCC, 2017).

### 6.1.1 Apostila Aprende Brasil

A apostila Aprende Brasil, utilizada pela rede municipal de ensino de Jacinto Machado, não é oriunda do PNLD. Trata-se de um material de iniciativa privada, adquirido pela Secretaria Municipal de Educação do município. Produzido pelo Grupo Positivo e publicado pela editora Posigraf, sediada na cidade de Curitiba (PR), esse material didático é renovado anualmente, diferentemente dos livros do PNLD, cujo ciclo de vigência é de quatro anos.

Além dos materiais físicos, quando a escola fecha contrato com o grupo positivo, recebe também acesso a uma plataforma digital, na qual os professores têm acesso a diversos materiais, como sequência didática já elaborada, apresentações de slides prontas para ser usada, dentre outros recursos. O acesso é liberado pela secretaria da escola que passa um código de usuário e senha para o professor, assim que encerra o ano letivo o cadastro do professor é desativado e ele perde o acesso a esses materiais.

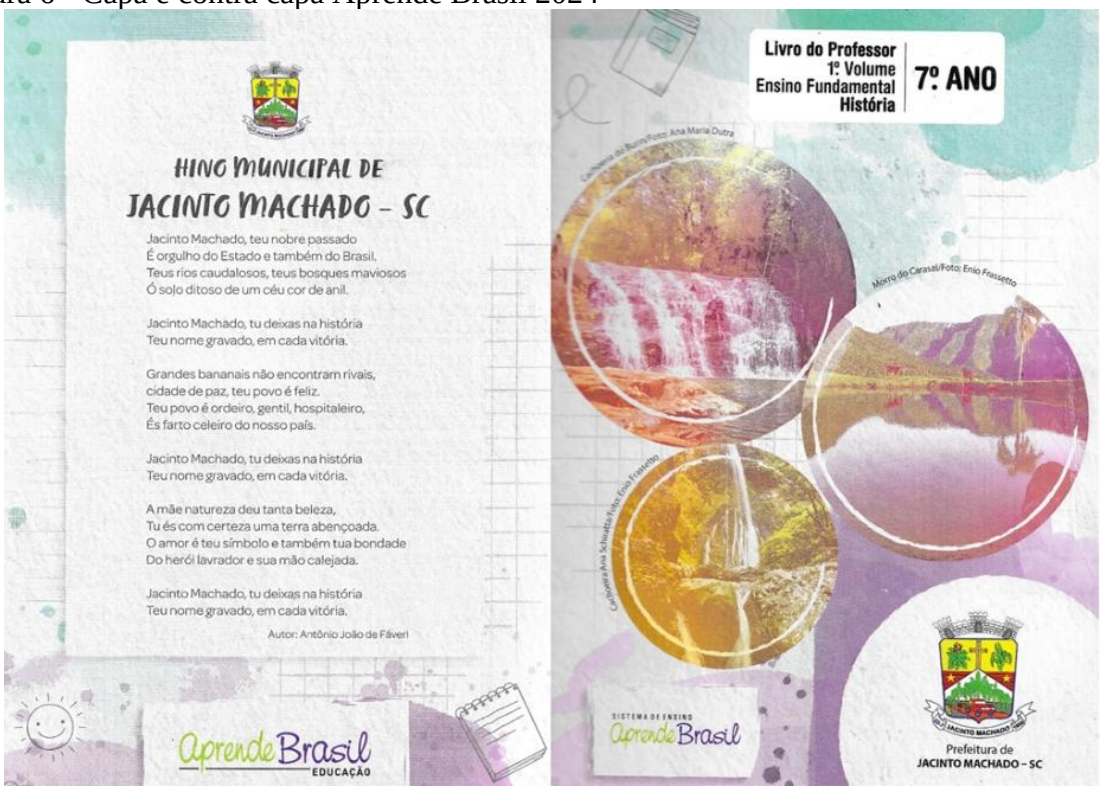
Por mais que seja um material adquirido de uma iniciativa privada diretamente para o município, os conteúdos são padronizados, ou seja, o mesmo conteúdo disponibilizado na cidade de Jacinto Machado é também utilizado pela cidade Maricá no estado do Rio de Janeiro. Sendo possível apenas a personalização das capas e contracapas.

A estrutura da apostila organiza-se em quatro volumes por componente curricular, distribuídos semestralmente: dois volumes no primeiro semestre e dois no segundo. A versão utilizada em 2024, elaborada em 2023, tem como autora a historiadora Lysvania Villela Cordeiro.

Na versão destinada aos professores, o material divide-se em duas partes: um manual com orientações metodológicas e uma seção com os conteúdos curriculares. Já para os alunos, os volumes são entregues separadamente e reúnem todos os componentes curriculares em uma única apostila por volume.

Os capítulos seguem uma sequência numérica contínua, iniciando no capítulo 1 no volume 1 e finalizando no capítulo 16 no volume 4. Cada edição é customizada para o município adquirente, apresentando elementos identitários na capa e contracapa — na versão de 2024, por exemplo, figuram Sítios de Interesse Geológico (SIG) locais e o hino municipal.

Figura 6 - Capa e contra capa Aprende Brasil 2024




Fonte: Elaborado pela autora, 2025. Posigraf, 2023.

- **Análise do Conteúdo por Volume**

O Volume 1 não apresenta menções às populações indígenas. Os conteúdos seguem uma perspectiva eurocêntrica e linear da história, com foco na Europa dos séculos XIV a XVI, abordando temas como o Renascimento e as Reformas Protestantes.

O Volume 2, por sua vez, inicia com a história africana e avança cronologicamente até a chegada dos portugueses ao Brasil. Destaca-se aqui a presença de um capítulo dedicado aos povos originários, subdividido em quatro tópicos: “Primeiros povos do Brasil”, “Classificação dos povos originários”, “Sociedades e culturas” e “Primeiros contatos com os portugueses”. As imagens que ilustram o capítulo retratam a diversidade cultural dos povos indígenas, evitando representações estereotipadas de corpos nus em ambientes florestais.

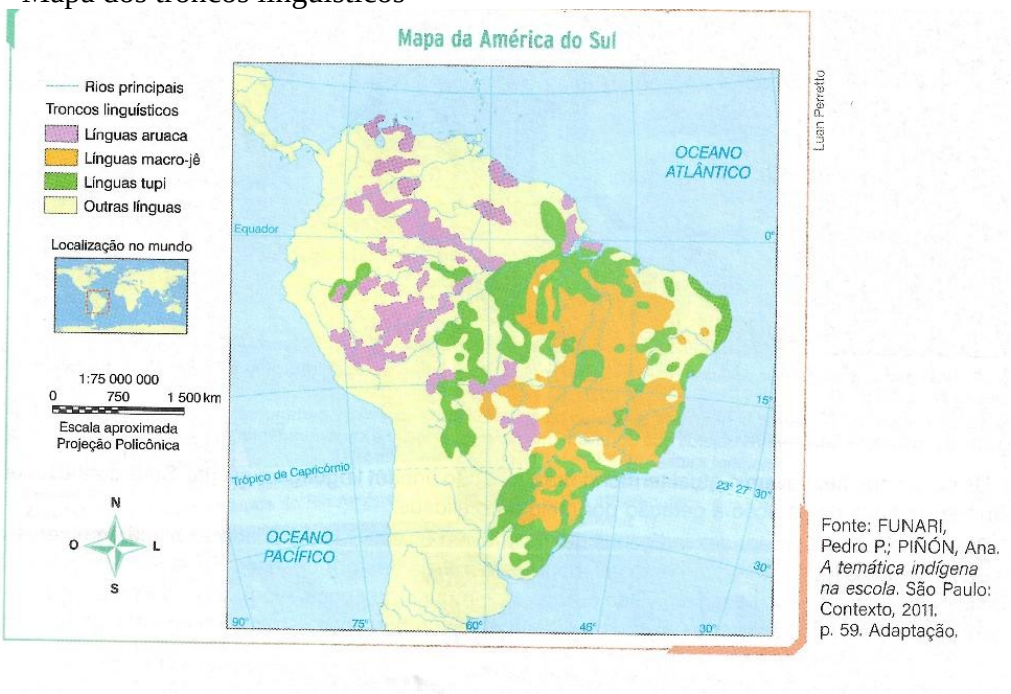
Figura 7 - Capa do capítulo 8




Fonte: Posigraf, 2023.

Na página 44, é apresentado um mapa baseado nas pesquisas de Funari e Pinon (2011) com a classificação dos povos indígenas conforme os troncos linguísticos da América do Sul. Esse recurso cartográfico evidencia a ocupação Macro-Jê na área do CCSUGGp, conforme corroborado por estudos recentes (Gaudêncio et al., 2019; Campos e Mizieski, 2022; Santos et al., 2024).

Figura 8 - Mapa dos troncos linguísticos




Fonte: Posigraf, 2023.

Ainda no Volume 2, a página 46 traz representações das habitações dos povos Kaingang e Laklãnõ/Xokleng — com destaque para as casas subterrâneas e modos de vida baseados na caça e coleta (Machado, 2016; Perin; Herberts; Oliveira, 2019; Bartel e Loch, 2024) .

Figura 9 - Casas subterrâneas

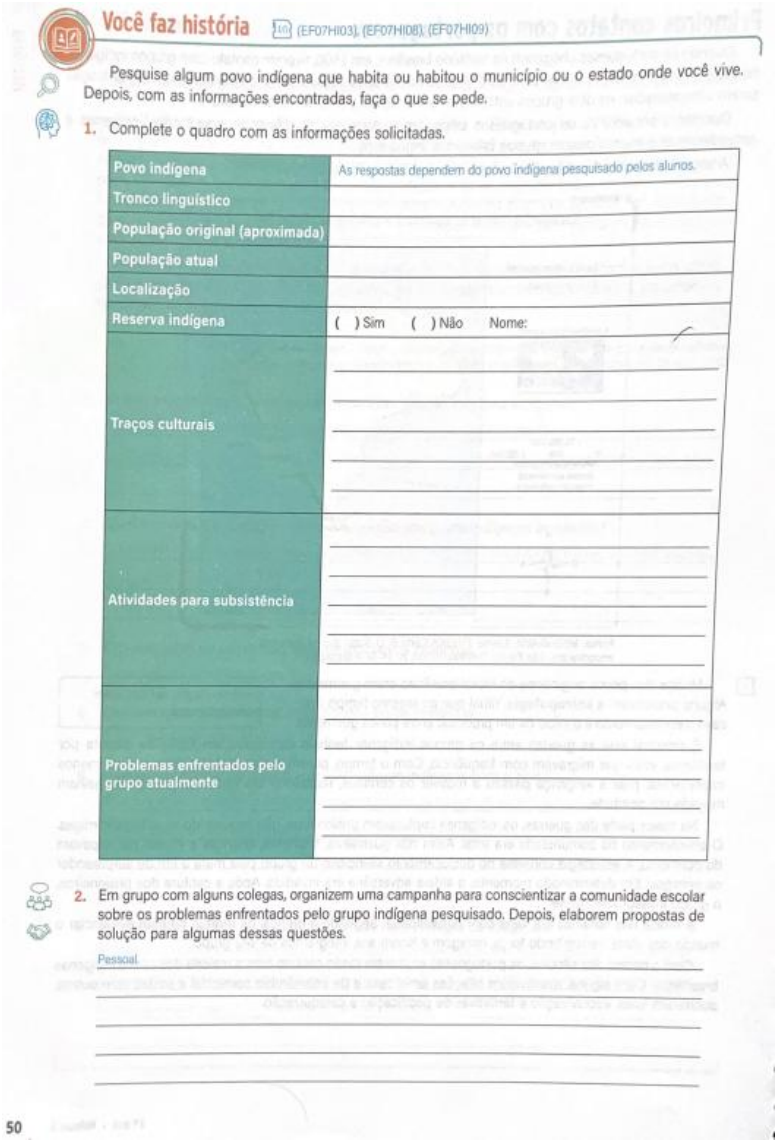


O relevo e o clima de um local também influenciavam no tipo de moradia que os grupos construíam. No caso dos Kaingang, as habitações eram subterrâneas. O objetivo era a proteção contra os ventos fortes e gelados dos planaltos do sul do país.

Fonte: Posigraf, 2023.

Um exemplo positivo identificado na análise é a atividade proposta na página 50, que orienta os estudantes a pesquisarem sobre os povos indígenas de seu município e realizarem uma campanha de conscientização. A proposta se destaca por promover a aproximação com a realidade local, valorizando memórias e identidades do território. Ao incentivar o protagonismo dos alunos e o diálogo com a comunidade, a atividade se alinha aos princípios da Educação Patrimonial e contribui para uma abordagem mais crítica e respeitosa da diversidade cultural, conforme propõe a BNCC.

Figura 10 - Atividade de pesquisa



## Você faz história

(EF07HI03), (EF07HI08), (EF07HI09)

Pesquise algum povo indígena que habita ou habitou o município ou o estado onde você vive. Depois, com as informações encontradas, faça o que se pede.

1. Complete o quadro com as informações solicitadas.

| | |
|---|---|
| Povo indígena | As respostas dependem do povo indígena pesquisado pelos alunos. |
| Tronco linguístico | |
| População original (aproximada) | |
| População atual | |
| Localização | |
| Reserva indígena | ( ) Sim ( ) Não Nome: |
| Traços culturais | |
| Atividades para subsistência | |
| Problemas enfrentados pelo grupo atualmente | |

2. Em grupo com alguns colegas, organizem uma campanha para conscientizar a comunidade escolar sobre os problemas enfrentados pelo grupo indígena pesquisado. Depois, elaborem propostas de solução para algumas dessas questões.

Pessoal.

50

Fonte: Posigraf, 2023.

O Volume 3 concentra-se na colonização das Américas, abordando a América Espanhola, Inglesa e, a partir do capítulo 10, a chamada América Portuguesa. Nesse volume, os povos indígenas aparecem em segundo plano, sendo retratados principalmente como mão de obra escravizada, sem menções explícitas aos impactos da colonização, como os massacres, epidemias e usurpação territorial. Não há representações visuais dos povos indígenas, tampouco gráficos ou dados sobre sua presença no período colonial.

Um ponto que chama atenção é a ausência de textos que tratem diretamente do contato entre os povos indígenas e os colonizadores. O volume ignora um dos aspectos mais marcantes desse processo: a chegada de doenças trazidas pelos europeus, como a varíola e o sarampo, que dizimaram grande parte da população indígena. Também não há qualquer menção aos conflitos,

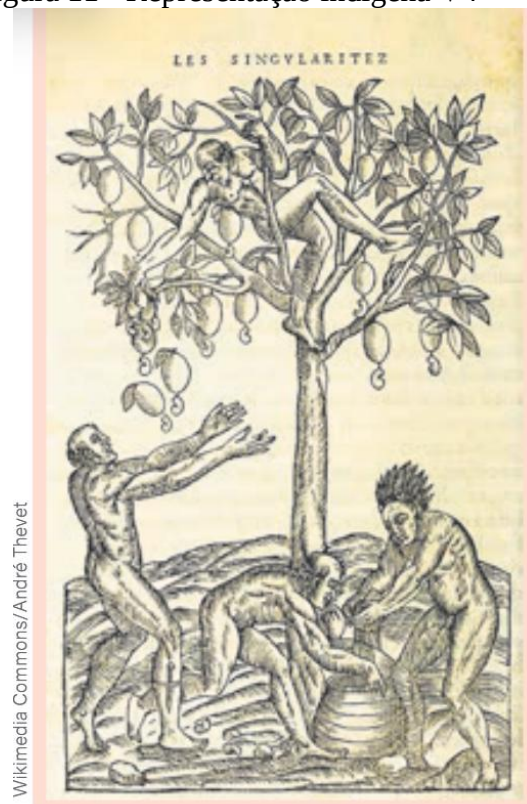
às violências sofridas ou à perda dos territórios. Essa falta de aprofundamento acaba por suavizar os efeitos da colonização, dando a impressão de que foi um processo mais pacífico do que realmente foi, o que compromete uma compreensão mais crítica da história (Luciano, 2006; Santos, 2018; Theis, 2021).

Essa suavização dos impactos e o apagamento dos sujeitos indígenas enquanto protagonistas da história também foram observados por Pereira, Mioto e Noda (2018, p. 58), ao apontarem que "os indígenas são citados em diversos momentos ao longo dos volumes, porém quase sempre de forma genérica ou se referindo à sua cultura tradicional ou antepassada, com poucas discussões sobre sua situação contemporânea". Tal invisibilização reforça a ideia de que os povos indígenas pertenceriam apenas ao passado.

O Volume 4 trata do período colonial brasileiro, iniciando com a chegada de franceses e holandeses ao território. Assim como no volume anterior, os povos indígenas aparecem apenas como coadjuvantes dentro da narrativa principal, frequentemente misturados com temas relacionados à população africana. A abordagem segue a mesma lógica: os indígenas são citados de forma pontual, sem aprofundamento sobre suas realidades, culturas ou resistência durante a colonização.

As imagens que aparecem ao longo do volume são poucas, e quando estão presentes, reforçam representações estereotipadas — como indígenas nus, em meio à floresta, ou como figuras passivas diante da presença europeia.

Figura 11 - Representação indígena V4




Wikimedia Commons/André Thevet

O padre e geógrafo francês André Thevet veio à América portuguesa no século XVI e registrou, em imagens e texto, as singularidades do território onde atualmente se localiza o Rio de Janeiro. Como era comum no período, seu relato buscava registrar aquilo que era diferente do ambiente europeu com relação à paisagem, à fauna, à flora e aos costumes das populações locais.

THEVET, André. *Cajueiro*. Singularidades da França Antártica. 1558. 1 ilustração, p&b. Biblioteca Nacional da França, Paris.

