

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RENATA EMÉ BELLINI LOPES

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL:
ANÁLISE DA REVISTA CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS (2017-2025)**

ERECHIM

2026

RENATA EMÉ BELLINI LOPES

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL:
ANÁLISE DA REVISTA CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS (2017-2025)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Lopes, Renata Emé Bellini

A Educação Indígena no Ensino de Ciências Sociais no
Brasil: Análise da Revista Cadernos da Associação
Brasileira do Ensino de Ciências Sociais (2017-2025) /
Renata Emé Bellini Lopes. -- 2026.
93 f.

Orientador: Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais, Erechim, RS, 2026.

1. Educação Indígena. 2. Ensino de Ciências Sociais.
3. ABECS. 4. Indígenas. 5. CABECS. I. Pereira, Thiago
Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

RENATA EMÉ BELLINI LOPES

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL:
ANÁLISE DA REVISTA CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS (2017-2025)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/06/2026.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
THIAGO INGRASSIA PEREIRA
Data: 03/07/2026 11:32:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira– UFFS
Orientador



Documento assinado digitalmente
CLOVIS SCHMITT SOUZA
Data: 03/07/2026 15:21:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Clovis Schmitt Souza– UFFS
Avaliador



Documento assinado digitalmente
CAMILA DE PARIS
Data: 03/07/2026 14:48:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a M^a. Camila de Paris- Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Marili, por todo o zelo e dedicação, principalmente por não poupar esforços para que eu pudesse concluir meus estudos. Agradeço ao meu irmão Odivan e meu padrasto Odair por todo apoio durante esta trajetória. Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira por orientar este trabalho, por compartilhar aprendizados e abrir horizontes para alcançar este sonho. Agradeço a todos que de alguma forma estiveram presentes durante este período, pois fizeram desse caminho mais leve. Por fim, agradeço à UFFS por garantir uma educação pública, gratuita, popular e de excelência.

RESUMO

A Educação Escolar Indígena constitui um importante campo de discussão sobre identidade, cultura, interculturalidade e direitos dos povos originários. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a presença da temática da Educação Indígena nas publicações dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) entre os anos de 2017 e 2025. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, sendo desenvolvida por meio da metodologia “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Para a coleta dos dados, foram analisadas as edições do periódico, buscando identificar a ocorrência dos descritores “educação indígena”, “indígenas” e “índios”. Os resultados revelaram 258 ocorrências dos termos pesquisados ao longo do período analisado. Entretanto, não foram identificados trabalhos que apresentassem esses descritores em seus títulos, indicando que a temática indígena não se constituiu como foco central das produções publicadas. As menções encontradas localizam-se predominantemente no corpo dos textos e estão relacionadas, principalmente, aos debates sobre diversidade cultural, interculturalidade e à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Conclui-se que a temática indígena está presente na produção acadêmica divulgada pela CABECS, mas ainda ocupa um espaço periférico no campo do Ensino de Ciências Sociais, evidenciando lacunas que demandam novas investigações. Como limites do estudo, destacam-se a análise de um único periódico e a utilização de descritores específicos para o levantamento dos dados. Assim, sugere-se a ampliação de pesquisas sobre Educação Indígena em outros periódicos, eventos e produções acadêmicas da área.

Palavras-chave: Educação Indígena; Indígenas; “Índios”; Ensino de Ciências Sociais; ABECS.

RESUMEN

La educación indígena constituye un campo de discusión importante sobre identidad, cultura, interculturalidad y los derechos de los pueblos originarios. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la presencia del tema de la educación indígena en las publicaciones de las revistas de la Asociación Brasileña para la Enseñanza de las Ciencias Sociales (CABECS) entre 2017 y 2025. La investigación adopta un enfoque cualitativo y es de carácter bibliográfico, utilizando la metodología del "estado del conocimiento" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Para la recolección de datos, se analizaron las ediciones de las revistas, buscando identificar la ocurrencia de los descriptores "educación indígena", "pueblos indígenas" e "indígenas". Los resultados revelaron 258 ocurrencias de los términos investigados a lo largo del período analizado. Sin embargo, no se identificaron trabajos que presentaran estos descriptores en sus títulos, lo que indica que el tema indígena no constituyó un enfoque central de las producciones publicadas. Las menciones encontradas se ubican predominantemente dentro del cuerpo de los textos y se relacionan principalmente con debates sobre diversidad cultural, interculturalidad y la implementación de las Leyes N° 10.639/2003 y N° 11.645/2008. Se concluye que el tema indígena está presente en la producción académica difundida por CABECS, pero aún ocupa un espacio periférico en el campo de la Educación en Ciencias Sociales, lo que evidencia brechas que requieren mayor investigación. Las limitaciones del estudio incluyen el análisis de una sola revista y el uso de descriptores específicos para la recopilación de datos. Por lo tanto, se sugiere ampliar la investigación sobre Educación Indígena a otras revistas, eventos y producciones académicas del área.

Palabras clave: Educación indígena; pueblos indígenas; "indios"; educación en ciencias sociales; ABECS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	41
Quadro 2	43
Quadro 3	45
Quadro 4	47
Quadro 5	50
Quadro 6	58
Quadro 7	61
Quadro 8	62
Quadro 9	64
Quadro 10	64
Quadro 11	67
Quadro 12	69
Quadro 13	71
Quadro 14	76
Quadro 15	79
Quadro 16	81
Quadro 17	82
Quadro 18	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais
CABECS	Cadernos da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	12
2.1 SEGUNDA FASE	15
2.2 INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS INDÍGENAS.....	20
3. O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL	23
3.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA, UM CAMPO OU UM SUBCAMPO?.....	23
3.2 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	32
3.3 CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	36
4. ANÁLISE DAS EDIÇÕES DA REVISTA CABECS (2017-2025).....	40
4.1 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2017	40
4.2 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2018	44
4.3 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2019	48
4.4 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2020	58
4.5 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2021	63
4.6 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2022	65
4.7 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2023	70
4.8 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2024	77
4.9 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2025	80
5. PALAVRAS FINAIS.....	85
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

1. INTRODUÇÃO

A escolha da temática da Educação Indígena¹ está diretamente relacionada à minha trajetória pessoal e à minha identidade como indígena Kaingang. Desenvolver esta pesquisa representa, também, uma forma de resistência e de afirmação da presença indígena nos espaços acadêmicos. Durante muito tempo, as universidades foram constituídas como espaços marcados pela exclusão de grupos historicamente marginalizados, entre eles os povos indígenas. Predominavam concepções que relegavam os indígenas às margens da sociedade e desconsideravam seus conhecimentos, culturas e formas próprias de produzir saber, frequentemente classificados como inferiores ou desprovidos de caráter científico quando comparados aos conhecimentos ocidentais.

Entretanto, as transformações sociais e as lutas dos povos indígenas por reconhecimento e acesso à educação têm possibilitado uma presença cada vez maior desses sujeitos no ensino superior e na produção acadêmica. Nesse contexto, ocupar a universidade significa não apenas acessar novos conhecimentos, mas também produzir pesquisas a partir de perspectivas indígenas, valorizando saberes ancestrais e contribuindo para o fortalecimento das comunidades originárias. Além disso, a inserção indígena nos espaços acadêmicos amplia as possibilidades de reflexão e reinvenção da Educação Escolar Indígena², potencializando práticas de ensino e aprendizagem que dialoguem com as realidades, culturas e necessidades dos povos indígenas.

Dessa forma, investigar a presença da temática indígena no campo do Ensino de Ciências Sociais constitui uma oportunidade de compreender como esses debates vêm sendo incorporados à produção acadêmica e quais contribuições podem oferecer para a construção de uma educação mais intercultural, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira.

Assim, a Educação Escolar Indígena constitui um importante campo de reflexão sobre as relações entre cultura, identidade, conhecimento e direitos sociais. Historicamente marcada por processos de catequização e assimilação cultural, a educação destinada aos povos indígenas passou por profundas transformações ao longo do tempo, especialmente em decorrência das

¹ Educação Indígena refere-se aos processos tradicionais de transmissão de saberes, valores e práticas culturais próprios de cada povo indígena, aprende-se convivendo com a comunidade e no coletivo.

² Educação Escolar Indígena é à escolarização formal, organizada na escola da comunidade indígena e orientada pelos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da valorização das identidades indígenas. Destaca-se a importância de diferenciar os dois termos, pois a primeira existe independentemente da escola, enquanto a segunda constitui uma política educacional construída a partir das reivindicações dos povos indígenas por uma educação diferenciada e de qualidade.

lutas protagonizadas pelos próprios povos indígenas em defesa de uma educação que respeitasse suas especificidades culturais, linguísticas e territoriais. Nesse contexto, a interculturalidade, a valorização dos saberes tradicionais e a formação de professores indígenas tornaram-se elementos centrais para a construção de uma educação escolar diferenciada.

Paralelamente, o Ensino de Sociologia na Educação Básica também percorreu uma trajetória marcada por disputas e desafios. Embora tenha conquistado maior reconhecimento com sua obrigatoriedade no Ensino Médio, a disciplina continua enfrentando questionamentos quanto ao seu espaço nos currículos escolares. Em contrapartida, observa-se o fortalecimento de um campo de estudos voltado ao Ensino de Ciências Sociais, impulsionado pela ampliação das pesquisas, pela criação de eventos científicos, pela formação de pesquisadores e pela articulação entre universidade e escola.

Nesse processo de consolidação, destaca-se a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), criada em 2012 com o objetivo de fortalecer o ensino, a pesquisa e a formação docente na área. A entidade tem desempenhado papel fundamental na defesa da Sociologia escolar e na promoção de espaços de diálogo entre professores da educação básica, pesquisadores e docentes universitários. Entre suas iniciativas, destaca-se a publicação dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, periódico dedicado à divulgação de estudos sobre ensino, metodologias e práticas pedagógicas relacionadas à Sociologia, à Antropologia e à Ciência Política.

Diante desse cenário, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar a presença da temática da Educação Indígena nas edições dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, publicadas entre os anos de 2017 e 2025, buscando compreender em que medida as produções da área têm dialogado com a diversidade étnica e com perspectivas de educação emancipadora e intercultural.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se na pesquisa bibliográfica. Para o desenvolvimento do referencial teórico foram utilizados livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas relacionadas à temática. Já para a realização do exercício de “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), foram selecionadas, diretamente no periódico Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, as produções que continham os termos “educação indígena”, “indígenas” e “índios³”. Os materiais, disponíveis em formato digital, foram organizados e sistematizados para posterior análise dos resultados. Em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664/2026, foi utilizada a

³ Atualmente forma utilizada são indígenas, pois o termo “índios” têm conotação pejorativa.

ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT (OpenAI) como recurso de apoio à revisão linguística, organização textual e aprimoramento da redação acadêmica. A ferramenta também foi empregada como apoio à tradução do resumo para língua estrangeira (Espanhol). O uso da ferramenta não envolveu a produção de dados, a seleção das fontes, a análise dos resultados ou a elaboração das conclusões, permanecendo tais atividades sob inteira responsabilidade da autora.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação Indígena no Brasil”, apresenta o percurso histórico da constituição da Educação Escolar Indígena, desde o período colonial até a consolidação de um modelo educacional específico, bilíngue, intercultural e diferenciado. Também discute a interculturalidade como princípio fundamental desse modelo, compreendendo a escola como espaço de diálogo entre saberes indígenas e conhecimentos científicos.

O segundo capítulo aborda o Ensino de Sociologia na Educação Básica, destacando sua trajetória recente, os debates acerca de sua permanência nos currículos escolares e as discussões sobre a constituição do Ensino de Sociologia como campo ou subcampo de pesquisa. Além disso, apresenta a atuação da ABECS e dos periódicos especializados que contribuem para a consolidação e o fortalecimento da área.

Por fim, o último capítulo apresenta a análise das produções encontradas nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, buscando identificar como a temática da Educação Indígena tem sido abordada no campo do Ensino de Ciências Sociais e quais contribuições essas produções oferecem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural, a interculturalidade e a valorização dos povos indígenas.

2. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Ao tratar da História da Educação Indígena no Brasil, precisa-se retornar ao período colonial brasileiro. Durante o período colonial, foram feitas as primeiras aproximações entre os povos indígenas e à escolarização. Porém nesse momento, havia a tentativa de dominar, domesticar e implantar outras formas de viver a estes indivíduos, dessa forma “O primeiro momento tem início no período colonial, é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX” (Medeiros, 2018, p.1)

A ideia consistia em “civilizar” indivíduos tratados como selvagens. Dessa forma, o ensino era “para os indígenas”, com o intuito de ensiná-los os modos de viver europeus, já que perpetuam a ideia de que estes eram atrasados com relação aos demais, assim a educação seria um caminho para “despertar” estes indivíduos atrasados.

Porém, de acordo com Juliana Medeiros (2018) havia uma classificação feita pelos portugueses que separava os aliados e inimigos. Os aliados tratados como “índios mansos” não ofereciam resistência ou ameaça aos portugueses, por isso aceitavam de bom grado viver em aldeias isoladas com um pequeno espaço de terra e aceitavam um salário por seus serviços prestados. Já os “índios bravos” ofereciam resistência e não estavam dispostos a colaborar com os portugueses, por isso foram feitos escravos.

Os “índios mansos”, que eram controlados por portugueses, eram propícios a participar dos projetos de missionários jesuítas. Eram retirados de suas aldeias e destinados a viver em reduções jesuítas.