Fonte: Posigraf, 2023.

No capítulo que aborda a expansão para o interior do país, a questão indígena surge principalmente em função das expedições bandeirantes. O material descreve como os bandeirantes “exploravam” o território com ajuda dos povos originários, ressaltando o conhecimento que esses grupos tinham sobre a terra. No entanto, o texto não problematiza o fato de que muitos desses contatos resultaram na captura e escravização de indígenas, que eram levados para serem comercializados. O volume trata esse processo de forma naturalizada, sem contextualizar a violência envolvida ou os impactos que essas ações tiveram sobre as comunidades indígenas.

Essa abordagem que não é problematizadora é duramente criticada por lideranças indígenas. Conforme destaca Jefferson Gabriel Domingues, professor Guarani entrevistado por Pereira, Mioto e Noda, “quando se trabalha com materiais das editoras que apresentam o indígena como o índio de 1500, isso é intencional [...] é uma agressão, é intencional mesmo” (Pereira, Mioto e Noda, 2018 p. 46). O silenciamento das lutas indígenas atuais e a manutenção de uma imagem congelada no tempo reforçam preconceitos e negam a pluralidade das culturas indígenas contemporâneas.

Essa abordagem reforça uma visão romantizada dos bandeirantes e apaga os conflitos e os sofrimentos enfrentados pelos povos originários durante esse período da história (Gonçalves, 2023).

A partir disso, propõe-se analisar de que forma essas ferramentas de ensino apresentam os povos indígenas: como são representados, se suas contribuições culturais são valorizadas, se há reprodução de ideias preconceituosas e se os conteúdos estão alinhados às legislações vigentes, como a Constituição Federal e a Lei 11.645/08.

Além disso, considera-se fundamental examinar as representações imagéticas — por meio de fotografias, ilustrações e quadros —, pois são essas imagens que ajudam a formar os imaginários coletivos dos estudantes. Com base nessas diretrizes, foram definidos onze parâmetros analíticos que orientaram toda a pesquisa, adaptados a partir da proposta de Guides (2019).

A seguir, apresenta-se a quadro que sintetiza os resultados dessa análise nos quatro volumes da coleção investigada.

Quadro 5 - Análise Apostila Aprende Brasil

| **Parâmetros de análise** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Parâmetro** | **Descrição** | **V1** | **V2** | **V3** | **V4** |
| Parâmetro I | A imagens que representam os povos indígenas apenas nu, em aldeias no meio da natureza? | * | - | * | X |
| Parâmetro II | Os textos utilizados, reforçam estereótipos preconceituosos, e generalizados? | * | - | - | - |
| Parâmetro III | O material aborda os impactos da colonização na população indígena (extermínio, doenças, perda de terras)? | * | X | - | - |
| Parâmetro IV | A escravidão indígena é abordada? | * | X | X | X |
| Parâmetro V | São abordadas as lutas indígenas por terras e direitos? | * | X | - | - |
| Parâmetro VI | Há menção de órgãos públicos de proteção e políticas indigenistas? | * | X | - | - |
| Parâmetro VII | O livro regulamenta a diversidade de povos indígenas? | * | X | - | - |
| Parâmetro VIII | O livro retrata os povos indígenas ao longo da história, tanto no passado quanto no presente? | * | X | - | - |
| Parâmetro IX | O livro inclui conteúdo produzido por indígenas? | * | - | - | - |
| Parâmetro X | O material aborda as crenças e cosmologias indígenas de maneira respeitosa? | * | X | - | - |
| Parâmetro XI | O livro aborda a ocupação humana local? | * | X | - | - |
| (*) Não há elementos para análise; | (-) Não se enquadra dentro do parâmetro; | (X) Possui elementos que se enquadram no parâmetro; | | | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de Guides (2019).

A análise dos quatro volumes da coleção Aprende Brasil mostra que, apesar de algumas tentativas pontuais, a abordagem sobre os povos indígenas ainda é limitada. O volume 2 se destaca por trazer um capítulo específico sobre os povos originários, com imagens mais respeitosas e conteúdo que falam sobre cultura, organização social e a presença de grupos como os Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, o que é um ponto positivo. No entanto, essa iniciativa não se mantém nos demais volumes, que tratam os indígenas de forma superficial e muitas vezes apenas como parte do pano de fundo da história colonial.

Essa tendência é confirmada por Santos (2020, p. 273), ao afirmar que "a história indígena é apresentada de forma fragmentada, ocultando a diversidade étnica". De modo semelhante, Pereira, Mioto e Noda (2018, p. 58) destacam que, mesmo após a Lei nº 11.645/2008, os indígenas continuam sendo representados "quase sempre de forma genérica [...] com poucas discussões sobre sua situação contemporânea".

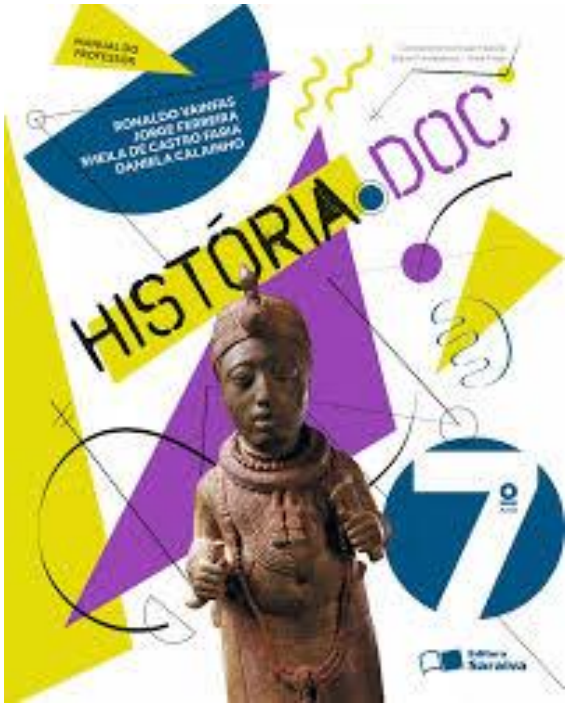
As representações visuais seguem reforçando estereótipos e o conteúdo pouco questiona os impactos reais da colonização, como as doenças trazidas pelos europeus, a perda de territórios e a escravização de indígenas. Mesmo após a Lei 11.645/08, muitas obras tratam essas questões de forma superficial e generalista. Resultados Semelhantes são encontrados por Szlachta; Bonete (2023) que também realizaram analise a respeito da temática indígena em livros didáticos de história.

A visão romantizada dos bandeirantes no volume 4, por exemplo, ignora as violências cometidas contra esses povos. Nesse sentido, os materiais analisados ainda não contribuem para uma educação que valorize de forma crítica a diversidade cultural indígena. Isso reforça a importância de propostas como a deste projeto, que busca construir alternativas pedagógicas mais próximas da realidade local e que deem visibilidade às histórias que foram silenciadas.

### 6.1.2 Livro 1 - História DOC

O LD é a terceira edição do livro, publicado na cidade de São Paulo pela Editora Saraiva, em 2022. A obra é de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Luiz Ferreira, Sheila Siqueira de Castro Faria e Daniela Buono Calainho.

Figura 12 - Capa L1




Fonte: História DOC, 2022.

A temática indígena aparece em três momentos distintos ao longo do livro, sendo o primeiro logo nas "orientações gerais", na seção intitulada *"O lugar dos indígenas no livro didático"*.

Esse trecho inicial propõe uma reflexão crítica sobre a histórica marginalização dos povos originários nas narrativas escolares e destaca a necessidade urgente de romper com estereótipos, omissões e simplificações, ainda bastante presentes no material didático brasileiro. Esse posicionamento está em sintonia com os debates recentes da área, que apontam a centralidade da Lei nº 11.645/08 na reformulação curricular e no dever de construir representações mais justas sobre os povos indígenas (Santos, 2020; Printes, 2014).

O trecho destaca pontos relevantes, como a valorização das resistências indígenas, a crítica ao uso de vocabulários preconceituosos e o reconhecimento das lacunas históricas presentes nos livros didáticos desde o século XIX (Ramos, Cainelli, Oliveira, 2018). Ainda propõe que os povos indígenas sejam inseridos na história das Américas como sujeitos históricos autônomos, com trajetórias próprias, e não apenas como figurantes do processo colonial (Luciano, 2006; Noelli, 1999).

Entretanto, essa abordagem crítica e propositiva não se mantém de forma consistente ao longo da obra. Ao analisar a segunda parte do livro, que trata diretamente das populações originárias, observa-se certa contradição. O capítulo *"A sociedade Tupinambá em Pindorama"*,

que compreende as páginas 30 a 45, apresenta conteúdos relevantes sobre a diversidade cultural indígena, bem como outros aspectos considerados nos parâmetros de análise.

No entanto, ainda reproduz representações imagéticas estereotipadas, reforçando uma visão visualmente homogênea dos povos indígenas — algo já amplamente criticado pela literatura especializada (Grupioni, 1995; Printes, 2014; Santos, 2020). Esse tipo de abordagem, mesmo quando bem-intencionada, pode manter viva a ideia do "índio genérico", reforçando apagamentos e preconceitos que a própria introdução do livro havia se proposto a combater.

Figura 13 - representação indígena na página 32



Reprodução/Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca.

*Dança tapuia*, óleo sobre tela do holandês Albert Eckhout, 1641. Além de documentos escritos, viajantes europeus pintaram imagens dos indígenas, incluindo os chamados Tapuia.

Fonte: História DOC, 2022, pág. 32.

A abordagem da cultura indígena no livro, ao focar na prática da antropofagia, revela uma limitação significativa. Embora o texto tente relativizar os valores culturais, a centralidade dada ao ritual antropofágico e a escolha da imagem — uma gravura europeia do século XVI marcada por exageros e estigmas — reforçam uma visão exótica e violenta dos povos indígenas.

A cultura é reduzida a um elemento ritualístico e chocante aos olhos ocidentais, sem explorar outras dimensões simbólicas, espirituais ou sociais desses grupos. Sem um contraponto crítico ou maior diversidade de exemplos, o conteúdo corre o risco de perpetuar estereótipos históricos, em vez de promover uma compreensão mais ampla e respeitosa da pluralidade cultural indígena.

Figura 14 - Representação Cultural L1



## A antropofagia tupi

Para capturar prisioneiros, os indígenas tupis viviam em guerra. A forma como matavam os prisioneiros era um ritual. Eles o amarravam com uma corda (muçurana) e o matavam com um golpe de maça ou pilão de madeira (ibirapema) no crânio. Depois, comiam-nos.

Os rituais **antropofágicos** reforçavam a identidade do grupo. Se, para a nossa **cultura**, o canibalismo é chocante, para a cultura daqueles grupos indígenas, comer os inimigos era condição para que se sentissem unidos e fortes. Cada sociedade tem seus valores. Cada tempo tem costumes próprios.

Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, SP.

**Antropofagia:** costume de comer carne humana.

**Cultura:** conjunto de valores, crenças e costumes de determinada sociedade, seja ela qual for.

A gravura, de 1592, foi elaborada por Theodore de Bry e incluída no livro do viajante alemão Hans Staden *Duas viagens ao Brasil*, século XVI. Os indígenas que aprisionaram Hans Staden tinham a intenção de devorá-lo. No entanto, Staden conseguiu escapar e foi resgatado pelos franceses.

Fonte: História DOC, 2022, pág. 36.

A partir da página 156, no capítulo "*América Portuguesa*", o livro retoma a presença dos povos indígenas, retratando-os durante o processo de colonização. São abordadas questões como a tentativa de dominação por parte dos colonizadores e as formas de resistência adotadas pelos grupos originários. Um dos exemplos destacados é o da morte do donatário Francisco Pereira Coutinho pelos Tupinambás, apresentado de forma direta, sem maior contextualização histórica ou cultural.

O capítulo conta ainda com um tópico denominado "*aliados ou vítimas da colonização*" que aborda a relação com os colonizadores, devido ao registro a respeito das alianças entre alguns grupos com os colonizadores, busca apresentar relações mais complexas entre os povos indígenas e os colonizadores, reconhecendo que nem todas as interações foram marcadas apenas pela violência direta.

Essa perspectiva, por mais que represente um passo em direção à superação de visões maniqueístas, ainda é limitada pela ausência de um aprofundamento crítico sobre as estruturas de dominação. O livro não aborda, por exemplo, o papel dos bugreiros no extermínio de populações indígenas, nem discute de forma consistente a escravização de indígenas, tema que

aparece apenas de maneira ilustrativa, como na imagem dos bandeirantes acompanhados de indígenas escravizados (p. 179).

Figura 15 - Relação entre indígenas e bandeirantes



Bandeirantes em marcha. Elaborado com base em DONATO, Hernâni.
*O cotidiano brasileiro no século XVII.* São Paulo: Melhoramentos, 1997. p. 34-35.

Fonte: História DOC, 2022, pág. 179.

Apesar dessa retomada, o livro não menciona explicitamente o extermínio promovido por grupos conhecidos como bugreiros, tampouco discute com profundidade as políticas indigenistas, restritas às observações marginais voltadas exclusivamente aos professores. Além disso, não há qualquer referência à presença ou à ocupação indígena na região sul do Brasil, o que limita a compreensão da diversidade étnica e territorial dos povos originários.

A seguir, apresenta-se a quadro que sintetiza os resultados dessa análise nos quatro volumes da coleção investigada.

Quadro 6 - Análise L1

| **Parâmetro** | **Descrição** | **L1** |
|---|---|---|
| Parâmetro I | A imagens que representam os povos indígenas apenas nu, em aldeias no meio da natureza? | X |
| Parâmetro II | Os textos utilizados, reforçam estereótipos preconceituosos, e generalizados? | X |
| Parâmetro III | O material aborda os impactos da colonização na população indígena (extermínio, doenças, perda de terras)? | X |
| Parâmetro IV | A escravidão indígena é abordada? | X |
| Parâmetro V | São abordadas as lutas indígenas por terras e direitos? | - |
| Parâmetro VI | Há menção de órgãos públicos de proteção e políticas indigenistas? | - |
| Parâmetro VII | O livro regulamenta a diversidade de povos indígenas? | X |
| Parâmetro VIII | O livro retrata os povos indígenas ao longo da história, tanto no passado quanto no presente? | X |
| Parâmetro IX | O livro inclui conteúdo produzido por indígenas? | - |

| | | |
|---|---|---|
| Parâmetro X | O material aborda as crenças e cosmologias indígenas de maneira respeitosa? | - |
| Parâmetro XI | O livro aborda a ocupação humana local? (Território da análise)? | - |
| (*) Não há elementos para análise; | (-) Não se enquadra dentro do parâmetro; | (X) Possui elementos que se enquadram no parâmetro; |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de Guides (2019).

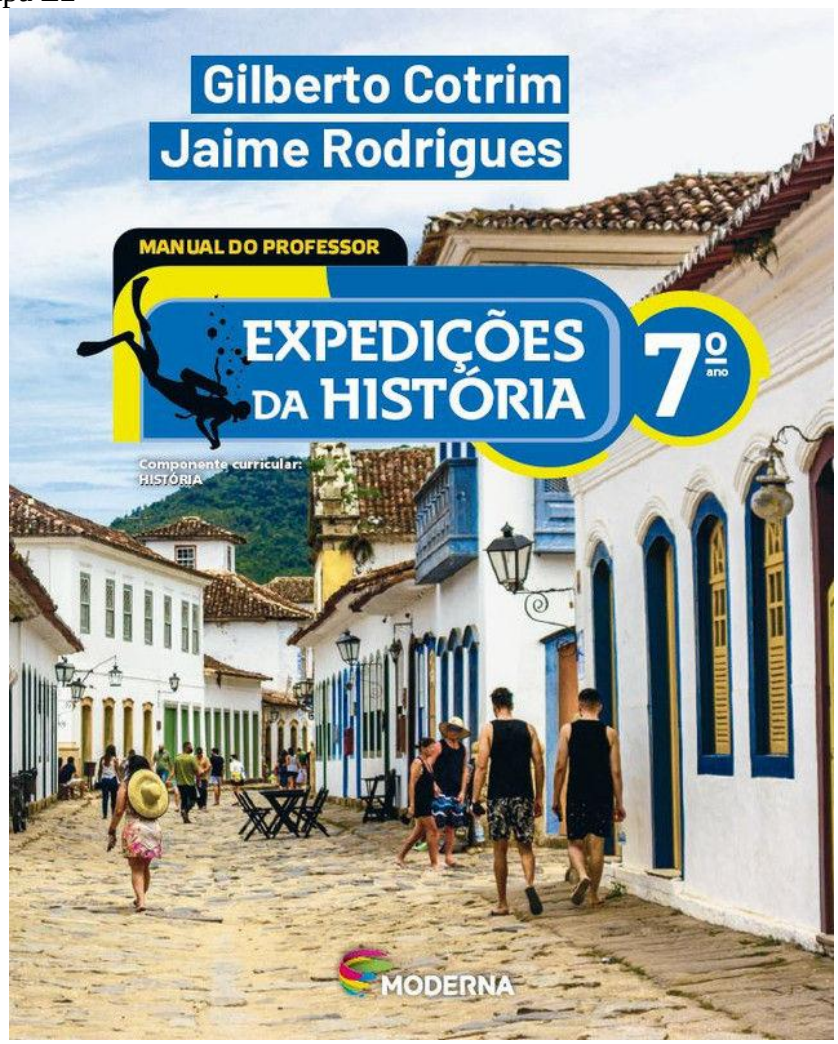
Como pode ser observado na quadro, o LD História DOC atende a alguns critérios importantes, como a abordagem dos impactos da colonização e a presença de certa diversidade cultural. No entanto, deixa lacunas significativas em aspectos fundamentais, como a ausência de conteúdo produzido por indígenas, a falta de referência a políticas indigenistas e a invisibilização da presença indígena no sul do Brasil. Esses pontos indicam que, embora haja avanços pontuais, o material ainda reproduz padrões tradicionais e incompletos de representação.

A abordagem fragmentada, o uso de imagens estigmatizantes e a omissão de temas centrais resultam em uma narrativa que, apesar de bem-intencionada, ainda está distante de uma representação justa, plural e antirracista dos povos indígenas. O material exige mediação qualificada por parte do professor e reforça a necessidade de reestruturação curricular que valorize a diversidade étnica e cultural de forma efetiva.

### 6.1.3 Livro 2 – Expedições Históricas

O livro didático Expedições Históricas – 7º ano, analisado neste trabalho, é uma obra da Editora Moderna, publicada em sua primeira edição no ano de 2022, na cidade de São Paulo, com autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024), o material foi utilizado pelos alunos da rede municipal de ensino de Timbé do Sul no ano de 2024. Estruturado conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro busca apresentar os conteúdos históricos de forma articulada, por meio de textos acessíveis e uso expressivo de recursos visuais.

Figura 16 - Capa L2




Fonte: Editora Moderna, 2022.

A temática indígena aparece, inicialmente, nas orientações ao professor, no capítulo intitulado “Protagonistas da História”, que está dividido entre “*África e afrodescendentes*” e “*Povos Indígenas*”. Nesse trecho introdutório, o livro reconhece que, ao longo do século XX, o Estado brasileiro adotou políticas assimilacionistas que negavam a identidade cultural dos povos indígenas, impondo uma integração forçada à sociedade nacional.

Com a Constituição de 1988, os povos originários passaram a ter seus direitos reconhecidos, como a posse de terras tradicionais e o respeito a suas línguas, crenças e organização social. O trecho ainda menciona a promulgação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares. No entanto, apesar desses avanços legais, o texto tem um tom excessivamente jurídico e abstrato, descolado das vivências concretas e contemporâneas dos povos indígenas, sem apresentar suas vozes, lideranças ou realidades locais.

A primeira aparição dos povos indígenas no conteúdo destinado aos alunos ocorre apenas na página 61, no contexto das grandes navegações, servindo para ilustrar a chegada dos portugueses ao território brasileiro em 1500. O tratamento mais extenso da temática surge no capítulo 5, "*A Conquista da América*", onde são discutidas as relações entre europeus e indígenas. Desde a introdução do capítulo, há menção aos impactos negativos da colonização e às formas de resistência dos povos que aqui viviam.

Entretanto, não há divisão direta entre os povos indígenas do Brasil e os das demais regiões da América, como os Maias, Incas e Astecas. Eles são abordados conjuntamente ao longo do capítulo, o que pode dificultar a na hora da interpretação.

Visualmente, o livro apresenta uma combinação de imagens. Algumas reforçam estereótipos construídos a partir de padrões coloniais e europeus — como a nudez, a rusticidade e a exotização —, enquanto outras tentam atualizar a representação, ao incluir indígenas em contextos atuais, como em manifestações políticas ou práticas culturais contemporâneas.

Figura 17 - Imagem no início do capítulo



Fonte: Editora Moderna, 2022.

No entanto, a diversidade dos povos indígenas no século XVI é abordada de maneira limitada: há foco quase exclusivo nos Tupi-Guarani, com menções breves aos povos Jê, Aruaque e Caraíba. As imagens representam povos indígenas atuais, assim como imagens

estereotipadas, entretanto as apresentação desses povos na atualidade é através dessas imagens, sem realizar identificação.

Alguns aspectos culturais são mencionados, como o cultivo e preparo da mandioca, mas sem aprofundamento ou relação com o modo de vida indígena. As doenças trazidas pelos europeus, como a varíola, são citadas, porém apenas no contexto da "América Espanhola", o que invisibiliza seus efeitos devastadores sobre as populações do Brasil.

Figura 18 - Varíola na América



Fonte: Editora Moderna, 2022.

O livro também aborda a escravidão indígena, destacando como os colonizadores aproveitaram conflitos entre grupos para formar alianças e capturar mão de obra. Já na unidade 3, "Colonização do Brasil", no capítulo 7 ("Início da Colonização"), os indígenas aparecem como mão de obra na extração do pau-brasil. A partir desse ponto, os povos originários são representados majoritariamente como obstáculos ao avanço da colonização portuguesa, com destaque para o processo de catequização forçada e o extermínio de populações.

Eles também aparecem como pano de fundo em outras temáticas, como a doação das capitanias hereditárias, onde são representados como parte da paisagem a ser conquistada.

Figura 19 - Capitanias

O acordo jurídico entre os donatários e o rei de Portugal era estabelecido em dois documentos básicos:

- **carta de doação:** concedia ao donatário a **posse da capitania**. A posse consistia no direito de ocupar, em nome do rei, a área demarcada da capitania. Porém, o donatário não podia vendê-la, porque não era proprietário dela;
- **carta foral:** determinava os direitos e os deveres dos donatários. Confira alguns deles no quadro a seguir.

| Direitos | Deveres |
|---|---|
| • Atuar como juiz e administrador.<br>• Ter uma sesmaria (porção de terra).<br>• Criar vilas e conceder sesmarias.<br>• Fazer a "guerra justa", escravizando indígenas.<br>• Receber 5% dos lucros da venda do pau-brasil. | • Entregar ao rei de Portugal 10% dos lucros obtidos sobre os produtos da terra e 20% dos lucros sobre metais e pedras preciosas.<br>• Reconhecer que o monopólio do pau-brasil pertencia à Coroa portuguesa.<br>• Proteger o território com força militar.<br>• Expandir a fé cristã. |

Fonte: Editora Moderna, 2022.

Há menção à Confederação dos Tamoios como exemplo de resistência contra a escravidão e invasão territorial, mas o episódio é tratado de forma breve. Posteriormente, a presença indígena se dilui e é misturada com a história dos africanos escravizados, sem aprofundamento específico.

Uma breve referência aos Kaingang é feita, apresentando-os como grupo que vive na região Sul do Brasil, mas sem detalhamento sobre sua cultura ou história. Importante notar que o livro não menciona o extermínio promovido por bugreiros, tampouco aborda as políticas indigenistas ou órgãos de proteção, como a FUNAI.

Essas ausências e limitações, observadas tanto na abordagem textual quanto nas representações visuais, refletem diretamente nos critérios definidos para a análise da presença indígena no livro didático. A seguir, apresenta-se a avaliação da obra Expedições Históricas – 7º ano com base nos parâmetros que orientam esta pesquisa, os quais buscam identificar o nível de profundidade, diversidade e respeito na representação dos povos indígenas ao longo do material.

Quadro 7 - Análise L2

| Parâmetro | Descrição | L2 |
|---|---|---|
| Parâmetro I | A imagens que representam os povos indígenas apenas nu, em aldeias no meio da natureza? | - |
| Parâmetro II | Os textos utilizados, reforçam estereótipos preconceituosos, e generalizados? | X |
| Parâmetro III | O material aborda os impactos da colonização na população indígena (extermínio, doenças, perda de terras)? | X |
| Parâmetro IV | A escravidão indígena é abordada? | X |
| Parâmetro V | São abordadas as lutas indígenas por terras e direitos? | X |
| Parâmetro VI | Há menção de órgãos públicos de proteção e políticas indigenistas? | - |
| Parâmetro VII | O livro regulamenta a diversidade de povos indígenas? | - |
| Parâmetro VIII | O livro retrata os povos indígenas ao longo da história, tanto no passado quanto no presente? | X |
| Parâmetro IX | O livro inclui conteúdo produzido por indígenas? | - |
| Parâmetro X | O material aborda as crenças e cosmologias indígenas de maneira respeitosa? | - |
| Parâmetro XI | O livro aborda a ocupação humana local? (Território da análise)? | - |
| (*) Não há elementos para análise; | (-) Não se enquadra dentro do parâmetro; | (X) Possui elementos que se enquadram no parâmetro; |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de Guides (2019).

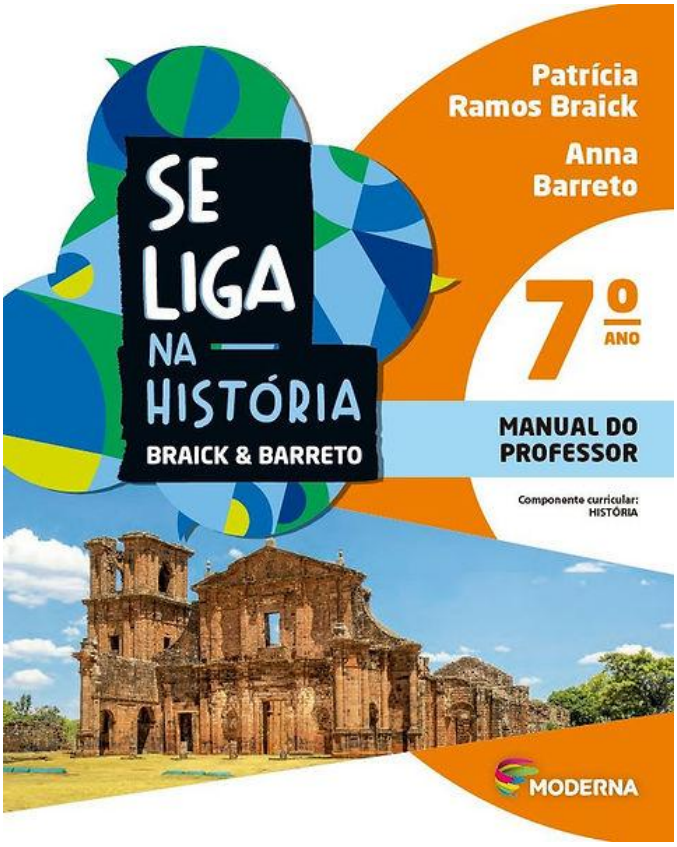
A análise dos parâmetros revela que, embora o livro Expedições Históricas – 7º ano apresente alguns avanços, como a inclusão de imagens atuais e menção à legislação, entretanto ainda possui importantes lacunas. Persistem estereótipos visuais, ausência de vozes indígenas e superficialidade na abordagem das lutas e contextos contemporâneos.

Como observado por Gomes, Silva e Casagrande (2020) em análises semelhantes. A falta de contextualização regional e de conteúdos produzidos por indígenas compromete o potencial pedagógico da obra, que reconhece os povos originários, mas não os representa como sujeitos históricos ativos, falhando em atender plenamente aos princípios da Lei nº 11.645/08 e da BNCC.

### 6.1.4 Livro 3 – Se liga na história

O terceiro livro analisado é Se Liga na História, publicado pela Editora Moderna, na cidade de São Paulo, no ano de 2022. A obra é de autoria da mestra em História Patrícia Ramos Braick e da mestra em Ciências Anna Barreto. Assim como os demais materiais, integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024, estando em uso no município de Morro Grande durante o ano letivo de 2024.

Figura 20 - Capa do L3




Fonte: Editora Moderna, 2022.

A primeira menção mais destacada à população indígena ocorre, como nos demais livros, nos textos introdutórios voltados ao professor. Nesse trecho, há referência à Lei nº 11.645/08, reconhecendo a complexidade de trabalhar o tema em sala de aula por se tratar de um conteúdo sensível e com grande diversidade.

Diferentemente dos outros livros analisados, o L3 não apresenta um capítulo exclusivo sobre os povos indígenas das Américas. Ao contrário, sua abordagem ocorre de forma fragmentada, organizada conforme os processos de conquista durante o período conhecido como "Grandes Navegações". Dessa forma, os povos indígenas são apresentados conforme os territórios conquistados pelos europeus.

É apenas no capítulo 6, que se iniciam as referências aos povos indígenas no Brasil, mas sempre no contexto da colonização. As primeiras menções surgem por meio dos relatos de Pero Vaz de Caminha, descrevendo um contato inicialmente pacífico, que rapidamente evoluiu para a exploração da mão de obra indígena pelos colonizadores portugueses.

A obra apresenta os povos indígenas sob a ótica do colonizador europeu, sendo frequentemente retratados como “selvagens” e desprovidos de hierarquia social. Embora

algumas imagens representem populações indígenas na atualidade, como é perceptível logo no início do capítulo, o conteúdo textual se restringe ao período colonial (séculos XVI a XVIII).

Figura 21 - Imagem do início do capítulo




Fonte: Editora Moderna, 2022.

Há uma breve menção à Confederação dos Tamoios, mas apenas sob o viés de como tal aliança foi explorada pelos colonizadores. Também se menciona, de forma superficial, a Confederação Cariri, referida unicamente como parte da chamada "Guerra dos Bárbaros".

Figura 22 - Representação indígena no L3



Fonte: Editora Moderna, 2022.

O livro destaca ainda as missões jesuíticas, tratando-as como um instrumento de "civilização" dos nativos por meio da catequização, já que esses grupos eram vistos como alheios a civilidade. Explica a formação dos pequenos aldeamentos indígenas, conhecidos como missões, e aponta as consequências dessas ações, como a significativa redução populacional dos povos originários. Aborda também a relação com os bandeirantes, apresentando-os como responsáveis pelo aprisionamento de indígenas para o trabalho escravo e pelo deslocamento forçado desses povos até o litoral.

Quadro 8 - Análise L3

| **Parâmetro** | **Descrição** | **L3** |
|---|---|---|
| Parâmetro I | A imagens que representam os povos indígenas apenas nu, em aldeias no meio da natureza? | - |
| Parâmetro II | Os textos utilizados, reforçam estereótipos preconceituosos, e generalizados? | X |
| Parâmetro III | O material aborda os impactos da colonização na população indígena (extermínio, doenças, perda de terras)? | - |
| Parâmetro IV | A escravidão indígena é abordada? | X |
| Parâmetro V | São abordadas as lutas indígenas por terras e direitos? | - |
| Parâmetro VI | Há menção de órgãos públicos de proteção e políticas indigenistas? | - |
| Parâmetro VII | O livro regulamenta a diversidade de povos indígenas? | - |
| Parâmetro VIII | O livro retrata os povos indígenas ao longo da história, tanto no passado quanto no presente? | - |
| Parâmetro IX | O livro inclui conteúdo produzido por indígenas? | - |

| | | |
|---|---|---|
| Parâmetro X | O material aborda as crenças e cosmologias indígenas de maneira respeitosa? | - |
| Parâmetro XI | O livro aborda a ocupação humana local (Território da análise)? | - |
| (*) Não há elementos para análise; | (-) Não se enquadra dentro do parâmetro; | (X) Possui elementos que se enquadram no parâmetro; |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de Guides (2019).

Entretanto, a obra apresenta lacunas significativas, lacunas que foram identificadas também por Castro e Correia (2025), ao analisarem LD da mesma autora, mas utilizados no interior da Bahia.

A ausência de um capítulo específico dedicado à ocupação indígena pré-colonial limita a compreensão histórica mais ampla dos povos originários. Temas como o extermínio por doenças trazidas da Europa, as formas de resistência indígena contemporânea, ou ainda as ações dos bugreiros – elementos centrais para entender a violência contra os povos indígenas – são completamente ignorados ou tratados de forma insuficiente.

### 6.1.5 Comparativo dos parâmetros de análise nas obras didáticas

Com base nos parâmetros previamente definidos, foi realizada a análise detalhada de quatro coleções didáticas utilizadas nos municípios de Praia Grande, Timbé do Sul, Morro Grande e Jacinto Machado. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos resultados obtidos, permitindo a visualização comparativa entre as obras e evidenciando em que medida cada uma contempla, omite ou distorce aspectos fundamentais da história e cultura indígena. Essa sistematização busca oferecer um panorama crítico das abordagens adotadas, contribuindo para a reflexão sobre a adequação dos materiais ao que preconiza a legislação vigente e às diretrizes de uma educação mais inclusiva e representativa.

Quadro 9 - Comparativo de análise

| **Não há elemento para análise** | **Atende Completamente** | **Atende Parcialmente** | **Não atende ou reforça** | | | **Apostila Aprende Brasil** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Parâmetro** | **Descrição** | | **L1** | **L2** | **L3** | **V1** | **V2** | **V3** | **V4** |
| Parâmetro I | A imagens que representam os povos indígenas apenas nu, em aldeias no meio da natureza? | | | | | | | | |
| Parâmetro II | Os textos utilizados, reforçam estereótipos preconceituosos, e generalizados? | | | | | | | | |
| Parâmetro III | O material aborda os impactos da colonização na população indígena (extermínio, doenças, perda de terras)? | | | | | | | | |
| Parâmetro IV | A escravidão indígena é abordada? | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Parâmetro V | São abordadas as lutas indígenas por terras e direitos? | | | | | | | |
| Parâmetro VI | Há menção de órgãos públicos de proteção e políticas indigenistas? | | | | | | | |
| Parâmetro VII | O livro regulamenta a diversidade de povos indígenas? | | | | | | | |
| Parâmetro VIII | O livro retrata os povos indígenas ao longo da história, tanto no passado quanto no presente? | | | | | | | |
| Parâmetro IX | O livro inclui conteúdo produzido por indígenas? | | | | | | | |
| Parâmetro X | O material aborda as crenças e cosmologias indígenas de maneira respeitosa? | | | | | | | |
| Parâmetro XI | O livro aborda a ocupação humana local (Território da análise)? | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. A partir de Guides (2019).

Ao comparar os materiais didáticos analisados — Aprende Brasil, História DOC, Expedições Históricas e Se Liga na História — observa-se que, embora apresentem propostas alinhadas à BNCC e à Lei 11.645/08, existe grande variação na forma e profundidade com que tratam a temática indígena.