Os índios mansos que se tornavam aliados convertiam-se em alvo das ações de missionários jesuítas. Eram deslocados de suas terras e aldeados, onde eram catequizados, civilizados e preparados para o trabalho, que ora era desempenhado nas terras dos colonos, ora nas reduções para subsistência. (Medeiros, 2018, p.7)

Segundo Medeiros (2018), os missionários jesuítas não concordavam em fazer dos “índios” escravos de colonos, mas que o projeto de os tornar obedientes, “dóceis” e bons para

o trabalho, contribuiu com a ação de tirá-los suas terras ilimitadas, fazer viver em aldeias com uma pequena porção de terra e para vender sua mão de obra aos colonos para seu cultivo.

Dessa forma, as primeiras aproximações da escolarização dos povos indígenas se deu pelos jesuítas a partir de 1549. “As ações dos padres visavam à civilização dos nativos, por meio do combate aos maus costumes, e, principalmente, a sua conversão ao cristianismo” (Medeiros, 2018, p.7). O projeto da doutrina cristã funcionava melhor com as crianças, já que os adultos ofereciam resistência. Dessa forma, o ensino combinava com a evangelização, onde os indígenas aprendiam a ler, escrever e contar a partir das escrituras sagradas.

De acordo com Medeiros (2018) outra fase se inicia com as propostas de Marquês de Pombal, que pretendia fazer mudanças na vivência entre os povos indígenas. Este Ministro Português almejava integrar os indígenas a toda população, não fazendo distinções entre mansos/bravos ou por diferentes povos, mas que vivessem e se apropriassem dos mesmos costumes e comportamentos de todos.

A tentativa de homogeneização dos povos indígenas e incorporação à sociedade foi pretendida a partir de algumas medidas impostas por Pombal. As medidas estavam ligadas ao combate aos modos de vivência nas aldeias, acabar com as línguas maternas e falar apenas o Português e exterminar aqueles que resistissem às imposições.

Algumas das medidas inovadoras deste conjunto legislativo foram: proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição à língua geral; estimular os casamentos entre índios e não-índios; pôr fim à discriminação legal contra os índios; incentivar a presença de não-índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. (Medeiros, 2018, p.8).

Diante das propostas do Marquês de Pombal e com a expulsão dos Missionários Jesuítas em meados dos anos 1759. Pombal, inicia sua nova proposta de Educação “para indígenas”, sem deixar de lado a evangelização, mas agora pretendia focar na civilização de indígenas. Tornar cidadãos instruídos, com boa leitura e fluência no Português, além de torná-los aptos para o trabalho.

Embora a política determinasse o uso de meios brandos no trato com os indígenas, as práticas educativas mantinham-se violentas, na medida que tinham por finalidade que os diferentes povos abandonassem as suas culturas e adotassem o modo de vida do colonizador, sendo incorporados à nova sociedade que se formava. (Medeiros, 2018, p.10)

Apesar de novas políticas e administrações se tornarem vigentes nesse período, muitas delas tinham o mesmo objetivo. Integrar povos indígenas aos modos de viver externos à sua cultura, isto é, “civilizá-los” ao modo europeu. A apropriação dos costumes e comportamentos

dos “não indígenas”, ocorreu de forma abrupta, pois tiveram que deixar sua cultura de lado para viver a cultura de outros.

Com a intenção de proteger e tratar dos assuntos indígenas foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. No primeiro momento este órgão chamava-se Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Teve por contexto de fundação os conflitos que estavam ocorrendo no momento, pois os indígenas estavam sendo mortos e retirados de suas aldeias com violência e isto se tornou assunto internacional.

Este órgão foi criado para analisar o contexto indígena, colocando-os em nichos, “a nova política passou a classificar os indígenas em quatro grupos: índios isolados; índios em contato intermitente; índios em contato permanente; índios integrados” (Medeiros, 2018, p.10).

Com este órgão criado, o objetivo foi tornar os indígenas trabalhadores, mão-de-obra tanto nas indústrias como no campo. Neste cenário os indígenas eram vistos como indivíduos em fase transitória, já que estavam sendo integrados aos modos de viver europeus, dessa forma, sua cultura iria desaparecer e iriam se apropriar da cultura “não indígena”, tornando-os “cidadãos brasileiros”.

Conforme Medeiros (2018) este órgão também afirmava estar contra as violências sofridas pelos povos indígenas, já que foi fundado em um momento crítico, pois pessoas estavam sendo mortas, seu corpo e sua cultura eram massacrados. Porém, é possível notar que o SPI tinha controle sobre os territórios indígenas, por isso a alegação de proteção e tutela, acreditavam que os indígenas não tinham conhecimento para comandar seus territórios, eram incapazes de tomar decisões, dessa forma, o órgão se estabeleceu nas aldeias e modificou ainda mais os modos de viver dos povos indígenas.

Para administrar as aldeias indígenas foram destinadas pessoas para trabalhar na organização. Os postos indígenas eram os “escritórios” dos chefes da comunidade indígena que estavam prestando assistência e articulando novas ações para homogeneização desses povos.

Para além da administração, o Serviço de Proteção ao Índio desenvolveu projetos junto aos indígenas, um deles estava ligado ao ensino escolar. Porém de acordo com Medeiros (2018) já estava no seu escopo principal a integração desses povos à cultura não indígena, por isso criaram oficinas e atividades junto dos indígenas.

As atividades concentravam-se em prepará-los para o trabalho, mas também tinha foco em desenvolver o senso de pertencimento à nação, como afirma (Medeiros, 2018, p.11)

“integrar significava incluir os indígenas no projeto de nação, principalmente ao transformá-los em trabalhadores economicamente produtivos, mas também ao desenvolver neles um sentimento de nacionalidade”.

Segundo Medeiros (2018) os espaços destinados às atividades “civilizatórias” eram nos postos indígenas, local onde o chefe da comunidade e sua família morava, geralmente não tinha um grande espaço, mas era suficiente para exercer as oficinas. Dessa forma, o ensino era primário, lecionado por uma professora que apresentava o ensino básico para que as crianças soubessem ler e desenvolver as técnicas agrícolas.

Embora o SPI afirmasse ser laico e não ter intenção de evangelizar, prosseguiram com os projetos dos missionários jesuítas, sendo assim, a escolarização se dava juntamente com a doutrina cristã. O governo fornecia auxílio para o seguimento dos projetos, já que a intenção era integrá-los à nação brasileira, portanto, os indígenas seriam parte da massa populacional.

Porém, o SPI após ser denunciado por várias acusações de maus tratos a povos indígenas foi extinto por volta de 1960. As acusações estavam ligadas com “casos de fome, doenças, de população e escravização eram permanentemente denunciados” (Instituto Socioambiental, 2018). Em decorrência disso, em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que atua até hoje, este órgão está responsável pela proteção e pela garantia dos direitos indígenas.

2.1 SEGUNDA FASE

Com a criação da FUNAI, não houve grandes mudanças para os povos indígenas, as intenções de integração à nação brasileira e o preparo de mão-de-obra prosseguiu. As escolas seguiam o mesmo padrão de formar trabalhadores e civilizar os povos atrasados, também seguiram com as missões religiosas nas aldeias indígenas.

Contudo, foi promovida uma colaboração com o Instituto Linguístico de Verão, suas ações consistem em desenvolver o domínio da língua materna indígena e do Português. O objetivo do bilinguismo também tinha fundos de integração à sociedade nacional, a alfabetização na língua materna contribuiria para a apropriação da língua portuguesa, como afirma Cortês (2023) “seu plano pedagógico, como o das antigas missões religiosas, tinha como meta domesticar a diferença”.

Uma das ações promissoras da união da FUNAI e do Instituto Linguístico de Verão, foi a proposta de promover cursos de formação para indígenas. Estes cursos garantiam formação

para o ensino nas aldeias indígenas, também permitia aos próprios indígenas a transmissão do conhecimento aos demais.

Os primeiros movimentos indígenas na luta por direitos se deram por volta dos anos 1970, quando os indígenas buscavam por reconhecimento de sua cultura e respeito às diferenças. Desde muito tempo, os indígenas lutam para sobreviver nessa sociedade o que impulsiona cada vez mais a resistência.

Todavia, sociedades indígenas, mesmo diante de modificações profundas e muitas perdas, mantiveram e/ou (re)significaram princípios de suas tradições culturais, através dos quais, na atualidade, organizam seus processos de afirmação étnica e, conseqüentemente, demarcam suas diferenças (Cortês, 2023, p.84).

A partir das discussões dos movimentos em prol dos direitos dos povos indígenas, começam a se pensar em meios de enquadrar a Educação Indígena. O ensino específico para estes povos significa o reconhecimento da diferença, isso influencia o reconhecimento de uma identidade própria, pois durante anos foram obrigados a tomar para si a cultura dos outros.

De acordo com Medeiros (2018) as causas indígenas ganharam repercussão nacional, o que resultou em diferentes grupos associados em defesa dos direitos indígenas. A Educação Escolar Indígena era o principal assunto, pois o objetivo era fazer com que esses povos tivessem sua autonomia de criar sua própria organização escolar, favorecendo a cultura.

O novo modelo de educação estava em desacordo com a proposta da FUNAI, que tinha por objetivo continuar o projeto de integração e catequiza das propostas anteriores. O novo Ensino Escolar Indígena, o protagonismo dos próprios indígenas estava vigente, pois faziam seu próprio cronograma, focando em manter os conhecimentos da cultura interna, língua materna e costumes.

Conforme Medeiros (2018) o movimento ganhou força quando foi assegurado o direito dos povos indígenas ao ensino escolar próprio na constituição de 1988. A manifestação feita por indígenas na Assembleia Constituinte de 1980, quando Mário Juruna foi o primeiro indígena eleito deputado federal, garantiu um espaço na Carta Magna de 1988, onde foi instituído no artigo 231, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 1988).

Com o reconhecimento de que podem fazer seu próprio ensino escolar, também foi instituído no artigo 210, § 2º que “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). Isso permitiu uma

grande autonomia dos indígenas nos processos de ensino, nas escolas indígenas, foi possível o ensino da língua materna, fortalecendo a identidade e a valorização da cultura. Dessa forma,

As escolas indígenas que até então estavam vinculadas à Funai e, portanto, ao Ministério do Interior, em 1991 passam para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeia-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 59)

A Educação Escolar Indígena foi se ampliando conforme o previsto pelo Ministério da Educação. Isso fortaleceu a luta por direitos indígenas, que tinham por objetivo reconhecimento de sua própria organização, fazer um modelo específico que valorizasse a cultura indígena. De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010), foi reafirmado em 1996, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que os povos indígenas tinham direito a uma Educação que favorecesse sua cultura e língua materna, combinando com o bilinguismo e a interculturalidade prevista na Constituição Federal de 1988.

Sendo esses reconhecimentos instituídos e assegurados por lei, destaca-se que a educação que antes era um processo de civilização e esclarecimento dos povos atrasados, passou a ser “um novo paradigma de escola indígena, pensada como comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada” (Medeiros, 2018, p. 13). Nessa perspectiva, foram criadas escolas que tivessem o objetivo de ensinar sobre a cultura ancestral, mas que estivesse em contato com o mundo fora das aldeias indígenas, obtendo conhecimentos das duas vertentes.

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010), diante da mobilização de lideranças indígenas e apoiadores da causa, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento amparou a criação do Projeto Político Pedagógico, currículo e normas para as escolas indígenas. Por consequência disso, foi criado mencionado pela primeira vez uma categoria específica como “escola indígena”, como afirmam as autoras:

No ano seguinte a essa publicação foram aprovados o Parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução no 003 da Câmara de Educação Básica, os quais instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e criaram a categoria “escola indígena”. (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p.60)

Com a formalidade conquistada, ainda conforme as autoras Bergamaschi e Medeiros (2010), em 2001 no Plano Nacional de Educação, um capítulo foi dedicado exclusivamente à Educação Escolar Indígena. Nesse documento foram instituídas 21 metas e objetivos, “naquele momento, o plano previu “criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola indígena’ para

que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p.60).

Com todas as instituições, considera-se um avanço ter escolas indígenas com ensino específico e que atenda aos modos de vida de cada povo. Dessa forma, compreende-se a importância da Educação Escolar Indígena, pois está no contexto social de um grupo específico, portanto tem sua própria cultura e saberes que consideram importante repassar aos jovens.

Fica assim explicitado o direito ao reconhecimento e proteção também de seus bens culturais, o que inclui o direito a uma educação escolar própria, ou seja, organizada como um sistema específico, com todas as suas regras, modelos e definições. Em síntese, o direito dos índios construir suas propostas de escola, segundo seus próprios princípios, processos e práticas educativas. (Bergamaschi; Silva, 2007, p.129)

Como o processo de construção da Educação Escolar Indígena passou por diversas dificuldades por conta da assimilação que foi promovida. Com os professores não foi diferente, já que no início eram considerados monitores de ensino, não tinham autonomia de se intitular professores, independente da formação, deveriam passar pelo processo de aprovação da instituição que estava vigente no momento. Como afirmam as autoras:

Essa presença ameríndia na docência é uma prática que ocorre de forma acelerada nas últimas décadas e está marcada por um passado recente de proibição, quando a admissão de mestres indígenas em suas escolas era “consentida” por instituições indigenistas apenas como monitoria. (Bergamaschi e Medeiros, 2010, 60).

Nos dias atuais, é possível notar que a presença de professores indígenas formados é forte nas escolas indígenas. Visto que a ideia é ter uma escola que atenda às necessidades da própria comunidade, uma das reivindicações mais buscadas é a formação de professores indígenas. Por conhecerem a realidade vivida dos estudantes indígenas, atuam conforme o cotidiano dos alunos, considerando a cultura e as relações que estão envolvidas.

Entre as reivindicações pelo direito e ações na perspectiva da educação escolar diferenciada, específica, inter e pluricultural, os movimentos indígenas passaram a incluir a de formar seus(suas) próprios(as) professores(as), motivados por uma série de fatores. Entre esses, consideramos dois como de extrema relevância: a expansão do processo de afirmação étnica, com profissionais originários das próprias sociedades indígenas; e o despreparo de professores(as) que vinham de fora. (Cortês, 2023, p.91)

A Educação Indígena marca o início da construção de autonomia para os povos indígenas, a valorização do cotidiano das pessoas, reconhecimento de que aquele povo tem suas próprias especificidades e que é válido os modos de viver de cada grupo. De toda forma, não apaga as marcas da história, pois durante muito tempo foram considerados atrasados, pessoas

para ser dominadas, como afirma Paulo Freire em uma das cartas escritas no livro “*Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*”:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-los” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p.34).

O acesso ao direito de reconhecimento da diferença existente no país, retrata o que chamamos de “reparação histórica”. Com o direito assegurado por lei, não apaga o que foi construído e feito no passado, mas faz com que processos de apagamento de culturas não aconteçam novamente. Ter uma escola com organização diferenciada afirma o fortalecimento da identidade e valorização da cultura indígena.

Conforme Paulo Freire (2000), o período colonial que causou massacres e negou o direito à vida para as populações minoritárias, serviu para não repetir erros, principalmente quando refere-se à dominar as pessoas e impor uma cultura sobre a outra. “O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes” (Freire, 2000, p.34).

Diante disso, a conquista de uma escola com formato próprio, retrata a possibilidade de refazer o mundo. A escola “para” indígenas passa a ser escola “de” indígenas, uma mudança que significa que estes povos contribuem para a seu modo para a transformação do mundo. Finalmente, com os acontecimentos do passado fazem refletir sobre o que acontece no presente, que muitas das falácias existentes hoje em dia tem raízes no passado,

A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas (Freire, 2000, p.36).

Como mencionado anteriormente, a Educação Escolar Indígena é uma conquista que os povos indígenas estavam lutando há tempos, que faz parte da busca por reconhecimento. Como parte dessa luta, a formação de professores indígenas torna-se uma possibilidade de contato com a sociedade brasileira,

Diferente de outros momentos históricos, nos quais alguns grupos indígenas buscaram isolar-se como forma de resistência, hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional. (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p.60).

Isso influencia a criação de ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência de estudantes indígenas. De acordo com Faustino, Novak e Cipriano (2013), o ingresso de estudantes indígenas nas universidades federais é garantido pela lei 10.558, de 13 de novembro de 2002, criada pelo programa Diversidade da Universidade, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Essa lei permitiu que os negros, indígenas e pessoas socialmente desfavorecidas conseguissem acesso às universidades para que tivessem uma formação superior. Assim, com a lei de acesso garantida, indígenas têm livre acesso aos conhecimentos de fora da aldeia, estando em contato com a linguagem acadêmica. Conhecendo como funciona o mundo fora das aldeias indígenas, esses estudantes podem atuar nas aldeias e em favor das lutas de forma sistemática:

Ela possibilita o contato com conhecimentos e saberes do mundo não indígena, tornando-o mais compreensível, e permite que, de posse desses novos instrumentais, os povos indígenas possam lutar por seus direitos de forma mais simétrica, apreendendo o sistema de vida ocidental, mas mantendo e afirmando seus modos próprios de educação. (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p.60).

2.2 INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Como foi mencionado anteriormente, as escolas indígenas passam por relações internas e externas à cultura na Educação Escolar. Por estar focada em ensinar o bilinguismo, segue também os padrões da educação nacional, mas diferencia o ensino trazendo a cultura/ vivência ou modo de viver na organização da escola, cria o diálogo entre as culturas, promovendo um ambiente escolar engajado em reconhecer as diferenças.

A Educação Escolar indígena, por estar atravessada por mundos distintos, com relações sociais e práticas sociais diferenciadas, há uma diversidade de saberes existentes em um mesmo espaço. Dessa forma, se faz necessária a discussão sobre a interculturalidade, respeito a todas as culturas existentes no mesmo espaço, reconhecendo e valorizando a “leitura de mundo” das pessoas:

É a partir desta consideração que os diálogos interculturais passam a ter sentido para os sujeitos que participam da escola, tendo como pressuposto a valorização individual e coletiva e o reconhecimento da pluriculturalidade de cada país e global. Desta forma, as teorias e concepções de mundo, as normas, valores, sistemas simbólicos e outros componentes socioculturais, formas de comunicação, artefatos e tecnologias em uma perspectiva intercultural passam a conformar essa escola contemporânea – a escola diferenciada (Côrtes, 2023, p.198).

Nessa perspectiva, as escolas indígenas estão envolvidas por duas concepções de mundo, uma que forma a identidade local e cultural, e a outra forma indivíduos capazes de

entender os códigos que envolvem a sociedade brasileira. “A escola abre uma passagem entre duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida: a indígena e a não indígena, permitindo a circulação de duas culturas, tornando-se um espaço de interface entre duas concepções de mundo” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p.62).

A escola indígena faz com que a dinâmica na escola seja diferenciada, já que os sujeitos estão tendo conhecimentos de duas culturas no mesmo espaço. Com a circulação nas duas culturas, pode-se afirmar que os estudantes estão aprendendo a conviver na sociedade ocidental, mas que não esqueçam os elementos da própria cultura. O fortalecimento da identidade indígena, evidencia a valorização da história indígena e a busca por direitos que lhes foram retirados e que frequentemente são ameaçados.

Sendo uma escola diferenciada e específica, a escola indígena propõe um ensino único, que esteja em contato com a cultura. Dessa forma, “a cultura indígena e seu modo de vida faria parte do processo de ensino aprendizagem, o índio não precisa deixar de ser índio para estudar, não precisa abandonar sua língua materna, suas vestes, sua identidade” (Jardim, 2019, p.667). Isso difere da homogeneização que era imposta a esses povos, desconsiderando totalmente suas particularidades.

Por isso, a Educação Escolar Indígena não abandona os conhecimentos do mundo ocidental, mas enriquece suas atividades que estão de acordo com o cronograma que insere a cultura. Por isso, os dois mundos se completam, estabelecendo contatos e relações, para que forme um ensino centrado na diversidade e respeito mútuo entre as culturas.

Nesse sentido, pensar a interculturalidade nas comunidades indígenas não se trata de encaixar o ensino somente num molde cultural, ou abandonar os conhecimentos científicos como parte do ensino, mas sim de abrir espaço para reflexão das condições de vida dos índios, dar autonomia no processo de tomada de decisão, pensando num modelo de ensino onde os valores culturais e científicos se complementem (Jardim, 2019, p.668).

Relacionar a cultura com os processos de aprendizagem na escola difere totalmente do que era proposto no período colonial, pois o objetivo era fazer com as tradições, costumes e comportamentos desaparecessem. De acordo com Paulo Freire (1996), relacionar a vivência das pessoas com o ensino é uma forma de aproximar os alunos das atividades na escola.

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (Freire, 2000, p.38)

Dessa forma, considerar o contexto social e as relações que permeiam a convivência do sujeito também é um fator que favorece a Educação Intercultural. Reconhecer que o sujeito está

envolvido em dinâmicas específicas que implicam na sua visão sobre o mundo sugere uma nova maneira de levar a educação. Por isso, a Educação Escolar Indígena tem um modo específico e diferenciado ao tratar dos estudantes, pois suas especificidades são consideradas e fortalecidas.

O saber de experiência feito não implica em considerar somente a bagagem de vida do sujeito, mas que conhecer a realidade do sujeito serve para criar condições de ensino/aprendizagem. Dessa forma, não é somente o conhecimento científico que é válido, mas que os grupos sociais minoritários também produzem saberes que podem ser aperfeiçoados.

Daí que seja ela, a escola, considerada, deste ponto de vista, como a matriz do conhecimento. Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. (Freire, 1989, p.33)

Sendo assim, compreender que a cultura e realidade dos indivíduos potencializa os processos de aprendizagem na escola, resulta em dinâmicas que sejam compreensíveis aos estudantes. Dessa forma, integrar as práticas educativas aos modos de vivência do sujeito implica no empoderamento do indivíduo, que se identifica como parte do mundo, participa dele e que pode transformá-lo.

Na interculturalidade, de acordo com Souza et al. (2013, p.4) “reconhecer as diferenças é o primeiro passo para a conquista de uma educação intercultural, lembrando que, dentro desta perspectiva o (re)conhecimento das diferenças tem o papel de integrá-las e não de anulá-las”.

Porém, não se pode excluir o multiculturalismo do debate, já que foi desse movimento que surgiu as discussões sobre a interculturalidade presente na educação. Sendo assim, de acordo com Candau (2008), o multiculturalismo nasceu a partir de lutas e movimentos relacionados às identidades negras e demais grupos étnicos que ficavam às margens da sociedade. Dessa forma,

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina *hermenêutica diatópica*. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008, p.54).

A perspectiva intercultural que permeia a Educação Escolar Indígena, reconhece o outro como parte do mundo. Reconhecer que existem culturas e vivências com suas próprias especificidades promove a educação plural, que respeite cada experiência e permita a interação entre diferentes pessoas, estabelecendo um diálogo entre iguais, sem hierarquias, sem imposição de um sobre o outro. Isso rompe com a ideia de assimilação que era proposta no

período colonial, portanto, a cultura indígena passa a ser valorizada, mas também entra em contato com a sociedade de fora das aldeias indígenas, uma complementando a outra.

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A Sociologia na Educação Básica tornou-se obrigatória por meio da Lei nº 11.684/2008. Com a garantia de sua presença no currículo escolar, a disciplina passou a integrar os três anos do Ensino Médio, ao lado da Filosofia, contribuindo para a formação crítica dos estudantes.

Porém, a Sociologia é uma disciplina que está em constante tensão, pois “tem sido alvo de disputas políticas e acadêmicas, bem como de sucessivas tentativas de redução de sua carga horária ou exclusão da matriz curricular” (Bodart, 2025, p.2). Para além disso, há poucos professores formados na área lecionando Sociologia, assim sendo, professores com outras formações assumem a disciplina.

Falar sobre o Ensino de Ciências Sociais está no centro desse trabalho, pois há necessidade de debater sobre qual o “lugar” acadêmico, escolar e político da produção e da divulgação do conhecimento em ensino de Ciências Sociais/Sociologia” (Pereira, 2022, p.158). Destaca-se que há uma certa prioridade em fazer estudos e pesquisas acerca da área de Ciências Sociais, o ensino fica em segundo plano, ficando a margem dos estudos científicos.

3.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA, UM CAMPO OU UM SUBCAMPO?

Para iniciar o debate contamos com o verbete apresentado por Daniel Gustavo Mocelin, para caracterizar o “Campo” do Ensino de Ciências Sociais no Dicionário do Ensino de Sociologia em 2020. Nesse verbete o autor faz menção ao conceito de “Campo” de Pierre Bourdieu, que apresenta como sendo:

Campo é um conceito da teoria bourdieusiana definido como um microcosmo dotado de certa autonomia em relação ao espaço social mais amplo, na medida em que práticas sociais são incorporadas, produzidas e reproduzidas pelos seus participantes, por meio de disposições objetivadas, regras convencionalmente definidas, capitais específicos valorizados e quadros cognitivos compartilhados. (Mocelin, 2020, p.57)

A partir dessa definição o autor menciona que “um campo é formado por agentes organizados, que criam espaços e os fazem existir pelas interações simbólicas que estabelecem” (Mocelin, 2020, p.57). Dessa forma, o autor considera o Ensino de Sociologia um “campo profissional especializado no estudo, na qualificação e na promoção da mediação didática dos conhecimentos da área de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica”.

O autor ainda menciona que há uma comunidade empenhada em fazer com que a Sociologia seja aplicável e interessante para os alunos na escola. Contando com a participação de professores, licenciandos em Ciências Sociais e demais pesquisadores da área que consideram a Sociologia importante para a formação dos estudantes da Educação Básica.

Mocelin (2020, p.59), considera que o campo do Ensino de Sociologia ultrapassa as linhas da produção acadêmica e científica. Sendo assim, os estudos e produção de processos educativos e práticas de ensino não se restringem apenas aos pesquisadores da área, mas abrange “um contingente maior de praticantes dessa especialidade”. Dessa forma,

Esse campo adquire autonomia a partir do momento em que se identifica uma trajetória de ocupação de espaços, e que uma história ordenadora, mesmo que intermitente, passa a mobilizar e orientar a ação de diversos agentes em torno de movimentos de expansão, organização e experiências cumulativas. (Mocelin 2020, p. 59, apud Mocelin, 2019).

Nessa mesma perspectiva, também a partir do verbete escrito para o Dicionário de Sociologia, Mocelin (2020) menciona que há um subcampo no Ensino de Ciências Sociais, nesse subcampo há uma “produção sociológica especializada”, com enfoque nas produções acadêmicas científicas.