A apostila Aprende Brasil se destaca positivamente no Volume 2 ao abordar a diversidade cultural dos povos indígenas, trazendo representações visuais respeitosas e conteúdos específicos sobre povos como Kaingang e Laklãnõ/Xokleng. Já o material Se Liga na História, apesar de apresentar algumas imagens atualizadas, carece de aprofundamento e fragmenta a abordagem, restringindo os indígenas a uma narrativa de colonização. O História DOC, por sua vez, inicia com uma proposta crítica, mas não a sustenta ao longo da obra, recaindo em estereótipos visuais e na ausência de problematização histórica.

Em termos de parâmetros analisados, os materiais do PNLD apresentam lacunas semelhantes: ausência de conteúdos produzidos por indígenas, pouca ou nenhuma menção a políticas indigenistas e silenciamento das ocupações indígenas no território local. A presença dos povos indígenas ao longo da história também é tratada de forma parcial, sendo muitas vezes limitada ao contexto colonial. As representações imagéticas seguem padrões estigmatizantes, com exceção pontual no Aprende Brasil. Enquanto o Expedições Históricas busca reconhecer os direitos indígenas de forma normativa, falha ao trazer suas vivências reais e atuais.

A análise evidencia que, apesar de avanços pontuais, todos os materiais necessitam de revisão crítica para garantir representações mais plurais e condizentes com a diversidade dos povos originários.

Os resultados da análise evidenciam que, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/08, a representação dos povos indígenas nos livros didáticos ainda ocorre de forma limitada e fragmentada. Apenas o volume 2 da apostila Aprende Brasil apresentou tratamento

mais aprofundado, respeitoso e alinhado com a realidade local. Nos demais materiais, predominam a invisibilização da diversidade étnica, o apagamento de contextos contemporâneos e a repetição de estereótipos.

A ausência de conteúdos produzidos por indígenas e de menções às políticas públicas voltadas para esses povos revela a necessidade de um olhar mais comprometido com a justiça curricular e a valorização das memórias indígenas.

Conclui-se, portanto, que os livros e apostilas analisados ainda não atendem de maneira satisfatória às diretrizes de uma educação antirracista e plural. A representação dos povos indígenas continua condicionada por estereótipos históricos e por uma visão eurocêntrica do passado.

Para transformar essa realidade, é fundamental que os materiais didáticos incorporem as vozes dos próprios indígenas, valorizem suas culturas e histórias de resistência e estabeleçam vínculos com o território local. Essa transformação é essencial para a construção de uma educação que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da identidade brasileira.

## 6.2 PRODUZINDO FERRAMENTAS DE ENSINO

Para a produção dos moldes foram necessários alguns passos, sendo o primeiro deles, a estruturação do suporte que receberia a peça original, fora utilizada pequenas caixas de papelão, as peças foram centralizadas e fixadas no fundo da caixa. Após as peças receberam uma fina camada de vaselina sólida que serviu como desmoldante, para que o silicone não danificasse a peça, facilitando assim o momento da remoção.

Figura 23 - Caixas de suporte para o molde



Fonte: A autora, 2025.

Com as caixas prontas passamos para a fase de preparação do silicone, com o auxílio da balança para certificação das proporções de medidas pré-estabelecidas pelo próprio produto, que diz: que se deve utilizar a proporção de catalizador de 3% sob a quantidade de borracha de silicone, após misturar de forma que o catalizador incorpore na borracha. Para finalizar despejar a mistura na caixa com a peça que desejamos copiar e deixar secar.

O tempo de secagem dos moldes depende das condições climáticas do dia, se for um dia mais quente com maior incidência de luz solar, os moldes podem levar de 1h a 1h30 para secar completamente, em dias com temperatura mais baixas e mais húmidos os moldes podem levar até 3h para secar completamente. Esse tempo foi baseado nos moldes produzidos, moldes maiores podem levar mais tempo.

Figura 24 - Preparação e aplicação da borracha de silicone



Fonte: A autora, 2025.

Após a secagem completa dos moldes, realizamos o processo de desmoldagem, primeiro removemos a caixa de papelão, depois aos poucos soltamos as laterais do molde com movimentos delicados para não rasgar o molde, esse processo faz com que o artefato a ser copiado se solte aos poucos sem comprometer a estrutura do molde.

Depois de remover a peça original do molde já pronto é preciso deixar secar por mais um tempo. No caso dos moldes produzidos aqui, deixamos secando de um dia para o outro, para só então iniciamos a produção das réplicas.

Figura 25 - Desmolde da peça original



Fonte: A autora, 2025.

Para a produção das réplicas decidimos testar dois tipos de gesso diferente, o gesso branco e o gesso amarelo. Ambos entregaram o mesmo resultado, tempo de secagem semelhante, acabamento igual, resistência igual. O processo de preparação do gesso é simples e rápido de fazer, basta adicionar uma medida de gesso e depois adicionar 1/3 de água e mexer até virar uma massa homogênea, entretanto deve-se manter atenção ao tempo, pois o gesso pode secar rápido demais, fazendo com que não consiga aproveita-lo.

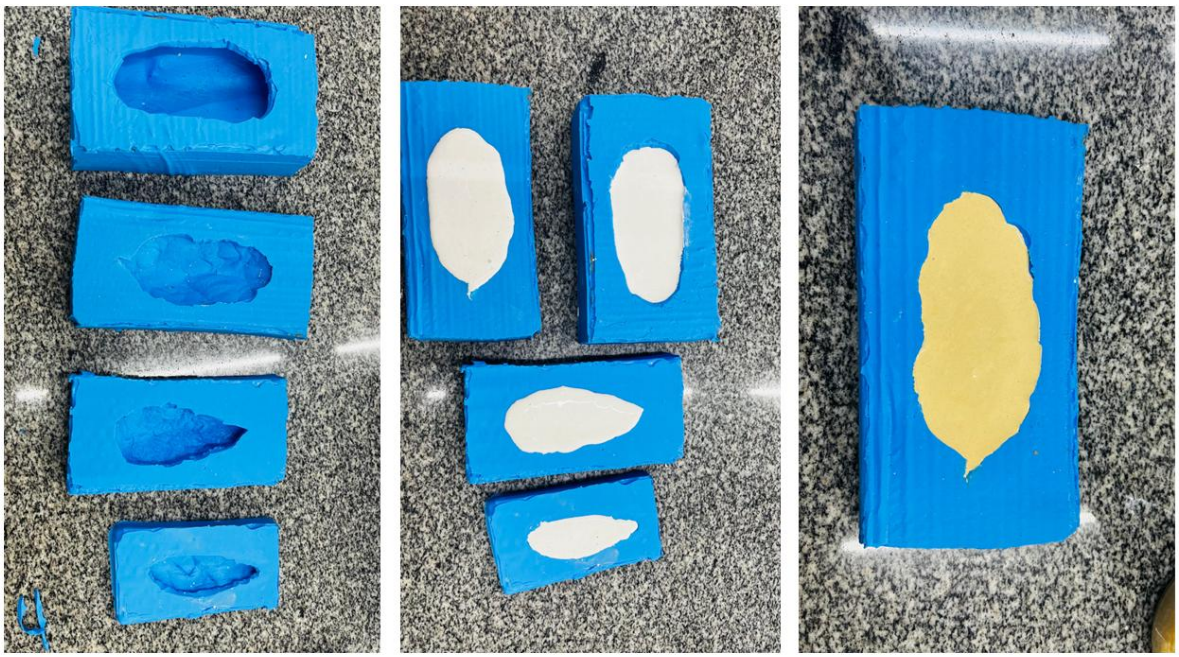
Figura 26 - Materiais para produção das réplicas




Fonte: A autora, 2025.

Após a preparação do gesso, a massa homogênea foi aplicada nos moldes de silicone e levadas ao sol para secar, o que não é necessariamente obrigatório, as peças podem secar em locais fechados, também, seguinte os mesmo padrões dos moldes de silicone, em dias mais quentes sua secagem é mais rápida, com um tempo mais curto de secagem, cerca de 20 minutos a 1 hora para secagem.

Figura 27 - Aplicação de gesso nos moldes

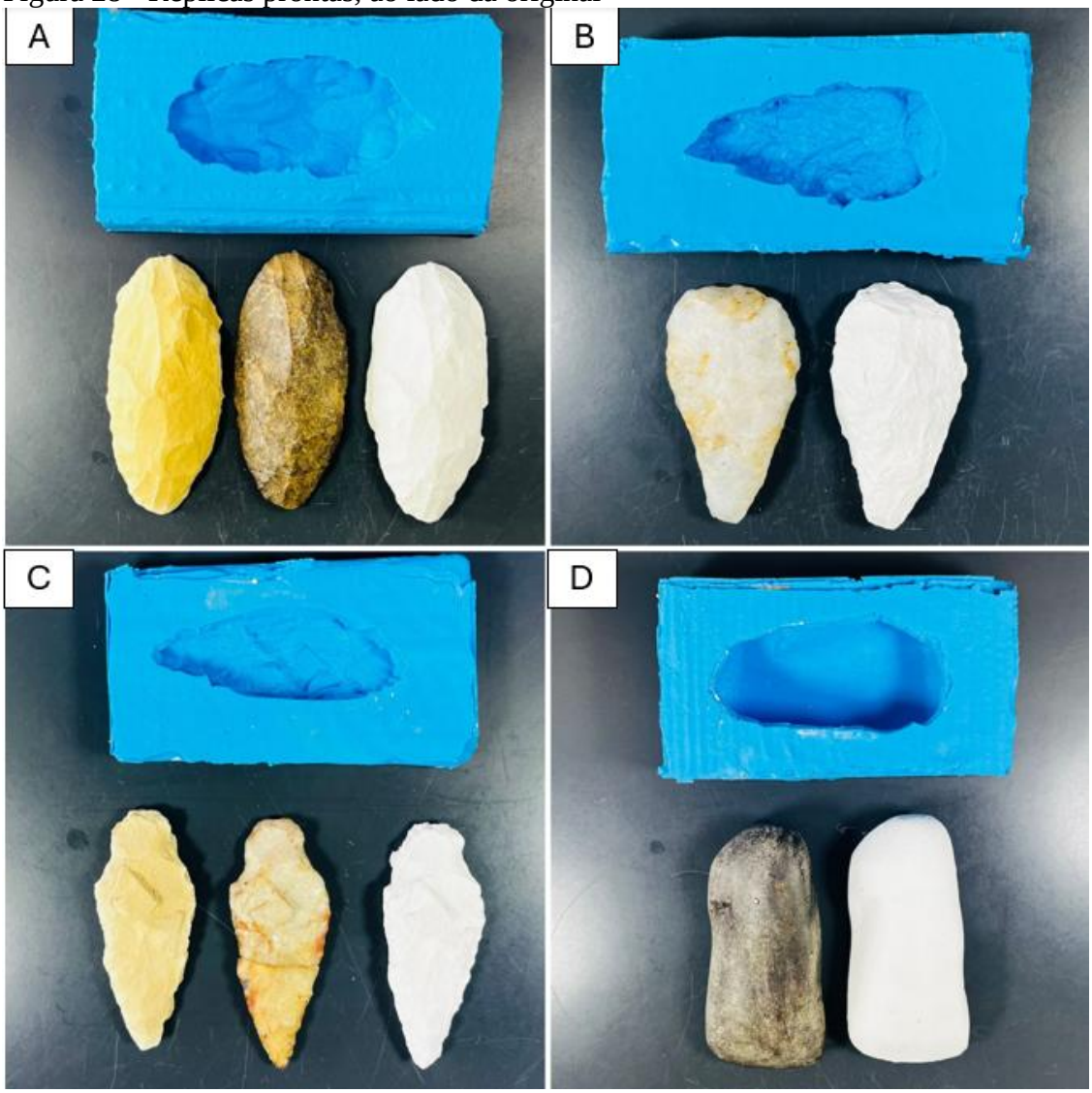


Fonte: A autora, 2025.

Após a secagem realizamos o processo de desmolde das réplicas, que deve ser feito com muito cuidado para não danificar a peça produzida ou o molde, soltando primeiro as laterais para depois remover a peça com segurança. Como o gesso absorve a água, é interessante deixar as peças descansando sobre um guardanapo para que possa secar a água excedente.

As peças A e C da imagem foram testadas com as duas cores de gesso, sendo a peça original a que se encontra no meio. Já as peças B e D fora testada apenas o gesso branco, sendo a peça original a que se encontra a esquerda.

Figura 28 - Réplicas prontas, ao lado da original




Fonte: A autora, 2025.

Finalizamos os primeiros testes com as réplicas pintando-as, tentando deixar o mais realista possível, sendo utilizadas tintas de secagem rápida como tinta Nankin, esponja para texturizar e pincéis de diferentes tamanhos.

Figura 29 - Processo de pintura das réplicas



Fonte: A autora, 2025.

O resultado após a pintura se mostrou satisfatório, As peças originais se encontram na parte superior da imagem, enquanto as réplicas estão na parte inferior.

Figura 30 - Peças originais ao lado das réplicas pintadas



Fonte: A autora, 2025.

Após a finalização concluímos que a produção atingiu os objetivos esperados, as peças entregaram uma semelhança impressionante em comparação as peças originais, sendo assim a etapa de produção das réplicas foi concluída com sucesso.

## 6.3 APLICAÇÃO NA ESCOLA

A etapa de aplicação constitui o momento em que a pesquisa se materializa na prática pedagógica, permitindo observar como as ações planejadas — fundamentadas nos princípios da Educação Patrimonial — dialogam com o cotidiano escolar e com a realidade sociocultural dos estudantes. Nesta fase, buscou-se compreender de que maneira as atividades desenvolvidas poderiam favorecer a construção de um olhar crítico e sensível sobre o patrimônio arqueológico e histórico local, especialmente no que se refere à presença e à memória dos povos indígenas no CCSUGGp.

A proposta central da intervenção foi romper com a lógica tradicional do ensino de História, que muitas vezes se limita à reprodução de conteúdo dos livros didáticos, e promover uma aprendizagem significativa baseada na experimentação, no diálogo e na participação ativa dos alunos. Como defende Freire (1996), o ato de educar implica reconhecer o educando como sujeito do processo, um ser histórico e social capaz de produzir saberes a partir de suas vivências. Assim, ao deslocar o ensino de História para uma dimensão prática, reflexiva e experiencial, pretendeu-se criar condições para que os estudantes se reconhecessem como agentes de preservação e valorização do patrimônio cultural do seu município.

A Educação Patrimonial, conforme Horta (2008), é compreendida como um processo contínuo e sistemático de apropriação do patrimônio cultural, que visa desenvolver nos sujeitos a consciência de pertencimento e responsabilidade pela preservação dos bens materiais e imateriais que compõem a memória coletiva. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula, aliado à observação de artefatos e à experimentação prática, possibilita uma aprendizagem interdisciplinar, articulando História, Artes e Ciências em torno de um objetivo comum: compreender o passado como parte viva da identidade local.

No contexto do CCSUGGp, essas práticas adquirem um valor ainda mais expressivo, pois o território abriga uma rica diversidade de sítios arqueológicos, paleotocas e acervos museológicos que revelam o modo de vida dos povos originários e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Como observam Campos *et al*. (2018), a inserção de projetos de Educação Patrimonial no ambiente escolar fortalece o vínculo entre comunidade, escola e território,

contribuindo para que o aluno compreenda o espaço onde vive não apenas como cenário, mas como parte integrante da sua própria história.

A aplicação do projeto ocorreu no dia 23 de setembro de 2025, no período da tarde, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Dário Crepaldi, localizada no município de Morro Grande (SC). Esta instituição foi uma das escolas incluídas na análise dos livros didáticos no âmbito da pesquisa, utilizando a obra Se Liga na História (Editora Moderna, 2022), conforme apresentado no capítulo anterior. A atividade contou com a participação de uma turma de 22 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, com duração média de duas horas.

A oficina foi estruturada em quatro momentos interdependentes, articulando teoria e prática e promovendo o protagonismo estudantil, em consonância com os princípios da Educação Patrimonial e com a pedagogia freiriana, que defende uma aprendizagem dialógica e significativa (Freire, 1996; Horta, 2008).

- **1º Momento – Aplicação do Questionário Inicial**

O primeiro momento consistiu na aplicação do Questionário 1 (apêndice A), elaborado com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a ocupação indígena no município de Morro Grande. Composto por cinco questões objetivas, buscou compreender a relação dos estudantes com a temática indígena, seus entendimentos sobre os materiais utilizados, os artefatos arqueológicos e a influência indígena na cultura brasileira. O Questionário 1 teve como objetivo identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes sobre a presença e a importância dos povos indígenas em sua região, bem como suas percepções acerca do valor histórico e cultural desses povos. As respostas revelam um cenário bastante positivo quanto à familiaridade dos alunos com o tema.

Figura 31 - Aplicação dos dois questionários



Fonte: A autora, 2025.

Na primeira questão, todos os participantes (100%) afirmaram já ter ouvido falar sobre povos indígenas que viveram ou ainda vivem em sua cidade ou região, demonstrando que o tema é amplamente conhecido no contexto local. Esse dado se relaciona com o fato de o município de Morro Grande possuir um museu que mostra a história indígena e participar ativamente de ações promovidas pelo CCSUGGp, o que contribui para a difusão desse conhecimento.

Na segunda questão, 90,9% dos alunos consideraram importante estudar os povos indígenas na escola, reconhecendo a relevância desse aprendizado para conhecer a história e respeitar diferentes culturas. Apenas 9,1% afirmaram não considerar o tema tão importante, e nenhum estudante declarou nunca ter refletido sobre o assunto — um indicativo de consciência cultural consolidada entre os participantes.

Em relação à terceira questão, que abordava o uso de materiais pelos povos indígenas, 68,2% responderam corretamente que utilizavam diversos recursos naturais conforme o ambiente, enquanto 27,3% ainda associaram os artefatos indígenas apenas à pedra e à madeira. Esse resultado evidencia que, embora exista uma boa base de conhecimento, ainda há resquícios de uma visão limitada sobre a complexidade técnica e cultural das produções indígenas.

A quarta questão mostrou unanimidade entre os estudantes: 100% reconheceram que os artefatos indígenas revelam conhecimentos, modos de vida e culturas dos povos, indicando plena compreensão do valor histórico e simbólico dos objetos arqueológicos.

Por fim, na quinta questão, 86,4% afirmaram que os povos indígenas influenciaram significativamente a cultura e o cotidiano brasileiro, especialmente em aspectos como alimentação, língua e costumes. Apenas 9,1% consideraram que essa influência foi pequena, e 4,5% declararam não saber responder.

- **2º Momento – Roda de Conversa sobre a Ocupação Humana e Indígena Local**

Na sequência, foi realizada uma roda de conversa mediada pela pesquisadora, com o intuito de promover um diálogo aberto sobre a ocupação humana no município e sobre os vestígios arqueológicos presentes na região. Observou-se que os alunos já possuíam um conhecimento prévio significativo sobre o tema, resultado das ações educativas promovidas em parceria entre o Museu Municipal de Morro Grande e o CCSUGGp, que incluem visitas guiadas, saídas de campo às paleotocas, oficinas temáticas e atividades de educação patrimonial voltadas à valorização da história e da cultura indígena local.

Figura 32 - Roda de conversa com os estudantes



Fonte: A autora, 2025.

As ações desenvolvidas pelo Museu e pelo CCSUGGp se mostraram de fundamental importância para o fortalecimento da Educação Patrimonial nas escolas do território. A presença contínua dessas instituições no ambiente escolar tem contribuído para formar estudantes mais conscientes sobre o patrimônio arqueológico e histórico do município, aproximando o conhecimento científico da vivência cotidiana. O fato de os alunos já

demonstrarem familiaridade com o tema — fruto de experiências anteriores nas atividades do Geoparque — facilitou o diálogo durante a roda de conversa e potencializou os resultados da oficina. Essa articulação entre o espaço escolar e os projetos territoriais reforça o papel da educação patrimonial como processo coletivo e interdisciplinar.

Figura 33 - O contato com as réplicas




Fonte: A autora, 2025.

Durante a conversa, foram apresentadas as réplicas de artefatos indígenas produzidas na etapa anterior da pesquisa. Os estudantes puderam manusear os objetos, observar detalhes técnicos e esclarecer dúvidas sobre o uso cotidiano das ferramentas pelos povos originários. Essa vivência proporcionou uma aproximação sensorial e cognitiva com o conteúdo histórico, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos pelo tema.

- **3º Momento – Atividade Prática de Personalização das Réplicas**

Na terceira etapa, ocorreu a atividade prática de personalização das réplicas. Cada aluno recebeu uma ponta de flecha/projétil, confeccionada em gesso, e foi convidado a personalizá-la livremente, utilizando tintas e outros materiais artísticos.

Figura 34 - Etapa de personalização das réplicas



Fonte: A autora, 2025.

O objetivo foi estimular a criatividade e a expressão individual, permitindo que cada participante reinterpretasse o objeto de acordo com sua percepção estética e simbólica. Alguns alunos buscaram reproduzir colorações semelhantes às de rochas manchadas por sangue de caça, enquanto outros optaram por representações mais abstratas e criativas.

Figura 35 - Resultado da personalização



Fonte: A autora, 2025.

Essa etapa se mostrou essencial para consolidar a aprendizagem, pois, conforme propõe Freire (1996), o conhecimento se constrói na prática reflexiva e participativa, em diálogo com o mundo concreto.

- **4º Momento – Avaliação Final e Aplicação do Questionário 2**

O Questionário 2 (apêndice B), aplicado após a oficina prática com as réplicas indígenas, teve como propósito avaliar as aprendizagens adquiridas e verificar se a metodologia contribuiu para ampliar a compreensão dos alunos sobre a história e a cultura indígena no território de Morro Grande. Os resultados demonstram avanços significativos na percepção dos estudantes, consolidando o papel da Educação Patrimonial como ferramenta de ensino.

Na questão 1, 95,5% dos alunos reconheceram corretamente o povo Laklãnõ/Xokleng como parte da história regional, enquanto 4,5% citaram o povo Guarani. O alto índice de acertos revela que os estudantes assimilaram as informações sobre os grupos indígenas locais, reconhecendo sua presença histórica e cultural no território do CCSUGGp.

A questão 2 mostrou que 77,3% dos alunos compreenderam que os povos indígenas desenvolveram saberes técnicos, artísticos e culturais que dialogam com a atualidade, enquanto 18,2% ainda mantiveram a percepção de que utilizavam apenas objetos simples, e 4,5% consideraram que criaram ferramentas sem utilidade atual. Os resultados evidenciam uma mudança positiva de percepção, indicando que o contato com as réplicas possibilitou uma valorização maior das habilidades e conhecimentos indígenas.

Na questão 3, todos os participantes (100%) afirmaram ser essencial preservar o patrimônio cultural e arqueológico indígena, reconhecendo sua importância para compreender e valorizar a diversidade cultural brasileira. Essa unanimidade demonstra a consolidação da consciência patrimonial e o entendimento de que o passado indígena tem impacto direto na construção da identidade local e nacional.

A questão 4 revelou um equilíbrio nas percepções: 36,4% dos alunos destacaram a engenhosidade e funcionalidade dos objetos, 36,4% mencionaram o valor simbólico e cultural presente neles, e 27,3% ressaltaram a semelhança com objetos usados atualmente. Essa diversidade de respostas indica que os estudantes desenvolveram olhares múltiplos sobre o patrimônio arqueológico, relacionando técnica, significado e continuidade cultural.

Por fim, na questão 5, 90,9% dos alunos afirmaram que os povos indígenas são parte fundamental tanto do passado quanto do presente do país, enquanto 9,1% ainda consideraram que pertencem apenas ao passado. O resultado evidencia uma mudança expressiva de

perspectiva, mostrando que a atividade contribuiu para romper com visões cristalizadas e excludentes, aproximando os alunos de uma compreensão mais contemporânea e plural sobre os povos indígenas.

De modo geral, os resultados do Questionário 2 comprovam que a oficina prática foi eficaz em promover uma aprendizagem significativa, fortalecendo o reconhecimento dos povos indígenas como agentes históricos e culturais ativos. As porcentagens demonstram uma evolução perceptiva importante, na qual os alunos passaram a valorizar o patrimônio arqueológico, compreender a continuidade das culturas indígenas e reconhecer sua relevância para o presente.

A etapa de aplicação evidenciou o potencial da Educação Patrimonial como instrumento de transformação do ensino de História, ao aproximar o conhecimento científico da realidade dos alunos e valorizar a experiência como elemento formador. A atividade realizada na Escola Municipal Prefeito Dário Crepaldi demonstrou que, quando o estudante é colocado como protagonista do processo educativo, a aprendizagem se torna mais significativa, crítica e sensível ao contexto cultural em que está inserido.

A metodologia adotada — baseada na experimentação, no diálogo e na construção coletiva de saberes — mostrou-se eficaz em romper com a lógica tradicional do ensino centrado apenas na transmissão de conteúdo. O contato direto com as réplicas de artefatos indígenas, aliado à discussão mediada e à prática criativa, permitiu que os alunos compreendessem o patrimônio arqueológico como expressão viva da história e identidade local. Essa experiência reforçou o que Freire (1996) denomina como a “práxis educativa”: o aprendizado que se constrói na ação reflexiva e no diálogo com o mundo.

Os resultados obtidos nos dois questionários confirmam avanços perceptivos e conceituais significativos. Antes da intervenção, os estudantes já possuíam certo conhecimento sobre os povos indígenas da região — reflexo das ações contínuas do Museu Municipal de Morro Grande e do CCSUGGp. Entretanto, após a oficina, observou-se uma ampliação desse saber, evidenciada pelo aumento da valorização dos aspectos técnicos, culturais e simbólicos dos artefatos e pela compreensão da presença indígena como parte ativa do presente.

A aplicação também destacou a relevância das parcerias entre escola, museus e instituições culturais do território, cuja integração contribui para uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Essas ações conjuntas fortalecem o sentimento de pertencimento e a consciência patrimonial dos alunos, aspectos essenciais para a preservação da memória coletiva e para o exercício da cidadania cultural.

Assim a prática pedagógica desenvolvida atingiu plenamente seus objetivos, ao estimular o olhar crítico sobre o patrimônio indígena, promover o respeito à diversidade cultural e reafirmar a importância da Educação Patrimonial como eixo estruturante para o ensino de História no território do CCSUGGp. Mais do que transmitir informações, a experiência proporcionou aos alunos a vivência da história como experiência compartilhada, capaz de fortalecer identidades, despertar pertencimentos e ampliar horizontes de compreensão sobre o passado e o presente.

# 7 MATERIAIS PRODUZIDOS

Os materiais produzidos ao longo do projeto, foram reunidos em uma caixa pedagógica, que se constitui como um recurso didático desenvolvido com o objetivo de apoiar e ampliar as ações de educação patrimonial realizadas em ambiente escolar. Pensada como um material integrador, a caixa reúne diferentes elementos pedagógicos que possibilitam a articulação entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada acerca do patrimônio arqueológico e cultural.

Sua concepção parte do entendimento de que o contato direto com objetos, ainda que em forma de réplicas, favorece a aproximação dos estudantes com o conhecimento histórico e arqueológico, estimulando a curiosidade, a reflexão crítica e o reconhecimento da cultura indígena como parte constitutiva da identidade local e regional. Nesse sentido, a caixa pedagógica foi elaborada para ser entregue à escola onde a atividade foi aplicada, permitindo a continuidade das práticas pedagógicas mesmo após a finalização da intervenção.

A caixa foi organizada de modo a ser acessível, reutilizável e adaptável a diferentes turmas e contextos escolares, servindo tanto como apoio para professores quanto como material de exploração direta pelos estudantes.

## 7.1 CAIXA PEDAGÓGICA

A caixa pedagógica é composta por três elementos centrais, que se complementam entre si:

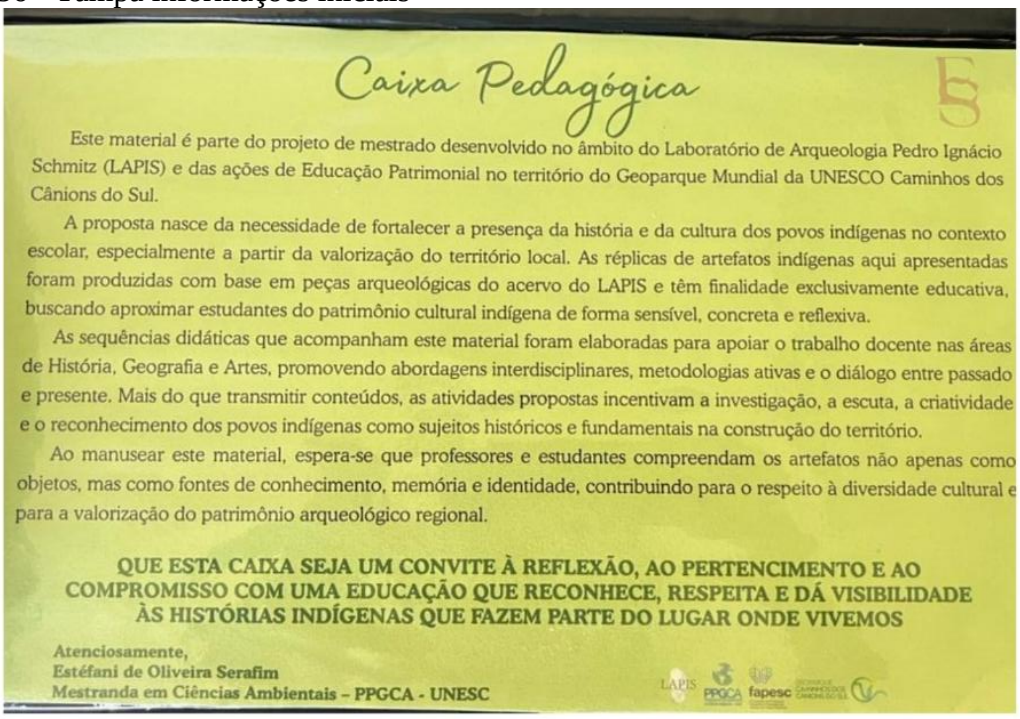
- réplicas arqueológicas produzidas durante as atividades;
- planejamentos de aula elaborados especificamente para a proposta;
- uma cartilha pedagógica, desenvolvida como manual orientador para a produção de réplicas.
- Um QR-code que direciona para uma pasta no site canva, com as versões digitais dos materiais impressos.

Esses materiais foram concebidos de forma integrada, de modo que cada elemento desempenha uma função específica no desenvolvimento das atividades pedagógicas. As réplicas arqueológicas possibilitam o contato direto com a cultura material indígena; os planejamentos de aula orientam a prática docente e a organização das atividades em sala; e a cartilha pedagógica atua como um suporte metodológico, oferecendo orientações para a produção das réplicas e para o uso consciente dos materiais. Em conjunto, os elementos da

caixa pedagógica ampliam as possibilidades de abordagem da temática indígena, favorecendo práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e alinhadas aos princípios da Educação Patrimonial.

A imagem abaixo corresponde a tampa da caixa pedagógica e a parte interna da caixa com as informações iniciais.

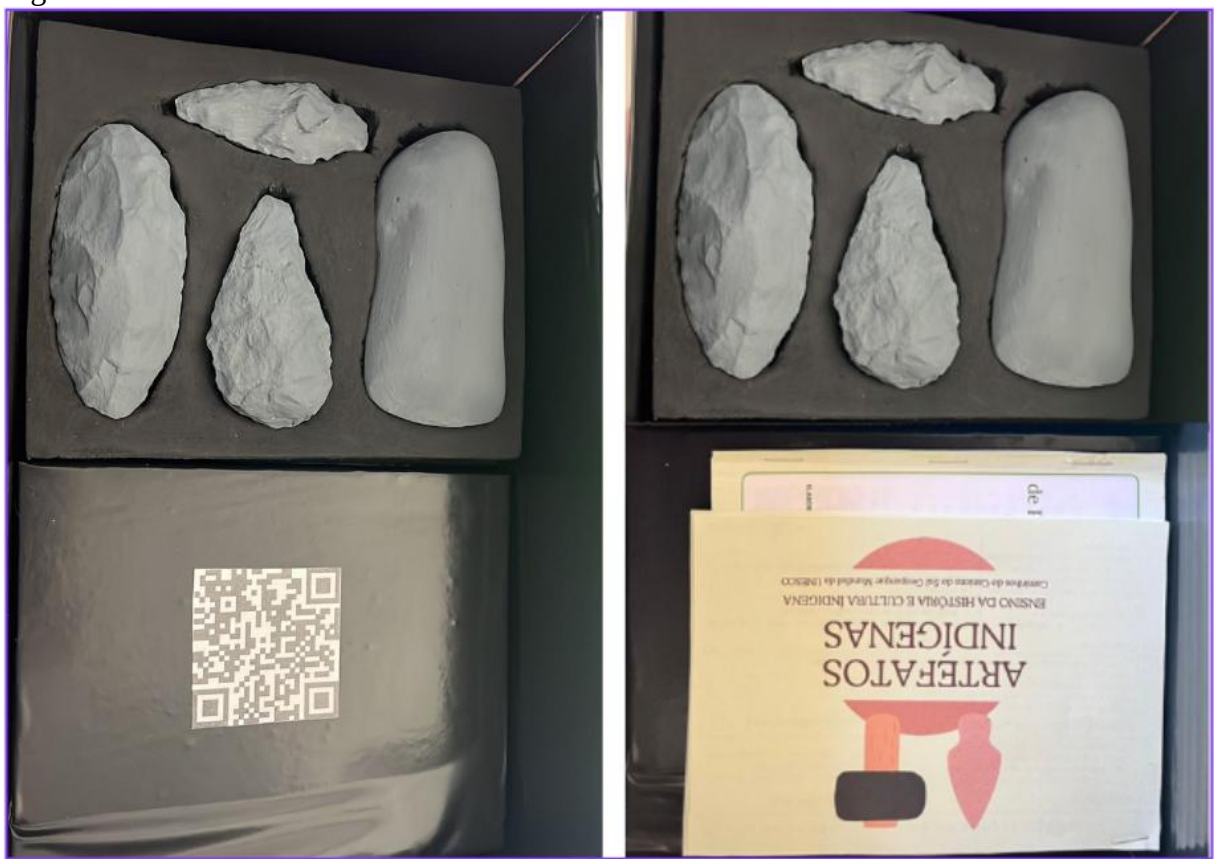
Figura 36 - Tampa informações iniciais




Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Já a figura abaixo é a parte interna da caixa, com as peças produzidas ao longo do trabalho, a sequência didática, o manual de produção das réplicas e o QR-code com os arquivos digitais.

Figura 37 - Parte interna da caixa




Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Abaixo segue imagens dos documentos impressos e uma vista ampliada da caixa.

Figura 38 - Caixa




Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

## 7.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Pensando nas obrigações dos professores para além da sala de aula, foi desenvolvido sequencias didáticas completas, seguindo as normas exigidas tanto pelo Estado de Santa Catarina quanto pelos municípios. Os professores precisam periodicamente enviar os planejamentos de suas aulas para os sistemas que cada instituição de ensino adota, esses planejamentos devem conter as seguintes informações como a identificação da turma e do componente curricular, a carga horária prevista, os objetivos gerais e específicos, a articulação com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conteúdos a serem desenvolvidos, a metodologia adotada, os recursos didáticos utilizados, a descrição das etapas das aulas e os critérios de avaliação.