A partir do verbete “*O Ensino de Sociologia e o seu Subcampo*”, segundo Mocelin (2020), o ensino da Sociologia consolidou-se como um subcampo da área de Ciências Sociais, configurando-se como um espaço semiautônomo de produção de conhecimento. Esse entendimento é compartilhado por diversos pesquisadores da área (Ferreira; Oliveira, 2015; Bodart; Pereira, 2017; Carvalho; Handfas, 2019). Dessa forma, nesse subcampo estão concentradas as produções científicas do meio acadêmico, por pessoas especializadas na área:

Cientistas Sociais estudam diversas dimensões da trajetória da Sociologia no ensino médio, a partir de análises e questões epistemológicas, teóricas e empíricas que envolvem essa área e de vastos mapeamentos da própria produção científica sobre o ensino da Sociologia, tendo em vista acompanhar de perto os percalços, avanços e desafios que se colocam à institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar e, ao mesmo tempo reivindicar maior abertura às questões relacionadas ao ensino das Ciências Sociais na educação básica, junto à pesquisa nas Ciências Sociais. (Mocelin, 2020, p. 398).

Mocelin (2020, p.398), ainda afirma que o “subcampo é constituído e mobilizado pelos cientistas sociais dedicados a pesquisar e promover a área de ensino”. Dessa forma, esse subcampo conta com diversos agentes engajados em desenvolver práticas de ensino que auxiliem professores para ministrarem aulas de Sociologia nas escolas de ensino médio.

Assim, conforme o autor, esse subcampo está se consolidando a partir de diversas maneiras como a realização de eventos focados na temática do ensino e práticas pedagógicas, sendo assim o autor destaca:

A realização regular de eventos exclusivos sobre o ensino da Sociologia e de Grupos de Trabalho específicos em eventos científicos das áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política; a proliferação de dossiês e artigos sobre o ensino da Sociologia em periódicos científicos; a expansão de grupos e laboratórios de pesquisa especializados na temática do ensino, por todo país; a recente criação de um mestrado profissional em rede (ProfSocio/Capes), reunindo diversas instituições; a formação e consolidação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e do Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), responsável pela organização do

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb). (Mocelin, 2020, p.398)

Dessa forma, esse subcampo está em constante avanço, já que promove atividades onde todos os pesquisadores, professores, licenciando podem participar, fazendo com que esta área evolua em divulgações científicas e esteja organizada com normas específicas. Conforme Mocelin (2020) as produções científicas nesse “subcampo” variam desde as produções sobre a história do Ensino de Sociologia e sua finalidade no ensino médio, também há pesquisas sobre o ensino e a juventude, cultura, tecnologia, entre outros. Inclui também estudos sobre o perfil de professores e a formação para lecionar, contando também com escritos sobre a avaliação e metodologias aplicáveis da área na educação básica.

Vale lembrar que no “subcampo” do Ensino de Sociologia as produções científicas estão contribuindo para a autonomia da área, determinando regras próprias, seguindo normas e rigorosidade e seriedade. Mocelin (2020, p.399) afirma que “devem ser destacadas as investigações, produzidas no subcampo, que realizam levantamento sobre a própria produção científica na área e que têm papel decisivo na demarcação e autonomia do espaço”.

Na mesma linha de abordagem, Cristiano Bodart (2025) apresenta o Campo do Ensino de Sociologia como sendo é abrangente, pois trata da prática do ensino, mas também está envolvida em disputas no âmbito acadêmico e político por espaço no currículo do Ensino Médio. Sendo assim, “o Ensino de Sociologia não se restringe à prática docente, mas configura um espaço social dinâmico, no qual ocorrem colaborações, disputas por reconhecimento, processos de legitimação da disciplina e influência sobre políticas educacionais” (Bodart, 2025, p.3).

Por isso então, o autor destaca que o “Campo” do Ensino de Sociologia é uma “esfera social composta por um conjunto de estruturas, agentes e produtos que orbitam em torno da Sociologia escolar”. Esse campo pode ser entendido como um espaço em que transitam diferentes pontos de vista teóricos, que procuram contribuir com a Sociologia na escola, estabelecendo um contato com a disciplina que frequentemente é atacada.

Sobre o Subcampo do Ensino de Sociologia, Bodart (2025) menciona que há algumas análises que identificam o subcampo como um universo restrito ao meio acadêmico, que somente pessoas especializadas e com vínculos universitários estão envolvidos com esse subcampo.

Bodart (2025, p.7) assinala que a característica principal do subcampo é “a sistematização teórica e metodológica sobre o Ensino da disciplina, abordando temas como currículo, formação docente, práticas pedagógicas e políticas educacionais”. Conforme o autor,

nesse “subcampo” concentra-se as pesquisas, não sendo autônomo com relação ao campo amplo do Ensino de Sociologia, mas que há um processo em desenvolvimento, já que possui regras próprias e constantes disputas pelo reconhecimento acadêmico.

O autor faz uma importante colaboração sobre o Campo e o Subcampo de pesquisa no Ensino de Sociologia, para melhor compreensão da ideia:

Embora o subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia apresente forte relação como o campo do Ensino de Sociologia, mantendo uma interdependência, o subcampo acadêmico influencia o debate e a formulação de políticas sobre o ensino da disciplina, o campo mais amplo do Ensino de Sociologia impacta diretamente os temas e as problemáticas que os pesquisadores do subcampo investigam. (Bodart, 2025, p. 8).

Dessa forma, Oliveira (2023 *apud* Bodart, 2025), ainda relata que há busca por distinção entre o campo e o subcampo do ensino de sociologia, pois há grande aproximação do campo escolar e campo acadêmico, isso pode ser visto em eventos da área com a participação de professores da educação básica e do ensino superior.

Os autores também notaram aproximação a partir da “participação dos pesquisadores em disputas por definições curriculares e na participação do PNLD como avaliadores dos livros de Sociologia” (Bodart, 2025, p. 8). Essa relação fortalece e dá visibilidade ao Ensino de Sociologia, visto que com a constante produção e contribuição a área se consagra.

O autor ainda reflete o grande aumento de produções científicas que contribuem com o subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia. Os artigos escritos, a presença de periódicos especializados, a realização de eventos e grupos de pesquisas ativos favorecem o crescimento do Ensino de Sociologia. Por isso o autor afirma que os eventos científicos salientam a “articulação da comunidade acadêmica e a construção de uma identidade científica para o subcampo” (Bodart, 2025, p.18).

Apesar da forte presença de produções acerca do Ensino de Sociologia, o autor relata que ainda há algumas superações que precisam ser feitas para que o subcampo se consolide:

A distribuição desigual dos grupos de pesquisa pelo território nacional, com concentração nas regiões Sul e Sudeste, reflete disparidades históricas na academia brasileira. Além disso, a análise da produção científica revela uma forte concentração autoral, com poucos pesquisadores dominando a publicação de artigos e a organização de dossiês temáticos. A baixa inserção internacional da pesquisa sobre o Ensino de Sociologia também se apresenta como um obstáculo, restringindo as possibilidades de intercâmbio acadêmico e o reconhecimento desse subcampo no cenário global. (Bodart, 2025, p.8)

Bodart (2025) faz menção sobre uma pesquisa que retrata o cenário do subcampo para as pesquisadoras mulheres. Por serem as autoras com maior produção nesse subcampo, ainda há desafios que são enfrentados por elas, no que diz respeito ao prestígio acadêmico, pois há muita desigualdade, afirmando que o campo científico “historicamente privilegia trajetórias

masculinas e impõe dificuldades adicionais para que as mulheres acessem os espaços de maior prestígio e financiamento” (Bodart, 2025, p.15). Diante disso, o autor fala sobre “políticas de equidade de gênero no meio acadêmico” (Bodart, 2025), possibilitando maior incentivo para as pesquisadoras da área.

A partir da leitura do artigo intitulado *A centralidade do campo do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia Brasileiro*, escrito por Thiago Ingrassia Pereira, podemos ter uma outra perspectiva teórica sobre o campo e o subcampo do Ensino de Sociologia. Para esse autor, o Ensino de Ciências Sociais se encontra numa posição periférica no Campo de Ciências Sociais.

Nesse sentido, o autor faz um debate sobre o centro e periferia, sendo o centro a parte privilegiada, com maior visibilidade, já a periferia se encontra à margem do centro. Assim, “a posição relativa assumida por sujeitos sociais e instituições é proveniente de um centro que, uma vez problematizado e desnaturalizado, à melhor tradição crítica das Ciências Sociais, promove novas interpretações e orienta ações práticas” (Pereira, 2022, p. 160).

Conforme Pereira (2022) o centro está concentrado no meio acadêmico, na universidade, sendo assim, é restrito a pessoas com preparação especializada. Por isso, a partir de experiências próprias do autor, faz-se necessária uma nova abordagem, pois há um deslocamento do centro universitário para a escola, para atuar na educação básica se faz necessária outra perspectiva que permite “a compreensão de um espaço de produção do conhecimento escolar, também fundado em bases científicas, mas em um sentido amplo” (Pereira, 2022, p.160)

Para o autor, a pesquisa não precisa necessariamente estar centrada ou restrita à universidade, mas que ao relacionar-se com a educação básica ocorre uma integração que permite ao professor a criação de novas metodologias, inovando e produzindo conhecimento científico, a partir de suas experiências na escola. Essa configuração agrega na consolidação do subcampo de pesquisa, pois há agentes interessados e ativos na produção do conhecimento.

O campo “acadêmico” seria, assim, um espaço de (re)produção autônoma, contando com legitimidade entre seus pares. Já o “campo escolar” seria um espaço desse campo mais abrangente (por isso, um subcampo) ou, em outra perspectiva, também um campo com sua autonomia em relação aos demais campos da sociedade (Pereira, 2022, p.160).

O autor destaca em sua análise que há uma busca por diferenciação entre o Campo e o Subcampo de pesquisa do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Já que em linhas gerais um campo é um espaço em disputa e que seus agentes buscam por legitimação e reconhecimento acadêmico, por isso considera o centro como o espaço da pesquisa, ligada ao campo universitário, onde os autores já possuem uma tradição científica rigorosa. Dessa forma, o

campo do Ensino de Sociologia é o movimento que permite que os pesquisadores/professores periféricos busquem sua legitimação, mas que está no espaço amplo do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

Assim, faz alguns questionamentos em seu artigo, que são interessantes de serem pensados quando se fala em um subcampo do Ensino de Ciências Sociais voltada para a pesquisa, mas que marca certo “distanciamento” com relação à educação básica.

Em subcampo de pesquisa do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, será que não seguimos muito acadêmicos em sentido estrito? Será que a noção de subcampo de pesquisa desconsidera os saberes escolares e a produção de conhecimento que gera? Ou melhor, talvez nossa formação universitária nos ensinou a produzir conhecimento sobre ou para, e nunca com as pessoas e instituições?” (Pereira 2022, p. 164-165)

Por conta da pesquisa no subcampo do Ensino de Ciências Sociais estar no centro de produções e discussões, o autor afirma que “o debate sobre ensino, cursos de licenciatura e atuação profissional docente na educação básica, fica periférico” (Pereira, 2022, p.166). Conforme o autor, “as discussões de “fronteira” entre as Ciências Sociais e o ensino, envolvendo didática, metodologias de ensino e formação de professores(as) sempre são secundárias”.

Pereira (2022) considera que o subcampo de pesquisa está associado com a pesquisa no âmbito acadêmico, já o campo está relacionado com o debate escolar. Além disso, o autor faz uma diferenciação nos conceitos “escolar” e “educacional”. Para ele, “escolar realça a educação formal no âmbito da educação básica” (Pereira, 2022, p.167). Já a abordagem educacional “é mais ampla e engloba práticas não escolares e culturais difusas” (Brandão, 2006 *apud* Pereira, 2022).

Além disso, o autor procura problematizar o “distanciamento” da pesquisa restrita ao meio universitário e dos estudos e produção intelectual sobre a educação básica. Assim, o autor defende a centralidade do campo, que agrega diversos agentes com produções que transitam entre a pesquisa e experiências da educação básica, produzindo metodologias aplicáveis na “Sociologia Escolar”. Dessa forma, o subcampo não estaria mais na centralidade, mas o “ensino de Ciências Sociais/Sociologia como um todo” (Pereira, 2022, p. 168). Assim sendo:

A “Sociologia escolar” se libertaria de pressupostos ou referenciais que a condenam a ser sempre periférica, quando, na verdade, já é, pela construção histórica, o centro de outra história. Isso não colocaria os integrantes de seu campo fora dos espaços de pesquisa acadêmica tradicionais, nem criaria guetos entre docentes de escola, estudantes de graduação e pós-graduação e docentes universitários(as) (Pereira, 2022, p.172).

Como possibilidade de ascensão do Campo do Ensino de Ciências Sociais o autor argumenta que a “confluência que o campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia promove

entre (1) as Ciências Sociais; (2) a Educação; e (3) o exercício profissional a partir da prática de ensino” (Pereira, 2022, p. 172), trará para o campo uma nova configuração que reforça o desenvolvimento e consolidação desse campo que o autor considera como “original” no país.