Pensando nisso desenvolvemos três planejamentos, para três componentes curriculares distintos, são elas, história, geografia e artes, para que o professor consiga utiliza-lo como base complementar para seu planejamento, facilitando assim seu trabalho, dando mais tempo e oportunidade para preparar as aulas e pensar na aplicação da atividade prática. As sequências projeto têm como objetivo orientar a prática docente a partir de uma proposta pedagógica

estruturada e alinhada à BNCC, promovendo a valorização da história e da cultura indígena no contexto escolar, dentro de cada componente curricular.

Além disso, buscam subsidiar o trabalho dos professores por meio de atividades contextualizadas, interdisciplinares e fundamentadas nos princípios da Educação Patrimonial, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e o reconhecimento do território local como espaço de memória, identidade e pertencimento.

Por mais que tenham sido elaboradas sequências didáticas para apenas três componentes curriculares, nada impede que outros professores de diferentes material, utilizem esse material em suas aulas, adaptando conforme sua necessidade. Abaixo segue as três primeiras páginas da sequência didática, sendo a imagem A referente a capa, a imagem B a apresentação do material e a imagem C um material de orientação aos professores. O material completo se encontra no apêndice C.

Figura 39 - Páginas iniciais sequência didática




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

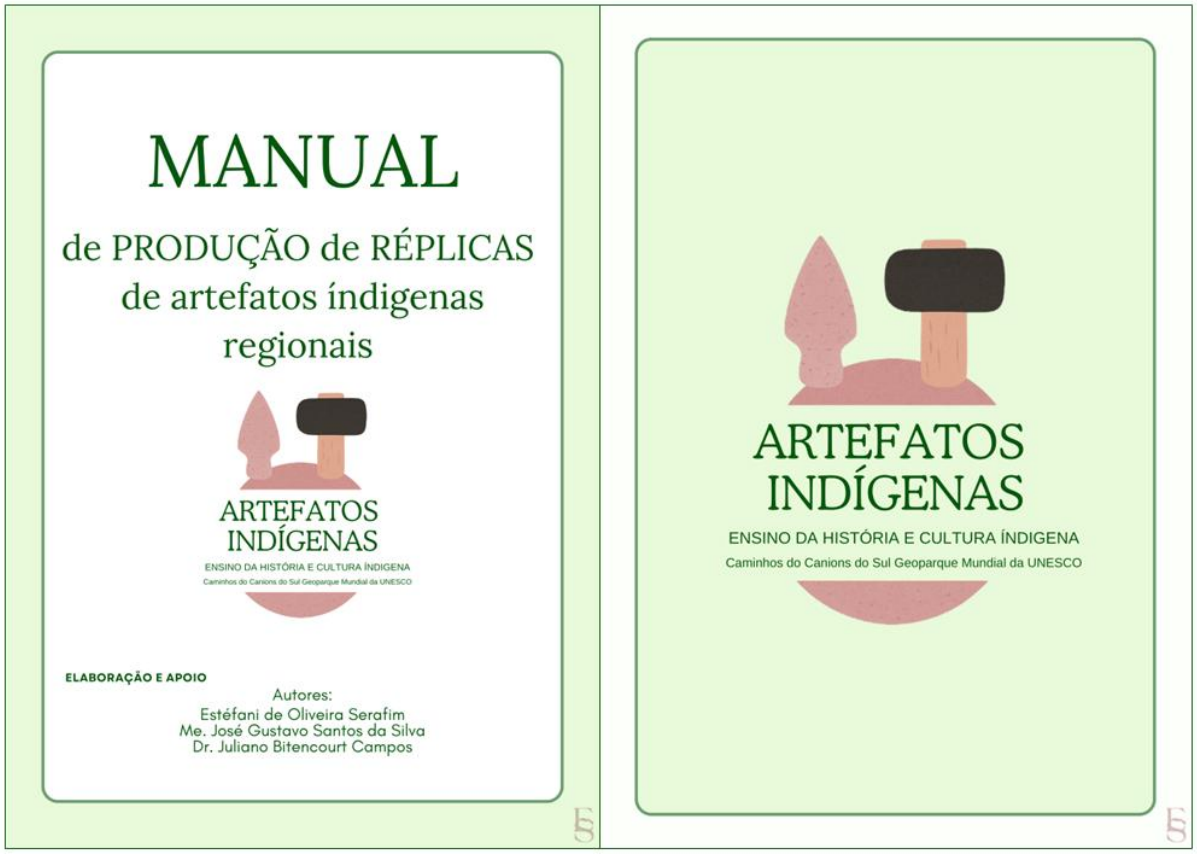
## 7.3 CARTILHA DE REPRODUÇÃO

A caixa pedagógica conta também com uma cartilha de produção das réplicas que foram produzidas. O objetivo com essa cartilha é que os professores que forem utilizar esse material consigam produzir seus próprios moldes e réplicas. Para isso foi elaborado um manual de produção dos moldes de silicone e também a etapa de produção das peças em gesso.

O manual possui oito páginas, sendo a primeira página de orientações e aplicação em sala, a segunda página os materiais necessários para a produção, por fim é distribuído em seis etapas de produção, desde a preparação das caixas de suporte na etapa 1, até a etapa 6 com a etapa de pintura e finalização das réplicas prontas.

A cartilha segue as mesmas informações e imagens dispostas no tópico 6.2 “Produzindo Ferramentas de ensino”. Esse material foi pensando para que os professor tenha a liberdade criativa em suas aulas, podendo assim decidir se vai seguir a produção integral com seus alunos, se vai trabalhar a partir da parte de reprodução das peças ou apenas a parte final que é a customização dos artefatos reproduzidos. Assim adequando a dinâmica conforme o componente curricular que leciona. Abaixo encontra-se a capa e contracapa para ilustração do material, o material completo encontra-se no apêndice D.

Figura 40 - Capa e contracapa




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

# 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a abordagem da história e da cultura indígena nos materiais didáticos utilizados no ensino fundamental e, a partir desse diagnóstico, desenvolver materiais pedagógicos fundamentados nos princípios da Educação Patrimonial, articulados ao contexto territorial do CCSUGGp. A análise dos livros didáticos evidenciou que, embora atendam às diretrizes legais, como a Lei nº 11.645/2008 e a BNCC, a presença indígena regional ocorre de forma pontual, generalizante e pouco contextualizada, dificultando a compreensão do território como espaço historicamente ocupado por diferentes povos indígenas.

Esse diagnóstico confirmou a necessidade de práticas pedagógicas complementares voltadas à história local e regional, objetivo que orientou a produção dos materiais desenvolvidos ao longo da pesquisa. A elaboração da caixa pedagógica — composta por réplicas arqueológicas, planejamentos de aula e uma cartilha orientadora — revelou-se uma estratégia eficaz para aproximar os estudantes da temática indígena por meio da materialidade, da experimentação e da mediação crítica. As oficinas realizadas em sala de aula demonstraram que o uso das réplicas arqueológicas favorece o engajamento, estimula a curiosidade e contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, permitindo a compreensão dos modos de vida, técnicas e saberes das populações indígenas associadas ao território.

Outro resultado relevante da pesquisa foi a evidência da importância do CCSUGGp enquanto agente articulador entre patrimônio, educação e comunidade. A atuação do CCSUGGp junto às escolas mostrou-se fundamental para o fortalecimento da Educação Patrimonial, ao incentivar práticas pedagógicas que valorizam o território como espaço educativo e o patrimônio cultural como fonte de conhecimento histórico, aproximando a produção científica do ensino básico.

Dessa forma, os resultados alcançados indicam que a articulação entre a análise crítica dos materiais didáticos, a produção de recursos pedagógicos contextualizados e a atuação institucional do CCSUGGp contribui para o ensino da história indígena de maneira mais crítica, inclusiva e alinhada às realidades locais. A Educação Patrimonial consolidou-se, assim, como um eixo metodológico capaz de integrar saberes acadêmicos, práticas pedagógicas e vivências territoriais, promovendo a valorização da diversidade cultural e a formação cidadã dos estudantes.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa abre possibilidades para estudos futuros, como a ampliação da aplicação dos materiais pedagógicos em outras escolas do geoparque e o acompanhamento dos impactos dessas práticas no longo prazo.

Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das ações educativas do CCSUGGp e para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural indígena no território. Nesse sentido, a pesquisa contribui para uma educação alinhada aos princípios da Agenda 2030, ao fortalecer práticas educativas inclusivas, a valorização do patrimônio cultural e o reconhecimento da diversidade e dos direitos dos povos indígenas no território estudado.

## REFERÊNCIAS


ALVES, Fabiano; CAMPOS, Juliano Bitencourt; NUNES, Orivaldo Junior; NOELLI, Francisco S Silva; BATANOLLI, João Alberto Ramos; SILVA, José Gustavo Santos da Silva. Nhandereko Yvyrupá Py: modo de viver Guarani na terra indígena Tekoá marangatu, Imaruí, SC, Brasil. **Tellus**, *[S. l.]*, v. 24, n. 52, p. 11–37, 2024. DOI: 10.20435/tellus.v24i52.959.

BARTEL, Carlos Eduardo; LOCH, Maria Eduarda. **Os Xokleng-laklãnõ em Santa Catarina: séculos XVIII e XIX.** Anais da Feira do Conhecimento do IFC Campus Ibirama 5.1 (2024). Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/feiradoconhecimento/article/view/5290/4436. Acesso em: 08 de jan. 2025.

BATTESTIN, Cláudia; FLOSS, Vinicius Guth. Um estudo histórico e cultural da etnia Kaingang através do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM). **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 14–26, 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.14-26.1672.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6.ed. São Paulo, Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONFIM, Gabriel Augusto de Paula. Sandra Maria Correia Favero e o Sambaqui. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.5965/24471267632020189.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna: **Se Liga na História**: 7º ano: Manual do Professor. 1º.ed. – São Paulo: Moderna, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, 09 de janeiro de 2003.** Brasília, 09 de jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. **Povos indígenas em Santa Catarina**. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. v. 1. Porto Alegre: Palotti, 2012. p. 37-65. Disponível em: https://leiaufsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf. Acesso em: 24 de jan. 2025.

BRILHA, José. Rede Global de Geoparques Nacionais: Um instrumento para a promoção Internacional da Geoconservação. In: SCHOBBENHAUS, C.;SILVA, C.J.(org).**Geoparques do Brasil : propostas**. Rio de Janeiro: CPRM, 2012. v. 1, p.29-38.

BONOMO, Mariano; COSTA ANGRIZANI, Rodrigo; APOLINAIRE, Eduardo; NOELLI, Francisco Silva. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. **Quaternary International**,v. 356, p. 54–73, 2015. DOI: 10/f6tm2z.

CAMPOS, Juliano Bitencourt ; SANTOS, Marcos César Pereira; ROSA, Rafael Casagrande.; RICKEN, Claudio; ZOCCHE, Jairo José.; Arqueologia Entre Rios: do Urussanga ao Mampituba. Registros arqueológicos pré-históricos no extremo sul catarinense. **Cadernos do LEPAARQ**, v. 10, n. 20, p. 9-38, 2013.

CAMPOS, Juliano Bitencourt. **Arqueologia entre rios e a gestão integrada do território no extremo sul de Santa Catarina** – Brasil. 2015. Tese (Doutorado) - Quaternário Materiais e Cultura, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2015.

CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos César Pereira; ZOCCHE, Jairo José; PAVEI, Diego Dias; CEZARO, Hérom Silva de; RIBEIRO, André Luiz Martins; CARRER, Lauro; OSTETO, Lucy Cristina. **Ações de educação patrimonial no extremo sul catarinense: incentivando a escola a preservar o patrimônio arqueológico** . *Revista Arqueologia Pública* , v. 1, pág. 3-13, jul. 2018. DOI: http://orcid.org/0000-0002-0300-1303

CAMPOS, Juliano Bittencourt; ZILLI, Edson; MATIAS, Carlos dos Passos Paulo; SANTOS, Marcos César Pereira; SILVEIRA, Paola Vieira da; LADWIG, Nilzo Ivo. Patrimônio histórico edificado dos caminhos das tropas na região do Extremo Sul catarinense. **Revista Memorare**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 199, 8 set. 2020. Anima Educação. DOI: http://dx.doi.org/10.19177/memorare.v7e22020199-215.

CAMPOS, Juliano Bitencourt.; MIZIESCK, Mikael. A Arqueologia dos Povos Originários na região do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul. In: Leandro Bazotti; Tatiana Bressel.

(Org.). **Guia dos cânions dos Aparados da Serra Geral**. 1ed.Viamão: Ed. dos autores., 2022, v. 1, p. 54-61.

CAMPOS, Juliano Bitencourt. : **Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul: cartografando o Patrimônio Arqueológico e a História e cultura dos Povos Indígenas como subsídio para os processos educativos no ensino fundamental**. Edital n º 514/2022 - Processo de Seleção de Projetos de Extensão. PROPIEX - Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias. 2023.

CASTRO, Valdeiza, Teixeira; CORREIA, Luciana Oliveira . Invisibilização e estereotipia: representações dos povos indígenas no livro didático e na formação do professor de História. **Perspectives and Dialogues: Journal of Social History and Teaching Practices**, Caetité, v. 2, n. 8, p. 96–119, 2025. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/13437. Acesso em: 27 jun. 2025.

CATARINA, Murilo Ristow; GUEDES, Sandra Paschoal L. C. **Santa Catarina na Exposição de História do Brasil de 1881.** R. IHGB, Rio de Janeiro, a. 183 (488):57-90, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.23927/issn.2526-1347.RIHGB.2022(488):57-90

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. Dia a dia educação. Paraná: Secretaria de Educação, 2010. Online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf. Acesso em:

CCSUGGp. Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul. **Geopark**. Disponível em: https://canionsdosul.org/geoparque/?lang=en-us. Acesso em: 03 fev. 2025.

CCSUGGp. Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul. **Cultura**. Disponível em: https://canionsdosul.org/cultura/. Acesso em: 03 fev. 2025.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORDEIRO, Lysvania Villela. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: História: 7º ano v.1.** Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2023.

CORDEIRO, Lysvania Villela. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: História: 7º ano v.2.** Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2023.

CORDEIRO, Lysvania Villela. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: História: 7º ano v.3.** Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2023.

CORDEIRO, Lysvania Villela. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: História: 7º ano v.4**. Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2023.

COTRIM, Gilberto, RODRIGUES, Jaime. **Expedições da história: 7º ano**: Manual do Professor. 1.ed. - São Paulo: Moderna, 2022.

DEBLASIS, Paulo; GASPAR, Madu; KNEIP, Andreas. **Sambaquis from the Southern Brazilian Coast: Landscape Building and Enduring Heterarchical Societies throughout the Holocene.** Land, v. 10, n. 7, p. 757, 2021. DOI: https://doi.org/10.3390/land10070757.

DEBLASIS, Paulo; KOZLOWSKI, Henrique; PERIN, Enedir Bagio; CAMPOS, Juliano Bitencourt; GUIMARÃES, Geovan Martins; FARIAS, Deize Scunderlick E. **A ocupação da encosta da serra sul catarinense: encontros culturais no holoceno tardio**. Revista de arqueologia, v 38, nº1, p. 108-136. jan – abr, 2025. DOI: https://doi.org/10.24885/sab.v38i1.1217

DEMARCHI, João Lorandi. **Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial.** 2020. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo. 2020.

DI GIOGI; C. A. G.; MILIGÃO, S. C. N.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F.; RAMOS.; R. C.; LIMA, V. M.; LEITE, Y. U. F. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008.

EDER, Wolfgang. UNESCO GEOPARKS - A new initiative for protection and sustainable development of the Earth's heritage. **Neues Jahrbuch Für Geologie Und Paläontologie - Abhandlungen**, [S.L.], v. 214, n. 1-2, p. 353-358, 10 nov. 1999. Schweizerbart. DOI: http://dx.doi.org/10.1127/njgpa/214/1999/353

FARSANI, N. T, COELHO, C. (2010). Geoparks as Art Museums for Geotourists. *Journal of Tourism and Development* **2**(13/14): 567–576. DOI: https://doi.org/10.34624/rtd.v2i13/14.12191

FARSANI, N. T., COELHO, C., & COSTA, C. (2011). Geotourism and geoparks as novel strategies for socio-economic development in rural areas. *International Journal of Tourism Research*, *13*(1), 68–81. DOI: https://doi.org/10.1002/jtr.800

FLEIG, Raquel; NASCIMENTO, Iramar Baptiptistella do; VALDATI, Jairo. Geoparques: desenvolvimento sustentável e agenda 2030. Revista do Departamento de Geografia, v. 42, p. 1-18, 2022 http://dx.doi.org/10.11606/eissn.2236-2878.rdg.2022.193925.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Aprender com os povos indígenas**. In: Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações (R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017 ). Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995/3367. Acesso em: 18 de out. 2024.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Educação e patrimônio cultural no Brasil: teorias e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo. Trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2a ed. Rio de Janeiro: MinC – Iphan, 2017.

FRANCO, Aléxia Pádua; JUNIOR, Astrogildo Fernandes S.; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista** | Uberlândia, MG | v.25| n.Especial| p. 1016-1035| 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 78ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Terras Indígenas: Dados Geoespaciais e Mapas.** Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas. Acesso em: 27 de fev. 2025.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GABRIEL, V. A. **Mbyá-Guarani, Alimentação e identidade no território: a aldeia V'ya – Major Gercino (SC)**. [s.l.] Universidade Regional de Blumenau / FURB, 2014.

GABRIEL, V. A.; SILVA, M. R. C. G. A criança mbyá-guarani, alimentação e território. **Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, v. 0, n. 0, 2017.

GARCIA, Sandra Carolina Portela. "Só por Deus": cura e tratamento de hipertensão arterial e diabetes entre os indígenas Kaingang da Terra Indígena Xapecó, Santa Catarina. **MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA**, *[S. l.]*, v. 17, n. 34, 2018. DOI: 0.18226/22362762.v17.n.34.05

GASPAROTTI NUNES, F. .; PAULI , M. M. .; BUENO MOTA , J. G. . Imagens de Povos Indígenas em Livros Didáticos de Geografia: Elementos Para Pensar Alteridades e Diferença na Produção do Conhecimento. **Revista Geoaraguaia**, *[S. l.]*, v. 12, n. especial, p. 96–115, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/13120/11572. Acesso em: 24 jan. 2025.

GAUDÊNCIO, J. S. et al. **Breve perspectiva historiográfica sobre a ancestralidade da etnia indígena Kaingang.** Cadernos do CEOM, v.32, n.50, p.115-128. Chapecó, 2019. DOI: https://doi.org/10.22562/2019.50.09

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017. 159 p

Gomes, L.B.,Silva, D. R. Q., & Casagrande, C. A.(2020). A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(75). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4754

GONÇALVES, Janice. **Da Educação do Público à Participação Cidadã: Sobre Ações Educativas e Patrimônio Cultural**. Mouseion, Canoas, n.19, dez. 2014, p. 83-97.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto (org.). ***Questões indígenas no Paraná: sequências didáticas para o ensino de História.*** Curitiba: Setor de Educação – UFPR, 2023. Disponível em: https://educacao.ufpr.br/ensinodehistoria/wp-content/uploads/sites/15/2024/01/dossie-didatico-questoes-indigenas-no-parana.pdf. Acesso em: 23 maio 2025

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A.L. da; GRUPIONI, L.D. B. A temática indígena na escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-525.

GUISARD, Luís Augusto de Mola. **O bugre, um João-Ninguém: Um personagem Brasileiro**. São Paulo em Perspectiva, v. 13, n. 14, p. 92-99, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000400010.

GUITES, Airton Rosa Lucion. **Geografia e livro didático: representação dos povos indígenas.** 2019. Dissertação (Mestrado) em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria. 2019.

HENRIQUES, Maria Helena; BRILHA, José. UNESCO Global Geoparks: a strategy towards global understanding and sustainability. **Episodes**, [S.L.], v. 40, n. 4, p. 349-355, 1 dez. 2017. https://doi.org/10.18814/epiiugs/2017/v40i4/017036

HORTA, Maria de Lurdes Pereira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. (2008). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas.** Rio de Janeiro: FGV Editora.

HORTA, Maria de Lurdes Pereira. 2009. **Educação patrimonial: reflexões e práticas.** Rio de Janeiro: FGV Editora.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. kaingang: Censo Demográfico 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=kaingang. Acesso em: 18 de out. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2022. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas. Acesso em: 18 de out. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: localidades indígenas: resultados do universo / IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102155.pdf. Acesso em: 19 de fev. 2025.

IPHAN. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014.

JUNIOR, Orivaldo Nunes; TORRES, Maurício. Regularização fundiária de terras indígenas em Santa Catarina. *Revista de Direitos Humanos e Sociedade*, Criciúma, v. 8, n. 2, p. 45-63, 2023. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/dirhumanos/article/view/8648. Acesso em: 26 fev. 2025.

KOZLOWSKI, Henrique; KNEIP, Andreas; DEBLASIS, Paulo. Aspectos da ocupação Sambaquieira e Guarani na Lagoa de Imaruí, litoral sul de Santa Catarina. **Revista de Arqueologia**, *[S. l.]*, v. 35, n. 2, p. 63–84, 2022. DOI: 10.24885/sab.v35i2.994.:

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade**. Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001. 288 p.

LINO, Jaisson Teixeira; CAMPOS, Juliano. Bitencourt. **Expedições arqueológicas do sul do estado de Santa Catarina**. Revista de Ciências Humanas, Criciúma, v. 9,n. 1, p. 17- 34. 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 184-215

LOTTIN, Jucely. **Colônia Imperial Grão-Pará: 120 anos**. Grão Pará: Prefeitura Municipal, 2002.

LOURDEAU, Antoine.; CARBONERA, Miriam.; SANTOS, Marcos César Pereira; HOELTZ, Sirlei; FONTUGNE, Michel.; HATTÉ, Christine.; SILVA, Sergio Francisco Serafim Monteiro da; ROSINA, Pierluigi.; LUCAS, Livia Oliveira; DA COSTA, Amélie.; FOUCHER, Cécile.; RAMALHO, Juliana Betarello; KUCZKOVSKI, Francieli.; CAMPOS, Juliano Bitencourt Campos; VIANA, Sibeli Aparecida; HERBERT, Ana Lucia. **Pré-história na foz do rio Chapecó**. Cadernos do CEOM, [s. l.], v. 29, n. 45, p. 220–242, 2016. https://doi.org/10.22562/2016.45.09

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.32 | n.02 | p. 45-67 | Abril-Junho 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698153052.

MACHADO, Juliana Salles. **Caminhos e Paradas. Perspectivas sobre o território Laklãnõ (Xokleng).** R. Mus. Arq. Etn., 27: 179-196, 2016.

MATIAS, Carlos dos Passos Paulo; CAMPOS, Juliano Bitencourt.; SERAFIM, Estefani de Oliveira; DAGOSTIM, Silvia Aline Pereira; ROSA, Gisele da Silva Rezende; SILVA, Alex Sander da. **Reflexões Freiriana para uma Educação Patrimonial não oprimida. p. 317-331 In: Direitos humanos e sociedade** [recurso eletrônico]. Organização de Antonio Carlos Wolkmer, Reginaldo de Souza Vieira – Curitiba: Íthala, 2023. v. 4, 332p.

MATOS, Alexandre P. **Educação Patrimonial: Ações educativas na escola de ensino médio fundamental Leopoldina Veras da Silveira em Capão da Canoa/RS**. XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS. UNISINOS. São Leopoldo – RS. 2014.

MARTÍNEZ-MARTIN, Jesús; MARIÑOSO, Pilar Ester; ROSADO-GONZÁLEZ, Emmaline; PAZ, Alexandra; SÁ, Artur A. **Assessment of educational potential in Arouca and Estrela UNESCO Global Geoparks (Portugal) for multi-level students and teachers.** Revista Internacional de Geopatrimonio e Parques, v. 12, Ed. 4 , dez de 2024, p. 517-530. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijgeop.2024.11.002

MARTINI, Guy; ZOUROS, Nickolas; ZHANG, Jianping; JIN, Xiaochi; KOMOO, Ibrahim; BORDER, Melanie; WATANABE, Mahito; FREY, Marie Louise; RANGNES, Kristin; VAN, Tran Tan. UNESCO Global Geoparks in the: a multiplegoals roadmap proposal for

future discussion. **Episodes**, v. 45, n. 1, p. 29-35, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.18814/epiiugs/2021/021002

MILHEIRA, Rafael Guedes. **Arqueologia Guarani no litoral sul-catarinense: história e território.** 2010. Tese (Doutorado em Arqueologia) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: 10.11606/T.71.2010.tde-23082010-161634. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-23082010-161634/.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOELLI, Francisco Silva. SEM TEKOHA NÃO HÁ TEKÓ. **Em Busca de um Modelo Etnoarqueológico da Aldeia e da Subsistência Guarani e sua Aplicação a uma Area de Domínio no Delta do Rio Jacuí—RS**.1993. Dissertação (Mestrado em História Ibero-Americana) -Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

NOELLI, F. S. **A ocupação humana na região sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas-1872-2000**. Revista USP, n. 44, p. 218-269, 1999. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i44p218-269.

NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana na região sul do brasil: arqueologia, debates e perspectivas -1872-2000. Revista USP, n. 44, p. 218, 2000. DOI: 10/gg2jd4.

NOELLI, Francisco Silva; CORRêA, Ângelo Alves. Arqueologia regional e a construção das paisagens Guarani na margem esquerda do rio Paraná, Estado do Paraná, Brasil. **Revista Cadernos do Ceom**, [S.L.], v. 29, n. 45, p. 87, 16 dez. 2016. Cadernos do CEOM. http://dx.doi.org/10.22562/2016.45.04.

OLIVEIRA, Sandra R. F,; CAIMI, Flávia E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041.

PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 41–62, 2018.

PEREIRA, Giovana de Souza; NOELLI, Francisco Silva; CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos Pereira; ZOCCHE, Jairo José. Ecologia Histórica Guarani: As plantas utilizadas no bioma mata atlântica no litoral sul de Santa Catarina, Brasil (parte 1). Cadernos do LEPAARQ Vol. XIII, [S. l.], p. 26, 2016. Disponível em: https://abrir.link/AglKI . Acesso em: 4 set. 2024.

PEREIRA, Vanessa da Silva; SILVA, Anderson Vicente da. **A representação das comunidades indígenas nos livros didáticos: uma relação entre a Lei 11.645/08 e a formação de professores.** Revista Concilium, Vol. 22, Nº 4. 2022. DOI: 10.53660/CLM-352-352.

PERIN, Edenir Bagio; HERBERTS, Ana Lucia; OLIVEIRA, Marcelo Accioly Teixeira de. A cronologia Jê meridional e os novos dados para o alto curso do Arroio Cará, Coxilha Rica, Lages, Santa Catarina. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**,

Belém, v. 14, n. 2, p. 581-609, maio-ago. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000200016.

PEYNEAU, Arthur Cardoso; ABREU, Carla Beatriz Carrijo; PALCICH, Simone da Penha Pedrosa; CARVALHIDO, Wallace Ferreora. O livro didático: sua importância para a educação. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, *[S. l.]*, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/924. Acesso em: 17 jan. 2025.

PINTO, Helena. A educação patrimonial num mundo em mudança. **Educ. Soc**., Campinas, v. 43, e255379, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.255379

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Guarani Mbya - Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya#Situa.C3.A7.C3.A3o_fundi.C3.A1ria_e_territorialidade>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PRINTES, Rafaela Biehl. **Presença indígena nos livros didáticos de geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/247/141. Acesso em: 24 de jan. 2025.

PRIPRÁ, Walderes Coctá. **Lugares de acampamento e memória do povo Laklãnõ/Xokleng, Santa Catarina**. Florianópolis, 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2021.

PROUS, André. **Arqueologia brasileira**. Brasília: Ed. UnB, 1992.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77056.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, *[S. l.]*, v. 7, n. 14, p. 63–85, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.471.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROSADO-GONZÁLEZ, Emmaline M.; PALACIO-PRIETO, José Luis; SÁ, Artur Abreu. Geotourism in Latin America and Caribbean UNESCO Global Geoparks: contribution for sustainable development goals. **Technological Progress, Inequality And Entrepreneurship**, [S.L.], p. 107-121, 29 ago. 2019. Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-26245-7_7.

ROSADO-GONZÁLEZ, E.M., PALACIO-PRIETO, J.L., SÁ, A.A. (2020**). Geotourism in Latin America and Caribbean UNESCO Global Geoparks: Contribution for Sustainable Development Goals.** In: Ratten, V. (eds) Technological Progress, Inequality and Entrepreneurship. Studies on Entrepreneurship, Structural Change and Industrial Dynamics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26245-7_7

SÁ, Arthur Abreu; SILVA, Eliabhete (2019). A Gestão Pública do Património Geológico e Paisagístico Português: O caso dos Geoparques Mundiais da UNESCO. *Al-Madan Online*, *II*(22), 135–141.

SALLES, S. G.; FEITOSA, S. F.; LACERDA, R. F. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 44, n. 2, p. 1–18, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i2.17415.

SANTOS, Anna Lethicia; BITENCOURT CAMPOS, Juliano; DA ROCHA BANDEIRA, Dione; CARELLI, Mariluci Neis; MIZIESCKI, Mikael; SANTOS DA SILVA, José Gustavo. O patrimônio cultural nos municípios catarinenses integrantes do geoparque mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions do Sul. **Desenvolvimento Socioeconômico em Debate**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 86–104, 2024. DOI: 10.18616/rdsd.v10i1.8551.

SANTOS, Josiel Dos; MILHEIRA, Rafael Guedes; CAMPOS, Juliano Bitencourt. **Entre rios, dunas, lagoas e o mar.** Revista De Arqueologia (Sociedade De Arqueologia Brasileira. Impresso), v. 30, p. 28-55, 2017.

SANTOS, Josiel Dos; MOSER, Diego; OSTETO, Lucy Cristina; SANTOS, Marcos César Pereira; CAMPOS, Juliano Bitencourt. **Divulgação científica e educação patrimonial em arqueologia: a experiência do I Workshop de Arqueologia da UNESC** . *Revista Arqueologia Pública* , v. 2, pág. 43-61, nov. 2017.DOI:10.20396/rap.v11i2.8649867

SANTOS, Junia Fior. **A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de História do sexto ano do Ensino Fundamental.** *História & Ensino*, v26, nº2, p.260–286. jul.-Dez, 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n2p260.

SANTOS, Marcos Cesar Pereira. **Geoarqueologia da área da Volta Grande do Alto Rio Uruguai, Sul do Brasil: morfoestratigrafia, geocronologia e sequência arqueológica da Foz do rio Chapecó.** 2018. Tese (Doutorado). Quaternary and Prehistory, Università degli studi di Ferrara, UNIFE, Itália. 2018.

SANTOS, Marcos César Pereira.; PAVEI, Diego Dias; CAMPOS, Juliano Bitencourt. **Arqueologia Entre Rios : do Urussanga ao Mampituba . Paleoambiente , cultura material e ocupação humana na paisagem litorânea do extremo Sul catarinense entre 3.500-200 anos AP.** Revista Cadernos do Ceom, v. 29:45, p. 64–86, 2016.

SCHEEL-YBERT, Rita; RODRIGUES-CARVALHO, Claudia; DEBLASIS, Paulo; GASPAR, MaDu; KLOKLER, Daniela Magalhães. Mudanças e permanências no Sambaqui de Cabeçuda (Laguna, SC): das escavações de Castro Faria às questões atuais. Revista de Arqueologia, v. 33, n. 1, p. 169–197, 2020. DOI: 10/gn3482.

SILVA, Cintia Gomes; AMORIM, Roseane Maria do. Imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de história do segundo e terceiro anos do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 158–184, 2017. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/970. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, C. P. A. e, & PIOKER-HARA, F. C. (2022). **Panorama das publicações desenvolvidas em geoparques e aspirantes a geoparques brasileiros**. *Terrae Didatica*, *18*, e022042. DOI: https://doi.org/10.20396/td.v18i00.8671324.

SILVA, Fabiano Souza da; MIZIESCKI, Mikael. **Dia do Índio: entre descolonização, memória e identidade**. Disponível em: https://canionsdosul.org/cultura/. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SILVA, José Gustavo Santos. **Cobertura e uso da terra na bacia hidrográfica do rio Araranguá, Santa Catarina, Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado) em Ciências Ambientais. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma. 2021.

SILVA, José Gustavo Santos da; FONSECA FILHO, Ricardo Eustáquio; CAMPOS, Juliano Bitencourt; MIZIESCKI, Mikael; LADWIG, Nilzo Ivo; BACK, Álvaro José; ROSADO-GONZÁLEZ, Emmaline M.; SÁ, Artur Abreu. The Caminhos dos Cânions do Sul UNESCO Global Geopark (Brazil) in scientific literature: a review. **International Journal Of Geoheritage And Parks**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 220-238, jun. 2025a. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijgeop.2024.10.002

SILVA, José Gustavo Santos da; FONSECA FILHO, Ricardo Eustáquio; CAMPOS, Juliano Bitencourt; ROSA, Tarcisio Roldão; BACK, Álvaro José; SÁ, Artur Abreu. Characterization of the Profile of Geotourists in the Caminhos Dos Cânions Do Sul UNESCO Global Geopark: a case study in praia grande (santa catarina, brazil). **Geoheritage**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 1-20, 12 jul. 2025b. Springer Science and Business Media LLC. http://dx.doi.org/10.1007/s12371-025-01158-6.

SILVA, José Gustavo Santos da; FONSECA FILHO, Ricardo Eustáquio; NASCIMENTO, Marcos Antonio Leite do; CAMPOS, Juliano Bitencourt; LADWIG, Nilzo Ivo; BACK, Álvaro José. GEOPARQUES MUNDIAIS DA UNESCO NO BRASIL: novas formas de gestão integrada dos territórios. **Caminhos de Geografia**, [S.L.], v. 25, n. 100, p. 176-195, 1 ago. 2024. http://dx.doi.org/10.14393/rcg2510070678.

SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**– 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2009.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 26, e20004, 2020 https://doi.org/10.1590/1516-731320200004

SOARES, André Luis R.; OOSTERBEEK, Luiz Miguel. **Educação patrimonial: um exemplo de teoria e prática na gestão do patrimônio cultural brasileiro**. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes; SANTOS, Marcos César Pereira (Org.). Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada – Arqueologia diversidade (volume III). Criciúma: UNESC, 2018. Cap. 2. DOI: http://dx.doi.org/10.18616/pcdma02.