Amurabi Oliveira (2023) propõe outra vertente para o entendimento de “campo” e “subcampo” no Ensino de Sociologia. Na análise do autor não há um subcampo de pesquisa no Ensino de Sociologia, mas um campo em “processo de autonomização” (Oliveira, 2023, p.80). Em seu artigo denominado *O campo do Ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização*, o autor faz uma discussão acerca do conceito de “Campo” apresentado por Pierre Bourdieu:

É necessário compreender que todo campo é um campo de forças, constituindo uma rede de determinações objetivas que pesam sobre todos que agem em seu interior. Da mesma forma, os campos são campos de batalha, de modo que seus participantes buscam alterar o peso relativo dos diferentes tipos de capitais que possuem, o que é realizado por meio de estratégias heterodoxas (por aqueles que ocupam a posição dominada) e ortodoxas (por aqueles que ocupam a posição dominante). (Oliveira, 2023, p.81).

Dessa forma, segundo Oliveira (2023), historicamente as Ciências Sociais vão se consolidando, por isso não há dúvidas em reconhecer que há um campo de Ciências Sociais no Brasil. Porém, sobre o Ensino de Sociologia, conforme o autor, “ao pensarmos de forma mais específica a questão do Ensino de Sociologia, seria possível perceber certa imprecisão em reconhecer a existência ou não deste enquanto campo autônomo” (Oliveira, 2023, p.82). Assim, continuando a análise sobre o campo e o subcampo do Ensino de Sociologia:

A formulação do Ensino como um campo científico autônomo, portanto dotado de regras próprias, está longe de se concretizar nesse momento. O que podemos vislumbrar é o início de seu desenho como um subcampo, que depende, para sua consolidação, de um incremento substancial das pesquisas nessa área, especialmente junto aos centros de referência nas Ciências Sociais, e da divulgação de seus resultados por meio de eventos e de periódicos especializados. E como todo campo, as disputas já se encontram em curso. (Oliveira, 2023 apud Ferreira e Oliveira (2025, p.38).

Para esse autor há uma outra lógica que envolve os campos: “o campo do Ensino de Sociologia origina-se na interface entre o campo da Sociologia e o campo do Ensino no Brasil” (Oliveira, 2023, p.90). De acordo com o autor, por serem campos que se integram e são amplos, há diversos agentes que estão envolvidos, pesquisadores, professores na educação básica, estudantes das licenciaturas, entre outros que formam um grupo heterogêneo.

Conforme o autor, por serem campos amplos, historicamente estão envolvidos em diversas disputas:

Ainda que a interface entre a Sociologia e a Educação seja de longa data no Brasil, pensando-se o desenvolvimento de uma Sociologia da Educação, este processo tem

sido reconhecido como tenso e marcado por uma profunda fragmentação institucional entre as Faculdades de Educação e os Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais (Oliveira, et al., 2016, 2020 *apud* Oliveira, 2023).

Dessa forma, para o autor o campo do Ensino de Sociologia está situado “na interface entre a Sociologia e o Ensino, não entre a Sociologia e a Educação” (Oliveira, 2023, p.90). Assim, para o autor há uma discussão a ser feita acerca dessa compreensão, por isso o “ensino se autonomiza a partir do campo educacional”.

Para isso, Oliveira (2023) menciona que o campo da Educação seria mais amplo e que vem se consolidando. Já o campo do Ensino “remete a uma reflexão própria sobre a didática e as metodologias de ensino” (Oliveira, 2023, p.91). Para melhor compreensão o autor explica:

Captar a compreensão de que a interface com a Educação é, efetivamente, algo muito amplo, ao passo que o Ensino demanda certa especificidade, voltada principalmente para discussões próprias do campo da didática e das metodologias de ensino, que, apesar de se situarem no campo educacional não se confunde com este. Ao indicarmos que o campo de Ensino de Sociologia surgiria da interface entre o campo da Sociologia e o da Educação, estaríamos confundindo o todo com uma de suas partes (Oliveira, 2023, p.91).

Oliveira (2023, p.92) afirma que os “agentes que integram a comunidade científica do Ensino de Sociologia não compõem um subcampo dentro de um campo mais amplo do Ensino de Sociologia”. Mas que esses ocupam um lugar de dominância nesse campo. Para isso, o autor menciona que “não se trata de reduzir o Ensino de Sociologia à pesquisa, mas se compreender como que os agentes situados nesse polo do campo ocupam uma posição dominante no campo”.

O autor explica que os profissionais que estão ligados com o campo universitário estão localizados nos campos de dominância:

Considerando a relevância e as relações estreitas que o Ensino de Sociologia estabelece com o campo da Sociologia, é interessante perceber que tendencialmente aqueles agentes vinculados a departamentos e programas de pós-graduação em Ciências Sociais/Sociologia tendem a ocupar posições mais dominantes neste campo. (Oliveira, 2023, p.92).

Conforme Oliveira (2023) há um capital institucionalizado na relação entre agentes ligados à educação básica e atores que estão vinculados com o meio acadêmico/científico. “A formação dos professores da educação básica se dá por meio do curso de licenciatura, ao passo que a formação dos professores para o ensino superior deve ocorrer na pós-graduação” (Oliveira, 2023, p.93).

O autor acrescenta ainda que os professores da educação básica possuem salário inferior com relação aos professores universitários, e por isso estes possuem maior capital cultural e

econômico do que os professores da educação básica, influenciando na ocupação do lugar de dominância no campo do Ensino de Sociologia.

Oliveira (2023) ainda cita um termo apresentado por Pierre Bourdieu no que refere-se à possibilidade de professores universitários constituírem uma “nobreza escolar”. O autor explica que para ocupar um espaço no meio universitário, os professores devem obter título de mestre e doutor, sendo assim, “o título de doutor se tornou o requisito mínimo para o ingresso inicial na carreira docente do magistério superior em todas as instituições mais prestigiosas do campo acadêmico brasileiro” (Oliveira, 2023, p. 93). Nas palavras do autor:

Esta nobreza escolar possui determinados títulos que não apenas a legítima no campo, como também atribui tacitamente determinadas qualidades aos detentores do título, uma vez que os diplomas assegurariam formalmente uma competência específica, de modo que tais profissionais ao se apresentarem como mestres e doutores em Ciências Sociais e/ou Educação seriam reconhecidos como detentores de determinadas características específicas que os legitimam neste campo. (Oliveira, 2023, p.93-94).

O autor ainda acrescenta que a posição da universidade ao qual o ator está vinculado também pode influenciar no prestígio ou dominância nesse campo. Conforme Oliveira (2023), apesar de estar vinculado a um programa de pós-graduação especializado nas Ciências Sociais ou Sociologia, pode ficar em uma posição inferior com relação a um agente que está associado à Faculdade de Educação da USP ou UFRJ, que são universidades renomadas. O autor acrescenta:

No cenário contemporâneo, estar vinculado à pós-graduação agrega valor ao título de doutor, pois significa que não apenas você é detentor de determinadas competências – institucionalizadas pelo diploma – como também você é capaz de formar outros mestres e doutores, examinar trabalhos finais que são requisitos parciais para se tornar um, outorgando-lhes um diploma em determinada área do saber. Em outros termos, os professores universitários que atuam na pós-graduação tendem a ocupar uma posição ainda mais dominante neste campo. (Oliveira, 2023, p.94).

Todas essas tendências e possibilidades apresentadas pelo autor caracteriza o campo do Ensino de Sociologia, pois há agentes em disputas e que há diversos fatores que contribuem ou não para sua posição. O autor ainda menciona que esse campo em disputa é dinâmico, não estático, que os professores não tem um “lugar” específico, mas que podem estar localizados em muitos.

Reconhece-se que as posições neste campo são dinâmicas, mais que isso, que os agentes estão inseridos em múltiplos campos de forma concomitante. Um mesmo agente pode ocupar uma posição periférica no campo da Sociologia – por exemplo – e ao mesmo tempo ocuparem uma posição dominante no campo do Ensino de Sociologia. (Oliveira, 2023, p.95).

Assim sendo, o autor propõe que há um processo em desenvolvimento que promove a autonomização do campo do Ensino de Sociologia, que por ser dinâmica, não se configura como um subcampo. Dessa forma, o autor defende apenas a existência do processo de autonomização

do “campo” do Ensino de Sociologia à medida em que cria suas próprias regras, gerencia sua funcionalidade, se diferencia do “campo da Sociologia ou do Ensino/Educação, ainda que surja da interface entre ambos” (Oliveira, 2023, p.98).

3.2 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

O Ensino de Ciências Sociais está em processo de consolidação, por isso foi criada no ano de 2012, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Conforme o Blog Café com Sociologia, por ser uma organização civil tem por objetivo promover o fortalecimento das Ciências Sociais, mais especificamente da Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Dessa forma, busca agregar professores da educação básica, docentes universitários, pesquisadores e interessados em viabilizar o Ensino de Ciências Sociais, transversalmente em todo o sistema educacional. Como afirma Pereira (2018) sobre a ABECS:

É a partir de uma rede em nível nacional, mas enraizada localmente, que poderemos ter, de forma inédita na área de Ciências Sociais, uma entidade que legitime e desenvolva o ensino em todas as suas dimensões – formação de professores(as), cursos de Licenciatura, material didático, concursos públicos, pesquisa e divulgação acadêmica e comunitária (por meio de eventos e redes sociais). O movimento de compreensão da história do ensino de Sociologia no Brasil produz o entendimento da importância de potencializarmos espaços de atuação acadêmica e política em defesa da área de Ciências Sociais na Educação Básica (Pereira, 2018, p.32)

Esta organização procura criar ligações entre professores universitários e professores da educação básica. Conforme o Blog Café com Sociologia, afirma-se que não há um órgão ou uma comunidade que trata das questões que envolvem o Ensino de Ciências Sociais, por isso há um esforço de associar os docentes da universidade e escola, graduandos e pós-graduandos em Ciências Sociais, porém em formato temporário até que se tornem professores efetivos.

A construção da ABECS, conforme Pereira (2018, p.29) surge a partir de um “contexto de afirmação do ensino de Sociologia como campo acadêmico e espaço de militância”. Com o objetivo de ampliar e divulgar o conhecimento sobre o “Ensino de Ciências Sociais/Sociologia”. Assim,

A ABECS não se coloca em disputa com qualquer entidade sindical ou científica, mas busca agregar esforços para que a disciplina de Sociologia, representativa do campo acadêmico das Ciências Sociais, se legitime no contexto escolar, combatendo severamente retrocessos de exclusão curricular, como o verificado na atualidade. (Pereira, 2018, p.32).

Dentre os objetivos e finalidades do estatuto da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, têm-se como principal propósito o desenvolvimento da área de Ensino de Ciências Sociais, estimulando pesquisas, contribuindo para o ensino e extensão. Possibilitando aos envolvidos novas práticas, metodologias inovadoras e qualificação para tratar da Sociologia

Escolar. Também é objetivo lutar e buscar por políticas públicas que contribuam para essa área, bem como, a defesa da obrigatoriedade na educação básica com aumento de carga horária, além de defender que professores licenciados nesta área podem ministrar as aulas de sociologia, já que atualmente poucos professores com especialização estão à frente da disciplina. Assim conforme o Art.7º do Estatuto da ABECS, para que os objetivos e finalidades sejam realizados, são necessários:

I - Realizar o Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. II - Promover, divulgar e apoiar a produção de pesquisas científicas e práticas de ensino voltadas para o campo do ensino das Ciências Sociais e da Sociologia escolar. III - Promover, apoiar, divulgar e fomentar a educação continuada relativa ao ensino das Ciências Sociais para associados/es/as. IV - Promover e apoiar eventos dedicados às atividades de ensino, pesquisa, extensão e divulgação do ensino das Ciências Sociais. V - Criar e integrar fóruns, observatórios, comitês, grupos de trabalho, dentre outros, permanentes ou temporários, para o monitoramento, o desenvolvimento de atividades e as proposições do interesse da entidade e que coadunem com seus objetivos. (Estatuto da ABECS, 2022, P.3-4)

Conforme Bodart e Pereira (2017, p.3) a ABECS “tem como característica principal e compromisso fundante o ensino de Ciências Sociais, procurando atuar tanto na dimensão acadêmica, como escolar/pedagógica”. Por agregar diferentes atores que atuam em diversificadas áreas, o Ensino de Ciências Sociais tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito escolar precisa estar em movimento, criando novos projetos, reinventando a Sociologia para que seja uma ciência que atenda à demanda da sociedade, por isso, a ABECS procura se mobilizar.

Por ter foco na docência em todas as etapas do sistema educacional e ter sido pensada para ser um projeto de expansão do Ensino de Ciências Sociais, a ABECS proporciona aos envolvidos e compromissados a dialogarem sobre o seguimento desta área. Pois, como afirma Freire (2016, p.44), “não é no silêncio que os homens/mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Entende-se que a criação dessa entidade científica procura desenvolver e consolidar a área de Ensino, porém não é possível realizar sem compreender que os homens precisam estar em união, seja os docentes universitários, pesquisadores ou professores da educação básica, todos têm algo para contribuir nos estudos.

Como a Sociologia escolar vêm enfrentando dificuldades de permanência no currículo escolar, tornou-se um tema emergente para os atores que compõem esse campo. Há diversas indefinições e incertezas acerca da Sociologia no Ensino Médio, para isso os atores procuram se mobilizar para o “resgate ou afirmação” dessa disciplina, por isso conforme Pereira (2017, p.19), “há novas possibilidades de trabalho coletivo” que caminham para “duas direções

básicas”.

A primeira direção, conforme Pereira (2017), refere-se a dificuldade das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em se efetivar na Educação Básica. Conforme Moraes (2011 apud Pereira, 2017), por isso é importante examinar “o percurso curricular da Sociologia percebendo que sua intermitência é fruto de contextos políticos e da burocracia educacional”.

A segunda direção, conforme Pereira (2017), está nessa intermitência, pois se faz necessários espaços para o debate sobre a Sociologia, seja no âmbito acadêmico, seja na educação básica. Por conta da militância e discussões sobre a importância da disciplina foi criada a ABECS, que une agentes diversos que estão em defesa da Sociologia.

A área ampla das Ciências Sociais envolve-se em estudar rigorosa e cientificamente a sociedade. Portanto, confere uma área científica com métodos e teorias, composta por três áreas específicas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Dessas áreas, no âmbito escolar a Sociologia se encarrega de apresentar o pensamento crítico aos estudantes do Ensino Médio, encarregando-se de destacar o comportamento em coletivo, relações sociais e interações humanas.

Porém, com a intermitência, segundo Pereira (2017), a partir da análise do percurso da Sociologia nos currículos escolares, percebe-se que “criou inseguranças e dicotomias em relação ao ensino e formação de professores da área” (Pereira, 2017, p. 20). O que implica ainda mais na condição da Sociologia escolar, já que as incertezas geram profissionais com medo do que está por vir, sem uma segurança. Freire (1987) sobre os medos:

Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, ter que ir de faculdade em faculdade mandando currículos sem receber respostas positivas, ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão –quando vemos todas essas coisas, temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo. (Freire, 1987, p.39)

Como aponta Pereira (2017, p.20), “um desdobramento visível desse cenário é a histórica fragilidade do trabalho coletivo entre a comunidade acadêmica e escolar da área de Ciências Sociais”. Para isso são necessários espaços de discussão e reflexão para que a área una seus agentes e construa novas possibilidades de consagração da área.

Conforme Pereira (2017), apesar de autores como Florestan Fernandes defenderem a necessidade de ensino de Sociologia no Ensino Médio, como ferramenta de compreensão do

mundo. A área do ensino nunca teve grande destaque nas comunidades científicas existentes, como é o caso da “Sociedade Brasileira de Sociologia/SBS, Associação Brasileira de Antropologia/ABA, Associação Brasileira de Ciência Política /ABCP, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais/ ANPOCS” (Pereira, 2017, p.20).

De acordo com Silva (2010 *apud* Pereira 2017), apesar do ensino ter sido anterior à formação na área de Ciências Sociais, um dos motivos do enfraquecimento da criação de cursos de licenciatura foi a instabilidade da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Por isso, conforme Pereira (2017) não é surpresa que a área de Ciências Sociais se consolide principalmente na graduação e pós-graduação, já que são desenvolvidos novos projetos, metodologias, teoria e prática. Santos (2012 *apud* Pereira 2017) destaca que após a Constituição Federal de 1988, surgem novos textos que citam o Ensino de Sociologia em nível estatal.

Pereira (2017) ainda destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na Lei nº9.304, despertam-se novos debates sobre a presença da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, pois são disciplinas que favorecem no desenvolvimento do pensamento crítico e exercício da cidadania. O autor ainda comenta que o texto não previa a matéria nos currículos, mas seus conteúdos formativos.

No texto ainda é mencionada a “campanha da obrigatoriedade” que ocorreu no final dos anos de 1990 (Carvalho, 2015 *apud* Pereira, 2017). Foi um movimento que reuniu diversos atores, entidades sindicais, grupos e comunidades que estivessem interessadas em trazer à Sociologia para o currículo escolar. Conforme Pereira (2017), após muitos processos e debates a Sociologia e Filosofia tiveram sucesso nas ações legislativas, porém foi vetado em 2001, pelo então presidente e Sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

Ainda de acordo com o texto, o presidente recebeu o prêmio de distinção da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) em 2009, que ocorreu no Rio de Janeiro, afirmando a necessidade de reconhecer a trajetória acadêmica do mesmo. Em 2003, houve uma mudança na gestão federal, com isso surgiram novas possibilidades de avançar na campanha da obrigatoriedade que buscava por um espaço da Sociologia e Filosofia no Ensino Básico. Conforme Pereira (2017), a partir dos novos movimentos, resultou no Parecer 38/2006, que previa a Sociologia e Filosofias como matérias obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Ainda de acordo com Pereira (2017), o GT sobre o “Ensino de Sociologia” foi muito concorrido no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Recife (UFPE) no ano de

2007, porém já havia discussões em 2005 diretamente sobre o Ensino de Sociologia, que foi organizado pela SBS, destacando a criação de uma Comissão de Ensino. Daí que surge o ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica), que teve seu primeiro evento realizado no Rio de Janeiro (UFRJ), dias antes de acontecer o Congresso da SBS. Porém, como Pereira (2017) menciona no GT do Congresso da SBS poderiam submeter trabalhos somente aqueles/aquelas que tinham o titulação mínima de Mestre, já no ENESEB poderiam apresentar trabalhos mestrados e licenciados.

Pereira (2017) destaca que por ter grande visibilidade desde 2006 e com a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia nos currículos do Ensino Médio desde 2008, a SBS vem promovendo o ENESEB com periodicidade bianual. Sendo um importante veículo para a promoção do Ensino de Sociologia na grande área das Ciências Sociais. Ainda conforme Pereira (2017, p.22) “reconhece-se o papel da SBS e, em especial, de sua Comissão de Ensino. Mesmo com limites, pois percebe-se a continuidade de certa “invisibilidade/marginalidade” da discussão sobre o ensino nesta entidade”.

Como foi mencionado no capítulo anterior, a área se divide em diversos setores, deixando alguns postergados, principalmente a área do Ensino de Sociologia. Dessa forma, o ENESEB procura centralizar o debate sobre esse “subcampo”, tratando de questões de metodologias e práticas pedagógicas que se adequem à Sociologia Escolar.

Assim, como parte fundamental da defesa, permanência e ampliação da Sociologia no Ensino Médio, a ABECS é a principal atuante, promovendo debates, discussões e manifestações que tratam da disciplina. Conforme Pereira (2017, p.25) “a entidade vai consolidando um perfil de atuação na fronteira entre a atuação acadêmico-científica e a militância política, não dicotomizando essas esferas, mas operando a partir de ações efetivas com a agilidade exigida.”

Dessa forma, a ABECS procura estabelecer contatos entre sujeitos envolvidos tanto no campo acadêmico ou vinculados a instituições científicas quanto sujeitos que estão estabelecidos na rede escolar, fortalecendo o diálogo entre si e lutando por um espaço de protagonismo nas suas diferentes áreas. Entre as ações da ABECS, “há um processo tanto de denúncia do histórico descaso ou invisibilidade desta discussão no âmbito acadêmico e associativo da área das Ciências Sociais, quanto de anúncio de novos arranjos associativos que promovam um diálogo potente entre a dimensão política e epistemológica” Pereira (2017, p.26).

Sobre a importância da ABECS para a área do Ensino em Ciências Sociais/Sociologia,

e por ser uma entidade engajada em promover a educação como um “direito social”, Pereira (2017, p.26) afirma:

É a partir de uma rede em nível nacional, mas enraizada localmente que podemos ter, de forma inédita na área das Ciências Sociais, uma área que legitime e desenvolva o ensino em todas as dimensões- formação de professores, cursos de Licenciatura, material didático, concursos públicos, pesquisa e divulgação acadêmica e comunitária (por meio de eventos e redes sociais).

3.3 CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Como parte importante desse trabalho, é necessário apresentar os três principais periódicos que atuam para a divulgação e publicação de estudos acadêmicos que contribuem com a área do Ensino de Ciências Sociais. Para isso, iniciamos o texto com a apresentação da Revista Eletrônica: Ensino de Sociologia em Debate, após a Revista Perspectiva Sociológica e por fim a Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Todas elas têm extrema significância para a veiculação de trabalhos acadêmicos sobre o “Ensino de Ciências Sociais”, trabalhando com estrita rigorosidade e compromisso em democratizar o conhecimento.

Atualmente há a **Revista Eletrônica: Ensino de Sociologia em Debate**, especializada na discussão sobre o Ensino de Ciências Sociais e possui periodicidade anual. Na apresentação do periódico, afirma-se que foi uma iniciativa conjunta entre o Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (PR), do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O periódico foi criado em 2012 com o intuito de divulgação da área das Ciências Sociais, também procura abrir espaço para publicação dos escritos de licenciandos em Ciências Sociais, professores tanto da educação básica quanto docentes universitários que atuam na Sociologia ou Ciências Sociais. Fica explícito que o propósito da revista é fomentar o diálogo entre a Educação Básica e a universidade, constituindo um espaço colaborativo de troca sobre o ensino e a pesquisa em Sociologia. Buscando disseminar as práticas docentes e compartilhar saberes que qualificam a formação de professores, fortalecendo a licenciatura e o estágio curricular.

Há ainda a **Revista Perspectiva Sociológica: A Revista dos Professores de Sociologia**, focada em apresentar escritos e produções de licenciandos e professores da Sociologia/Ciências Sociais. Criada em 2008, a revista possui periodicidade semestral, a partir

do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, contudo ainda busca por fortalecer a divulgação e ampliação da Sociologia Escolar, fortalecendo o campo do Ensino de Ciências Sociais e Educação. Esse periódico científico representa, conforme Bodart (2025, p.9) “a atuação de instituições escolares na produção e disseminação do conhecimento.

Também há o **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais** que atua desde 2017, é a expressão do trabalho da ABECS, especializada no Ensino de Sociologia, a revista faz publicações semestralmente. O principal objetivo da revista é a colaboração com o desenvolvimento e disseminação da área do Ensino de Ciências Sociais, abrangendo as três linhas: Antropologia, Sociologia e Ciência Política.

Em seu painel de apresentação, é possível identificar que a avaliação qualis-periódicos da revista em 2017-2020 estava com a avaliação B2. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), faz uma classificação da qualidade de periódicos científicos usados por Programas de Pós-Graduação do Brasil, avaliando as produções dos pesquisadores, a partir do impacto da revista. Quanto mais impacto, melhor é a classificação, dessa forma o periódico ficou com a avaliação B1 de 2020 a 2024.

Diante disso, a Revista Cadernos da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, possui um **conselho editorial**, que é constituído por pesquisadores especialistas da discussão sobre o Ensino de Ciências Sociais, avalia as produções que são possíveis de serem publicadas, garante a qualidade técnica. Também há o **conselho científico** composto por especialistas e pesquisadores doutores qualificados na área do Ensino de Ciências Sociais, estes ficam responsáveis por garantir a qualidade, rigor científico, integridade ética e relevância dos escritos.

Conforme o painel de apresentação, a revista faz divulgação em sua plataforma on-line ou *fanpage* da ABECS que permite a chamada para novas publicações. Também articula-se com o **Blog Café com Sociologia**, criado por Cristiano Das Neves Bodart em 2009, o site tem sido um dos maiores veículos de divulgação da área do Ensino de Sociologia. No portal é possível identificar que inicialmente o site tinha por objetivo guardar materiais das aulas do autor, que ministrava na rede pública do Espírito Santo. Já no ano de 2012, Roniel Sampaio da Silva, tornou-se administrador do Blog, que cultivava grande volume de visitantes e continua sendo mantido pela dupla.

Ainda conforme o painel de apresentação da revista, o público-leitor são os docentes

discentes e pesquisadores do Ensino em Ciências Sociais, além de possibilitar a publicação de escritos sem exigência de titulação mínima. Porém, para que sejam publicados, pelo menos um autor do artigo deve estar associado/filiado e regularizado na Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Não há prazo específico para receber trabalhos, pois a revista é de fluxo contínuo, também não há cobrança de taxa para publicação e nem de acesso para leitura, por isso facilita o acesso a trabalhos com qualidade científica, já que a revista tem sua avaliação pela modalidade “pares cega”, feita por dois avaliadores, e ainda se um concordar e outro não, é convidado um terceiro membro pareceristas *ad hoc* que avalia o trabalho, demonstrando sua rigorosidade e compromisso com a sociedade.

Nesse contexto, a escolha da revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) como corpus desta pesquisa justifica-se por sua relevância para a consolidação do campo do Ensino de Ciências Sociais no Brasil. Vinculada à ABECS, a revista constitui um dos principais espaços de divulgação da produção acadêmica voltada ao ensino de Sociologia, Antropologia e Ciência Política na Educação Básica, reunindo pesquisas, relatos de experiência e reflexões teóricas produzidas por pesquisadores e docentes da área. Por representar um periódico especializado e de circulação nacional, a CABECS possibilita compreender como diferentes temáticas, entre elas a Educação Indígena, têm sido incorporadas às discussões do campo, constituindo um espaço privilegiado para a realização de um estudo de estado do conhecimento.

Dessa forma, considerando que este trabalho desenvolve um exercício de “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), as produções que continham os descritores “educação indígena”, “indígenas” e “índios” foram levantadas diretamente nas edições da revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, publicadas entre 2017 e 2025. O objetivo foi analisar a incidência da temática da Educação Indígena nas publicações do periódico, identificando como ela tem sido abordada nas pesquisas, artigos, resumos e demais produções divulgadas pela revista.

4. ANÁLISE DAS EDIÇÕES DA REVISTA CABECS (2017-2025)

O exercício de “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) constitui uma modalidade de pesquisa bibliográfica que busca mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica existente sobre um determinado tema, possibilitando identificar tendências, recorrências, lacunas e perspectivas de investigação. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo realizar um levantamento das produções publicadas na revista CABECS, buscando verificar a presença de discussões relacionadas à temática indígena.