SOUZA, Almir Antônio de; LINO, Jaisson Teixeira. **Índios, milicianos e colonos no sul do Brasil: lideranças indígenas e o aldeamento de Atalaia na ocupação dos territórios Kaingang nos campos de Guarapuava (1810-1825).** História (São Paulo), v.40, e2021016, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-4369e2021016

STOFFELEN, Arie. (2019). **Where is the community in geoparks? A systematic literature review and call for attention to the societal embedding of geoparks**. *Area*, *52*(1), 97–104. DOI: https://doi.org/10.1111/area.12549

SZLACHATA, Tatiane Soethe; GUIMARÃES, Geovan M. Colonização e Genocídio: O caso dos indígenas Laklãnõ/Xokleng na colônia Grão-Pará. Revista História em Reflexão,Vol.18, N.35|fev. a jun. de 2024. DOI: https://doi.org/10.30612/rehr.v18i35.16934

TEIXEIRA. Ana Karen Rosado. **Educação Patrimonial e Processo Pedagógico: Aprendendo com a Cultura Indígena**. 2020. Dissertação (Mestrado) em Ciências Ambientais. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma. 2020.

TEIXEIRA, Ana Karen Rosado; CAMPOS, Juliano Bitencourt; VOLPATO, Gildo; SANTOS, Marcos César Pereira. **Educação patrimonial e processo pedagógico: dialogando com Paulo Freire e aprendendo com os povos indígenas.** *Revista Arqueologia Pública*, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 84–103, 2021. DOI: 10.20396/rap.v16i2.8666583.

THEIS, Ivo Marcos. **Terra e a Gente que nela vivia antes dos Portugueses.** Ágora, v. 23, n. 2, p. 189-214, 27 jul. 2021. DOI: https://doi.org/10.17058/agora.v23i2.16673

TOLENTINO, Átila. **O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Educação patrimonial** [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF: 2 megabytes). – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônico da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5) Modo de acesso: . (22 nov. 2016) ISBN 978-85-7334-304-5

UNESCO. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. 2003. Disponível em : https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 08 jan. 2025.

UNESCO. Geoparques. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/node/104598. Acesso em: 24 jan. 2025.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela. **História.DOC:** 7º ano: Manual do Professor. 3ª.ed – São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

WALKER, Mike, JOHNSEN, Sigfus, RASMUSSEN, Sune Olander, POPP, Trevor, STEFFENSEN, Jorger-Peder, GIBBARD, Phil, HOEK, Wim, LOWE, John, ANDREWS, John, BJÖRCK, Svante, CWYNAR, Les Cwynar, HUGHEN, Konrad, KERSHAW, Peter, KROMER, Bernd, LITT, Thomas, LOWE, David J., NAKAGAWA, Takeshi, NEWNHAM, Rewi, and SCHWANDER, Jakob. 2009. **Definição formal e datação do GSSP (Seção e Ponto do Estratótipo Global) para a base do Holoceno usando o núcleo de gelo NGRIP da Groenlândia e registros auxiliares selecionados**. J. Ciência Quaternária,v. 3–17. ISSN0267-8179.

WANG, Junbo, ZOUROS, Nikolaos **Atividades Educacionais no Geoparque Global da UNESCO em Fangshan e no Geoparque Global da UNESCO na Ilha de Lesvos**. *Geopatrimônio* **13** , 51 (2021). DOI: https://doi.org/10.1007/s12371-021-00570-y

XAVIER, Farliany Ribeiro; TOLEDO, Stefani Moreira Aquino; CARDOSO, Zilmar Santos. Programa nacional do livro e do material didático (PNLD): caminhos percorridos. Educação em Debate, Fortaleza, ano 42, nº 82 - maio/ago. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54657/1/2020_art_frxaviersmatoledo.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

ZANELATTO, João Henrique; JUNG, Gilvani Mazzucco; OZÓRIO, Rafael Miranda. **Índios e brancos no processo colonizador do sul catarinense na obra "histórias do grande Araranguá", de João Leonir Dall'Alba**. Revista História Comparada. Rio de Janeiro, v 9, nº1, p. 174-202, 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/2355. Acesso em: 29 de dez. 2024.

ZOUROS, Nickolas. The European Geoparks Network - Geological heritage protection and local development. **Episodes**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 165-171, 1 set. 2004. International Union of Geological Sciences. DOI: http://dx.doi.org/10.18814/epiiugs/2004/v27i3/002.

# APÊNDICE A

Questionário 1

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA PRÁTICA: EXPLORANDO RÉPLICAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA

**Nome:**_____ **Idade:**_____

**1. Você conhece ou já ouviu falar de povos indígenas que viveram ou ainda vivem na sua cidade ou região?**

(A) Sim, já ouvi falar.

(B) Não conheço.

(C) Não tenho certeza.

**2. Para você, qual a importância de estudar os povos indígenas na escola?**

(A) É importante para conhecer a história e respeitar diferentes culturas.

(B) Não é tão importante, pois isso faz parte apenas do passado.

(C) Nunca pensei sobre isso.

**3. Você acha que os povos indígenas usavam apenas objetos feitos de pedra e madeira?**

(A) Sim, apenas esses materiais.

(B) Não, utilizavam diversos recursos naturais conforme o ambiente.

(C) Não sei.

**4. Quando falamos em artefatos indígenas (potes, pontas de flecha, utensílios), o que você acha que eles revelam?**

(A) Apenas objetos sem muito valor histórico.

(B) Mostram conhecimentos, modos de vida e culturas dos povos.

(C) Não sei.

**5. Você considera que os povos indígenas influenciaram a cultura e o cotidiano do Brasil atual (alimentação, língua, costumes)?**

(A) Sim, influenciaram bastante.

(B) Não, quase nada.

(C) Não sei.

Autores:
Lic. Estéfani de Oliveira Serafim
Me. José Gustavo Santos da Silva
Dr. Juliano Bitencourt Campos

# APÊNDICE B

Questionário 2

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA PRÁTICA: EXPLORANDO RÉPLICAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA

**Nome:**_____ **Idade:**_____

**1) Após a atividade, quais povos indígenas você reconhece como parte da história da sua região?**

(A) Laklãnõ/Xokleng

(B) Guarani

(C) Outros / Não sei

**2) O contato com as réplicas mostrou que os povos indígenas:**

(A) Desenvolveram saberes técnicos, artísticos e culturais que dialogam com a atualidade.

(B) Usavam apenas objetos rudimentares e simples.

(C) Não sei.

**3) Como você avalia a importância de preservar o patrimônio arqueológico indígena (como sítios e artefatos)?**

(A) É essencial para compreender e valorizar a diversidade cultural brasileira.

(B) É secundário, pois o passado não tem impacto no presente.

(C) Não sei.

**4) Ao observar os artefatos indígenas, o que mais chamou sua atenção:**

(A) A engenhosidade e funcionalidade dos objetos.

(B) A semelhança ou diferença com objetos usados hoje.

(C) O valor simbólico e cultural presente neles.

**5) Depois da atividade, como você entende a presença dos povos indígenas no Brasil?**

(A) São parte fundamental tanto do passado quanto do presente do país.

(B) Pertencem somente ao passado, sem relevância atual.

(C) Não sei.

Autores:
Lic. Estéfani de Oliveira Serafim
Me. José Gustavo Santos da Silva
Dr. Juliano Bitencourt Campos

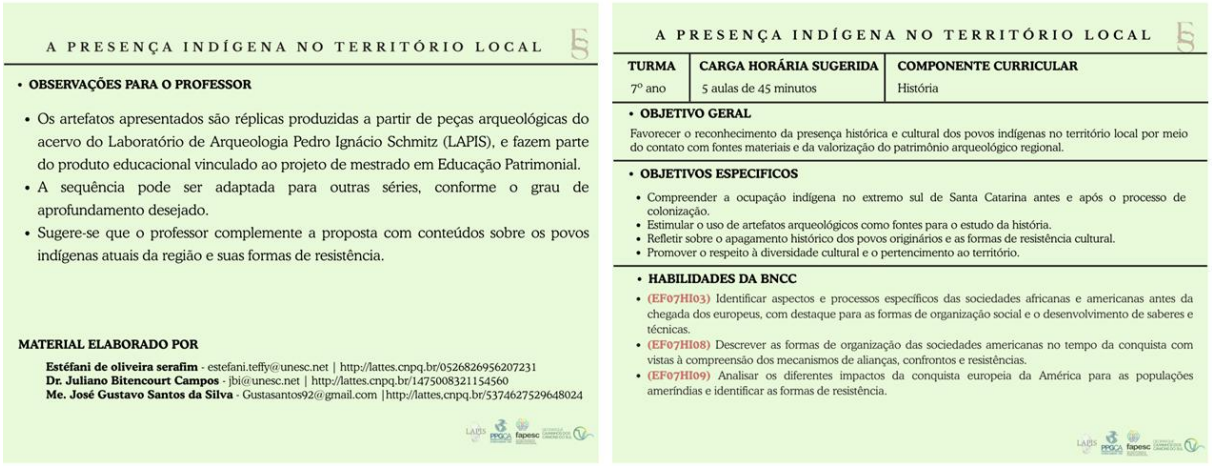
# APÊNDICE C

Figura 41 - Capa e apresentação



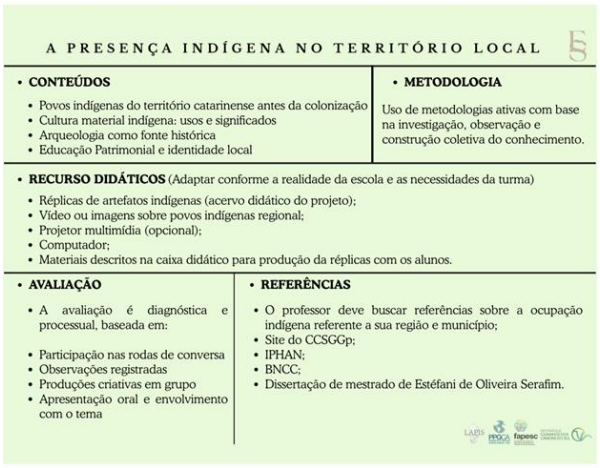

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 42 - Observação e planejamento História




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 43 - Planejamento história







Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 44 - Planejamento Artes parte 1







Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 45 - Planejamento artes 2







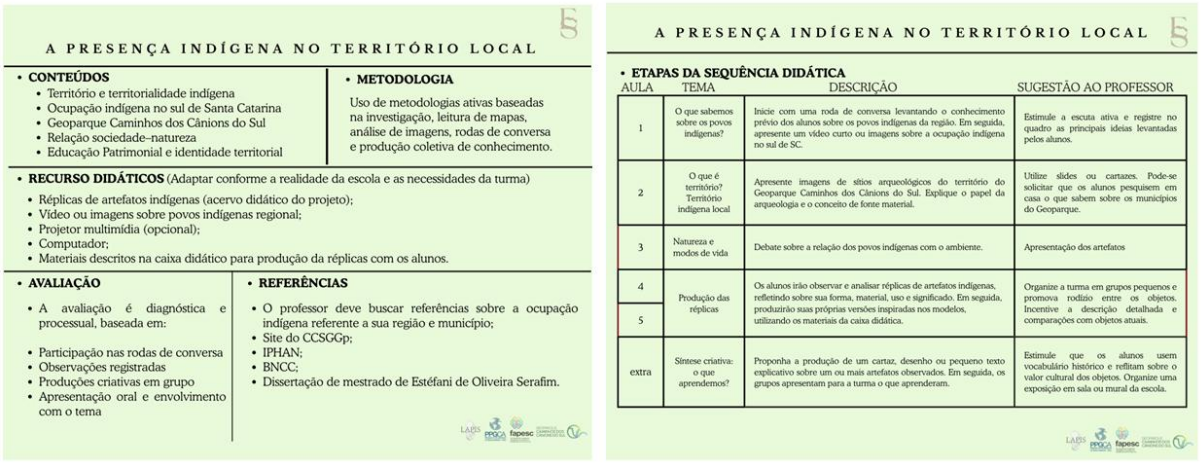
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 46 - Planejamento Geografia 1




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

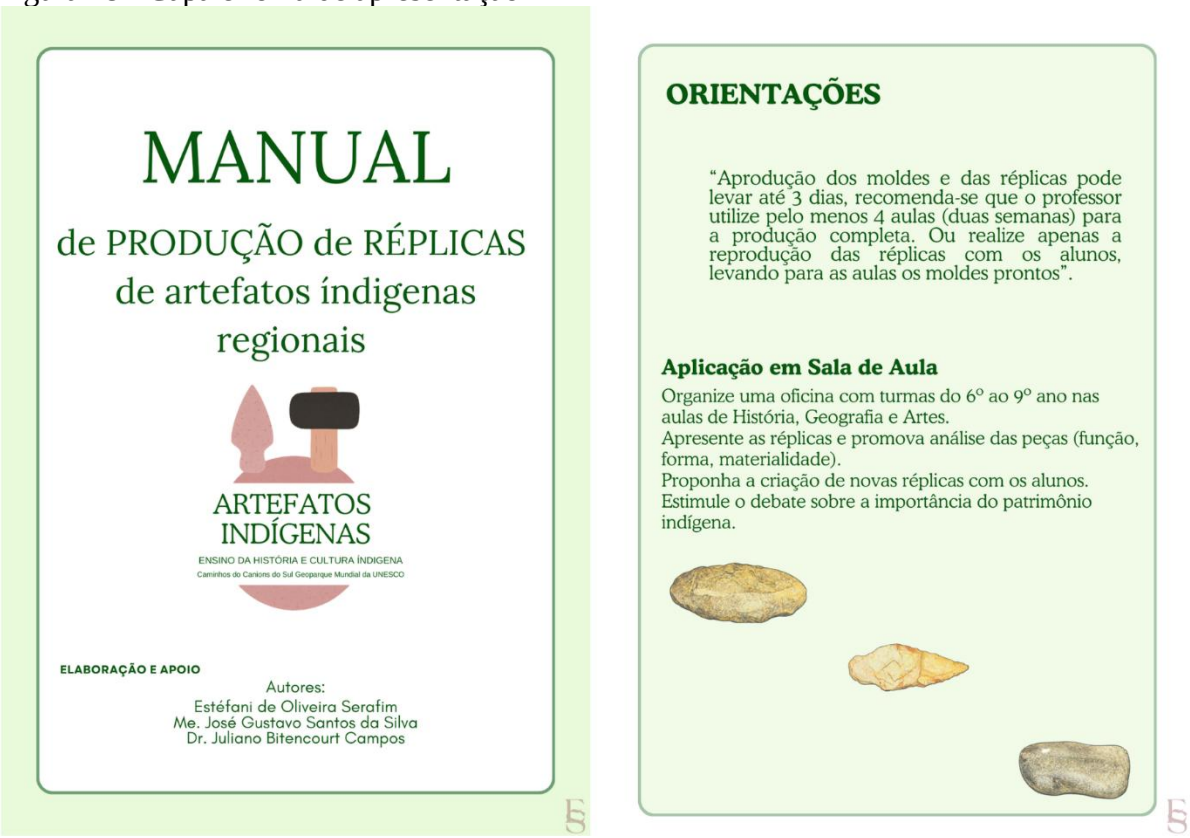
Figura 47 - Planejamento Geografia 2




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

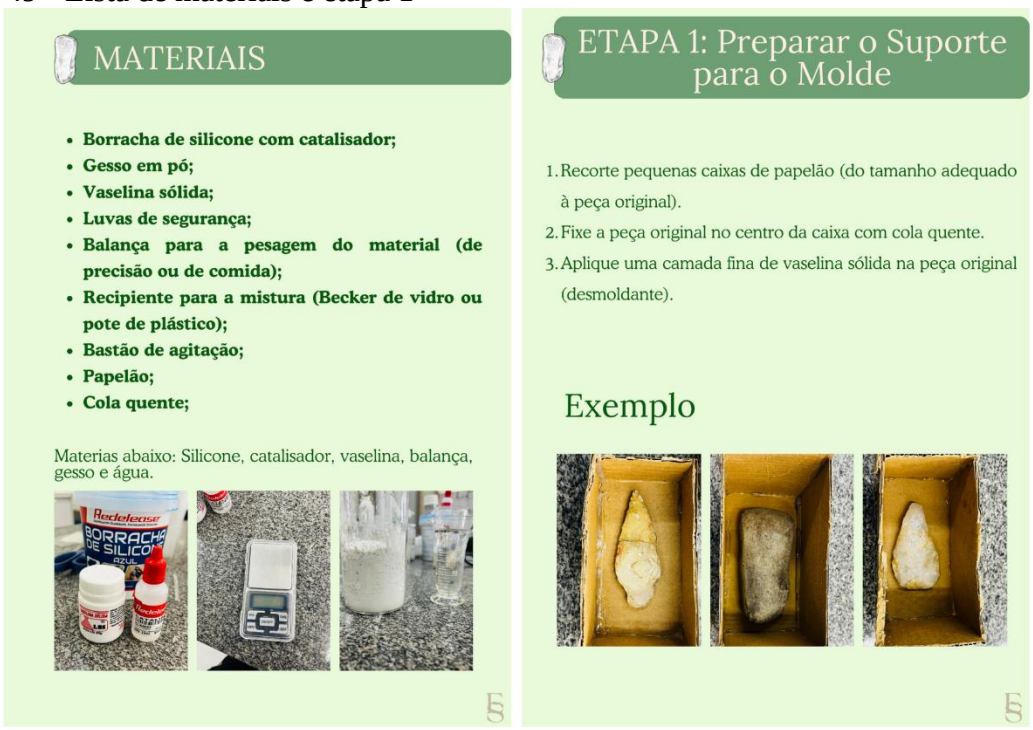
# APÊNDICE D

Figura 48 - Capa e folha de apresentação




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 49 - Lista de materiais e etapa 1




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 50 - Etapas 2 e 3




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 51 - Etapas 4 e 5




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 52 - Etapa 6 e contracapa




Fonte: Elaborado pela autora, 2025.