Para a realização da busca, foram utilizados os descritores “educação indígena”, “indígena”, e “índios”. Porém foram encontrados derivados dessas palavras-chave, tais como “povos indígenas”, “cultura indígena”, “ameríndio”, “ameríndia” os quais orientaram a identificação e a análise das produções encontradas nas diferentes edições do periódico.

Dessa forma, a fim de facilitar a compreensão dos debates, utilizamos trechos originais dos textos e destacamos os termos localizados em negrito. Devido ao alto volume de produções encontradas, optamos por organizá-los em tópicos, estruturados em duas edições anuais.

4.1 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2017

Começamos pelo **V.1, N1. JAN/JUNHO**, publicado em 2017, nessa versão há uma apresentação, 2 relatos de experiência, 11 artigos e 1 entrevista, distribuídos no decorrer do editorial. Após buscas de trabalhos que contenham os termos “indígenas, educação indígena e índios”, não foram encontrados trabalhos que tratem desse tema articulando com o Ensino de Ciências Sociais. Porém, foram encontradas menções dos descritores no corpo de alguns textos, conforme o Quadro 1.

Já na apresentação intitulada: **Breve balanço do subcampo “Ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais-ABECS**, escrito por Cristiano das Neves Bodart e Thiago Ingrassia Pereira, onde analisam as produções de agentes que estudam e pesquisam sobre o Ensino de Ciências Sociais, é possível identificar a palavra “indígenas”. Aparece pois, está sendo mencionado o artigo: **Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia** de Amurabi Oliveira, sobre a abordagem da Antropologia no Ensino Médio, segundo os Bodart e Pereira (2017, p.7), “Oliveira destaca que as discussões em torno da Antropologia no Ensino Médio, embora ainda escassas, não se resumem a sua presença no interior da Sociologia, mas também nas aulas de História, Cultura Afro-brasileiras e **indígenas**”.

Já aprofundando no artigo de Amurabi Oliveira mencionando anteriormente, podemos identificar a presença de duas palavras que são base para o exercício: “indígenas” e “educação indígena”. Para o autor, por identificar a diversidade de trabalhos submetidos no GT: Ensinar e Aprender Antropologia, temas como a educação à distância, cursos da área de saúde e **educação indígena**, reflete “às próprias mudanças pelas quais o ensino superior tem passado, com uma maior diversificação de sua oferta, ainda que isso não deva ser confundida com algo que leva mecanicamente a uma maior democratização de seu acesso (Oliveira, 2017, p. 88). Ainda nesse texto, o autor menciona:

Devemos estar atentos ao fato de que ela não se restringe ao debate sobre a presença desta ciência por meio da disciplina de Sociologia, mas também através do ensino de história e cultura afro-brasileiras e **indígenas**, temáticas centrais no desenvolvimento da própria Antropologia Brasileira” (PEIRANO, 2006 apud Oliveira, 2017).

O termo “educação indígena” também aparece uma vez na referência do texto *Ensino de Sociologia e Formação Docente: A contribuição da Sociologia para a implementação da Lei n º10.639/2003* de Ana Amélia de Paula Laborne e Simone Maria dos Santos.

Assim, no primeiro volume publicado na revista podemos identificar que há pouca incidência sobre a “Educação Indígena e Indígenas”, mas que aparecem menções, principalmente articulando com a Antropologia. Porém, destaca-se a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade de ensinar sobre a Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica, sendo assim, a importância de ensinar sobre a Formação da Sociedade Brasileira em Sociologia na escola.

Quadro 1

Levantamento dos descritores na Edição v.1, n1. Janeiro/Junho-2017

TRABALHO	AUTORES	TERMO ENCONTRADO	Nº DE OCORRÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
<i>Breve balanço do subcampo “Ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais –</i>	Cristiano das Neves Bodart; Thiago Ingrassia Pereira	Indígenas	1	Corpo do Texto

<i>ABECS</i>				
<i>Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia</i>	Amurabi Oliveira	Educação Indígena; Indígenas	2	Corpo do texto
<i>Ensino de Sociologia e Formação Docente: A contribuição da Sociologia para a implementação da Lei nº 10.639/2003</i>	Ana Amélia de Paula Laborne e Simone Maria dos Santos	Educação indígena	1	Referências do texto

Fonte: elaboração própria

Analisando o **V.1, N.2, JUL/DEZ DE 2017** que contém uma apresentação, 5 artigos, 2 relatos de experiência e 1 entrevista, é possível identificar a falta de produção sobre a Educação Indígena, Indígenas/Indígena e “índios”. Porém, são encontrados textos com menções dos conceitos-chave desta pesquisa, conforme apresenta-se no Quadro 2.

Encontra-se um artigo escrito por Roberta dos Reis Neuhold, intitulado *A Sociologia como Disciplina Escolar em Debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia*, A palavra "indígenas" aparece na nota em que a autora apresenta as 12 comunicações do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. Trata-se do texto "As Culturas **Indígenas** e a Civilização", de Antônio Rubbo Müller.

Neste mesmo texto há uma citação em que aparece a palavra “indígena”, quando estão sendo tratados dos eixos temáticos que poderiam ser apresentados no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. Dessa forma, no II eixo estava previsto:

“Organização social. 1-Estrutura da comunidade (**indígena**, rural, urbana, rural-urbana); 2-Sistemas sociais gerais e sistemas específicos (de família e parentesco, econômicos, políticos, jurídicos, pedagógicos etc.); 3-Relações étnicas” (Congresso

Brasileiro de Sociologia, 1955, p.13 apud Neuhold, 2017).

Também identificamos a presença do termo indígena na nota do texto *A inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul em duas propostas políticas educacionais antagônicas (1999-2010)* de Kátia Karine Duarte da Silva, quando a autora explica o termo “Guaicuru” sendo “uma referência a um dos agrupamentos étnicos que estiveram presentes no território sul-mato-grossense no período colonial (mais especificamente a partir do século XVIII), cujos descendentes formam hoje o grupo **indígena** Kadiwéu” (BRITO; SILVA, 2011 apud Silva, 2017).

Além de apresentar na nota também “dados do IBGE (apud MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12), em 1996, 43,72% da população eram constituídas por carvoeiros, canavieiros, migrantes, **índios**, sem-terras e descendentes de negros, vivendo em condições econômicas e sociais desfavoráveis. Em MS havia 46 acampamentos de trabalhadores sem-terra e a segunda maior população **indígena** do Brasil”.

Quadro 2

Levantamento dos conceitos-chave da Edição v.1, n.2, Julho/Dezembro de 2017

TRABALHO	AUTORES	TERMO ENCONTRADO	Nº DE OCORRÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
<i>A Sociologia como Disciplina Escolar em Debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia</i>	Roberta dos Reis Neuhold	Indígenas; indígena	2	Nota; citação
<i>A inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul em duas propostas políticas</i>	Kátia Karine Duarte da Silva	índios; indígena	3	Nota

<i>educacion ais antagônicas (1999- 2010)</i>				
---	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria

4.2 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2018

Já no **V.2, N.1, JAN/JUN DE 2018** há 1 apresentação, 5 artigos, 2 relatos de experiência e 1 entrevista. Nesta versão também foram buscadas as mesmas palavras “Educação Indígena”, “Indígenas” e “Índios”, sendo possível identificar a presença de menções dos descritores, conforme o Quadro 3, porém não há debate conceitual aprofundado na temática indígena.

Assim, foi encontrado o artigo *O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia*, escrito por Amanda Ramos Alves dos Santos, Damaris de Melo Fonseca Ribeiro, Jessica Jamille Ferreira da Costa e Júlia Figueredo Benzaquen. A palavra “Indígenas” aparece quando as autoras estão resgatando o contexto das Ciências Sociais no Brasil, assim:

Nesse período, “[o]s estudos sobre as tribos **indígenas** e os negros no Brasil, ao prepararem o caminho para a posterior institucionalização do ensino e da pesquisa, constituíram o ponto de partida para a evolução da sociologia propriamente dita” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 379 apud Santos et al., 2018).

Aparece uma única vez no texto *Sociologia no Ensino Médio: uma análise desde a percepção de estudantes de escola pública* de Noa Cykman, Carolina Arruda Ferreira, Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre e Leticia Hummel do Amaral quando os autores trazem em anexo o questionário, perguntando: Como você se considera? sendo as opções Oriental, Branco(a)/Caucasiano(a), **Indígena**, Negro(a)/Afrodescendente ou Outro.

Nesta mesma versão há o texto *A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão*, escrito por Bruno José Rodrigues Durães. Neste texto, foi encontrada duas vezes a frase “povos indígenas”, quando autor caracteriza a o *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que contém um ‘Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora dos Povos **Indígenas**’ (Durães, 2018, p. 95).

Também destaca sobre a região do Recôncavo da Bahia:

Foi uma região marcada por uma exploração perversa trabalho imposto pelos

colonizadores europeus (através da escravidão), mas também foi palco de resistência e lutas por parte dos povos **indígenas** da região e pela população negra (Durães, 2018, p.93).

Nesta mesma edição há dois relatos de experiência que contém “indígenas” no texto. O primeiro, intitulado: *Apresentando Sociologia para não sociólogos: Perspectivas de ensino da disciplina em graduações do ensino superior*, escrito por Rafael Ademir Oliveira de Andrade. A primeira palavra encontrada foi “indígena”, quando o autor utiliza a palavra pela primeira vez ao descrever o capítulo sobre a cultura afro-brasileira e **indígena** do guia de estudos que elaborou.

O autor relata sobre o desenvolvimento de novas temáticas do ensino de Sociologia a partir da ementa generalista que possibilitou incluir estudos sobre as “religiosidades **indígenas**” (Durães, 2018, p.120). Em outros momentos no texto é possível identificar duas vezes a palavra “indígena”, quando trata-se de incluir a Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da escola básica. Totalizando neste texto 4 ocorrências de palavras “indígena ou indígenas” neste relato de experiência.

Analisando o *Relato de Experiência Sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Parnaíba*, escrito por Radamés Mesquita Rogério. Podemos identificar que há uma frase derivada da palavra “indígenas”, quando o autor destaca que foram feitos roteiros de aulas com os seguintes assuntos: “relativismo cultural, populações **indígenas**, identidade e clássicos da sociologia” (Rogério, 2018, p.129).

Quadro 3

Levantamento dos conceitos-chave na Edição v.2, n.1, Janeiro/Junho de 2018

TRABALHO	AUTOR	TERMO ENCONTRADO	Nº DE OCORRÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
<i>O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia</i>	Amanda Ramos Alves dos Santos; Damaris de Melo Fonseca Ribeiro; Jessica Jamille	Tribo Indígena	1	Corpo do texto

	Ferreira da Costa e Júlia Figueredo Benzaquen			
<i>Sociologia no Ensino Médio: uma análise desde a percepção de estudantes de escola pública</i>	Noa Cykman; Carolina Arruda Ferreira; Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre e Leticia Hummel do Amaral	Indígena	1	Questionário
<i>A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão</i>	Bruno José Rodrigues Durães	Indígena; indígenas	3	Corpo do texto e tabela
<i>Apresentando Sociologia para não sociólogos: Perspectivas de ensino da disciplina em graduações do ensino superior</i>	Rafael Ademir Oliveira de Andrade	Indígena; indígenas	4	Corpo do texto e citação
<i>Relato de Experiência Sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade</i>	Radamés Mesquita Rogério	Populações indígenas	1	Corpo do texto

<i>Estadual do Piauí Campus Parnaíba</i>				
--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria

No **V.2, N.2, JUL/DEZ DE 2018** há uma apresentação, 6 artigos, 2 relatos de experiência e 1 entrevista. Nesta edição foi possível identificar pouca incidência dos termos pesquisados: educação indígena, indígena/indígenas e “índios”, conforme o Quadro 4. Porém, no corpo do texto de apresentação denominado: *Apresentação e Balanço do III Encontro Nacional da ABECS, Porto Alegre (UFRGS)*, escrito por Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Cigales.

A primeira palavra que aparece são “terras indígenas” que deriva dos termos pesquisados, aparece quando os autores fazem o balanço dos 4 Grupos de Discussões do evento. Assim, no Grupo de Discussão-3 intitulado “Práticas e experiências de ensino de Sociologia na Educação Básica na atualidade e estágio docente”, foi apresentado o trabalho “Questões étnico raciais na sala de aula em um contexto marcado por conflito de **terras indígenas**” de Matheus Alves do Nascimento (UEMS) e Kátia Karine Duarte da Silva (UEMS). Deste mesmo texto, porém do Grupo de Discussão 4 intitulado “Formação Inicial e continuada de professores (as)”, teve o trabalho escrito por Kátia Karine Duarte da Silva “Formação de professores de Sociologia: os desafios e possibilidades do estágio supervisionado em um contexto de fronteira e de escolas **indígenas**”. Conforme os autores:

O destaque aos trabalhos e autores dado nesse balanço dá-se pelo objetivo de evidenciar a multiplicidade de interesses de pesquisa existentes quando o assunto é ensino de Ciências Sociais e a formação do professor. Ainda que predomine autores vinculados ao Ensino Superior (professores e alunos), houve um volume considerável de trabalhos apresentados por docentes do Ensino Básico, o que indica que a ABECS vem conseguindo alcançar um dos seus objetivos que é se envolver professores do Ensino Básico. (Bodart; Cigales, 2018, p.7).

Assim, na apresentação e balanço da segunda edição de 2018 foram encontradas duas ocorrências derivadas da palavra “indígenas” sendo elas: “terras indígenas” e “escolas indígenas”. Também foi encontrada a palavra “indígena” no texto *O Locus acadêmico da licenciatura entre estudantes de ciências sociais: um perfil dos licenciandos da Universidade Federal de Viçosa* de Luis Gustavo de Paiva Faria, Camila Olídia Teixeira Oliveira e Igor Linck Marques. Na nota do texto destaca-se que “A UFV oferece vagas reservadas–cotas, através do SISU, nas seguintes modalidades: Escola Pública, Condição Socioeconômica, Candidatos autodeclarados Preto, Pardo ou **Indígena**, Candidatos com Deficiência” (Faria; Oliveira; Marques, 2018, p.81).

Quadro 4

Levantamento dos conceito-chave na Edição v.2, n.2, Julho/Dezembro de 2018

TRABALHO	AUTORES	TERMO ENCONTRADO	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Apresentação e Balanço do III Encontro Nacional da ABECS, Porto Alegre (UFRGS)</i>	Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Cigales.	Terras indígenas; escolas indígenas	2	Corpo do texto
<i>O Locus acadêmico da licenciatura entre estudantes de ciências sociais: um perfil dos licenciandos da Universidade Federal de Viçosa</i>	Luis Gustavo de Paiva Faria, Camila Olídia Teixeira Oliveira e Igor Linck Marques	Indígena	1	Nota de rodapé

Fonte: elaboração própria

4.3 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2019

No editorial **V3, N1, JAN/JUN DE 2019** havia, 1 apresentação, 1 relato de experiência, 4 artigos e 1 entrevista. Encontramos os termos indígena/indígenas (vide Quadro 5), não havendo um debate aprofundado sobre as questões indígenas nessa edição. No artigo *Reflexões sobre formação de professores e sua intersecção com a Antropologia e Políticas Públicas*, escrito por Márcia Leitão Pinheiro e Carine Lavrador de Farias, foram encontradas 9 ocorrências vindas da palavra “indígenas”.

A primeira ocorrência aparece quando as autoras problematizam o conceito de alteridade, trazendo o “contato com a alteridade” que “tem por referência o encontro da “sociedade nacional com sociedades **indígenas**” (Pinheiro; Farias, 2029, p.76). Em outro trecho do mesmo texto, as autoras identificam em Campos dos Goytacazes e no Norte

Fluminense a persistência de atitudes discriminatórias contra a população negra. Assim, conforme Pinheiro e Farias (2019, p.79-80) “isso não é estranho à sociedade brasileira, pois sua ideologia compreende atitudes "assimilacionista" e "miscigenacionista" direcionadas aos "traços culturais" negros e **indígenas**, que são contrapostas aquilo de origem "luso-brasileira”.

Conforme Pinheiro e Farias (2019), historicamente, o Brasil construiu sua identidade tendo a Europa como grande modelo a ser seguido. Acreditava-se em uma evolução histórica linear onde, para alcançar o progresso, o país precisava se distanciar do seu "estado de natureza" original. Isso pode ser identificado no “descaso com que foram tratadas as expressões culturais e religiosas dos **povos indígenas**, ignoradas como elemento da construção da nação, e dos africanos e afro-brasileiros, proibidas, perseguidas pela polícia, desqualificadas como religião” (Pinheiro; Farias, 2019, p.82)

Diante disso, conforme Pinheiro e Farias (2019, p.83) ao invés de “investir na negatividade da miscigenação”, o Brasil passou a usá-la como ferramenta política de branqueamento da sociedade nacional. De acordo com as autoras, “tratava-se de objetivo maior e isso estava ligado ao entendimento de que a sociedade seria formada pelo encontro de três grupos culturais –a branca, a negra e a **indígena**” (Pinheiro; Farias, 2029, p.83). Porém, “este ideário alocava negros e **indígenas** na base de um triângulo e em seu topo estaria o branco - transformado em elemento de referência da nação” (Da Matta, 1986 apud Pinheiro; Farias, 2019).

Segundo Pinheiro e Farias (2019, p.83) “a imagem do triângulo contribuiu para ocultar práticas racistas e para desvalorizar os traços culturais relacionados às populações afrodescendentes e **indígenas**, tratadas desigualmente”. As autoras destacam que o racismo é negado e que é defendida a identidade branca europeia, desvalorizando as culturas afro-brasileiras e indígenas que contribuíram com a formação da sociedade brasileira. Conforme as autoras:

Essas diferenças nem sempre são ouvidas porque muitos se calam acerca de seus pertencimentos religiosos num contexto histórico e político pouco atento à diversidade, principalmente quando se trata das expressões culturais relacionadas a segmentos tradicionais como negros e **indígenas**. (Pinheiro; Farias, 2019, p.83)

Pinheiro e Farias (2019) destacam que as políticas públicas produzem efeitos significativos sobre parcelas específicas da sociedade, sobretudo entre a população negra, à medida que se observam as iniciativas estatais direcionadas ao exercício dos direitos de

cidadania. Como exemplo de medidas que resultaram acesso ao ensino superior de grupos historicamente marginalizados:

A Lei 12.711/12 estabeleceu em âmbito federal as condições para o acesso às instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas, estudantes de famílias com rendimento inferior a 1,5 salário mínimo, a autodeclarados pretos, pardos e **indígenas** e por pessoas com deficiência (Pinheiro, Farias, 2018, p.85).

Ainda sobre as leis que possibilitaram ingresso de pessoas com vulnerabilidade, conforme as autoras “em 2008, a Lei 5.346/08 confirmou no estado do Rio de Janeiro o quesito cor/raça e incluiu outros critérios para o atendimento de diferentes grupos sociais no acesso às universidades públicas estaduais” (Pinheiro; Farias, 2019, p.85). Com relação aos critérios na nota 6 do texto, consta o termo 'indígenas' para se referir aos povos originários:

Passaram a ser contemplados: negros; **indígenas**, alunos da rede pública de ensino; portadores de deficiência, nos termos da legislação em vigor; filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço (Pinheiro e Farias, 2019, p.85).

Quadro 5
Levantamento dos descritores da Edição v 3, n1, Janeiro/junho de 2019

TRABALHO	AUTORES	TERMO ENCONTRADO	Nº DE OCORRÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
<i>Reflexões sobre formação de professores e sua intersecção com a Antropologia e Políticas Públicas</i>	Marcia Leitão Pinheiro e Carine Lavrador de Farias	Indígena; Indígenas	9	Corpo do texto e nota de rodapé

Fonte: elaboração própria

Analisando o **V3, N.2 JUL/DEZ DE 2019**, composto por uma apresentação, um relato de experiência, três artigos, uma resenha e uma entrevista. Encontramos em 4 momentos palavras e frases derivadas de “indígena/indígenas”, conforme o Quadro 6.

Iniciamos pela apresentação intitulada: *Produções, Perspectivas e Formações: o sentido das mudanças nos espaços de formação, produção didática e de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia na educação básica*, escrito por Lígia Wilhelms Eras.

O primeiro momento é quando a autora analisa a entrevista *A Perspectiva Ameríndia no*

Ensino das Ciências Sociais de Josefa Alexandrina Silva com Emerson Souza, destacando que a história e vivência do pesquisador atravessa sua produção e ressignifica sua identidade no contexto interno e externo de sua comunidade. Assim, a palavra indígena aparece três vezes em um mesmo parágrafo:

A identidade **indígena** guarani orientam um processo de desnaturalização e estranhamento, tanto da cultura e do currículo escolar, numa interpretação decolonial do mundo social numa perspectiva ameríndia, toma “a questão **indígena** como referência para desmistificar a primazia do pensamento etnocêntrico e eurocêntrico”, e na sua prática de ensino confere visibilidade ao conhecimento escolar interétnico em sala de aula, no encontro de horizontes, ao que o entrevistado denomina, a busca de uma simetria entre os saberes da cultura escolar e **indígena** (Eras, 2019, p.10).

Seguindo no mesmo texto, o entrevistado Emerson Souza, destaca a importância de relacionar a Lei Nº 11.645/2008 para o Ensino de Sociologia na escola. Conforme Eras (2019, p.10) “ Para Emerson Souza, a Sociologia na escola é um espaço de muita potencialidade para dar materialidade e alcance ao que preconiza a Lei 11.645/2008 quanto a presença dos conteúdos da cultura afro-brasileira e **indígenas** na sala de aula”.

Partindo para a análise da própria entrevista *A Perspectiva Ameríndia no Ensino das Ciências Sociais: Entrevista com o Professor Emerson Souza*, feita por Josefa Alexandrina Silva, percebemos maior incidência das palavras “indígena/indígenas” aparecendo 84 vezes na entrevista e distribuído ao longo do texto.

A primeira menção ocorre quando o professor Emerson Souza menciona que a “cultura escolar dificulta a constituição da identidade **indígena**” (Silva, 2019, p.101). O outro momento é quando fala-se da identidade do entrevistado que se reconhece como **indígena** da etnia Guarani, assim,

Como pesquisador, estudei a memória e a genealogia do Povo Guarani da Terra **Indígena** Araribá. Pertence a uma nova geração de antropólogos que inverte o processo de pesquisa tradicional com os povos **indígenas**. Assim, os **indígenas** deixam de ser objeto de pesquisa para se tornarem sujeitos do conhecimento, constituindo o que vem sendo denominado como uma antropologia reversa (Silva, 2019, p.101).

Conforme Emerson Souza (2019) sobre reconhecer que as escolas de fora da aldeia não compreendiam a importância de relacionar a vivência dos alunos para aplicar os conteúdos. Por isso a importância de compreender que a realidade do sujeito deve ser reconhecida como um ponto de início, começando pelo contexto e avançando nos assuntos. De acordo com Emerson Souza:

Como **indígena** vivendo no contexto urbano, tive contato com a cultura da escola, onde os conhecimentos ensinados reproduzem a cultura europeia. Eu não era identificado como **indígena** dentro da escola. Isso sempre foi um problema para mim. Como aluno **indígena**, percebia que minha identidade era uma questão que não se levava em conta. Muito pelo contrário, estava postulado em todas as disciplinas escolares um conjunto de saberes que desqualificavam a cultura e a luta **indígena**. Quando a discussão **indígena** era trazida para a sala de aula, os **indígenas** apareciam nos conteúdos escolares de maneira romantizada, como era Cecie Peri. Ou então, exaltava-se o **indígena** do passado, visto como primitivo e selvagem. No entanto, esses **indígenas** a gente sabe que fazem parte de um capítulo da história e que não é a história atual (Silva, 2019, p.102).

O autor segue falando de sua trajetória e cotidiano na escola de fora da aldeia, destacando que sua cultura era completamente desconsiderada no currículo da escola. Isso deve-se pela ideologia do povo dominante, pois desqualifica qualquer outro saber que não os seus próprios, assim, buscam assimilar os povos que não seguem nessa perspectiva, fazendo com aconteça o apagamento de culturas. Sobre isso, Emerson Souza afirma:

Dessa maneira, eu e outros **indígenas** passamos por uma escola que era carregada da ideologia de um povo dominante. Sob esse ponto de vista, o ensino na escola vai substituindo e transformando a cultura **indígena**, fazendo com que elementos dessa cultura passem a ser substituídos pela visão positivista, pautada na ideia de ordem e de progresso. Como também na ideia de que os **indígenas** da cidade deixaram de ser **indígenas**. (Silva, 2019, p.102).

Sobre sua inclinação de pesquisa estar interligada com sua trajetória pessoal. Assim, o professor destaca “meu interesse pela pesquisa se intensificou quando percebi que grande parte dos **indígenas** que estavam na universidade também tinham problemas com as suas identidades por não saberem exatamente o que havia acontecido com as suas famílias” (Silva, 2019, p.102). Conforme Emerson Souza (2019), a maioria dos **indígenas** que não sabiam o que havia acontecido com suas famílias vinham do Norte e Nordeste do Brasil. Todos esses **indígenas** participavam do programa “Pindorama” que visava “dar uma certa visibilidade para a presença dos **indígenas** que estavam vivendo em contexto urbano” (Silva, 2019, p.102), funcionando como uma “espécie de reserva de vagas, onde os **indígenas** passam pelo processo seletivo” (Silva, 2019, p.102). Destaca-se no texto que deste programa já haviam se formado 190 **indígenas**.

Daí que o professor Emerson Souza (2019) percebeu que sua “história pessoal não era muito diferente da história de todos aqueles **indígenas** que estavam na PUC-SP” (Silva, 2019, p.103). O professor Emerson Souza (2019) faz uma importante declaração sobre a realidade na sua aldeia indígena que relacionou com história de outros indígenas:

Justamente porque todas as hipóteses que eu tinha a respeito das mudanças e transformações que ocorreram na minha aldeia se aplicavam às aldeias dos outros indígenas que vieram do Norte e Nordeste, expulsos dos seus territórios tradicionais com relatos de mortes, escravidão e violências diversas (Silva, 2019, p.103).

Por isso, Emerson Souza (2019) faz uma crítica ao Estado, de criar projetos e ferramentas de assimilação dos povos originários brasileiros. Conforme o autor, “o Estado é muito bem estruturado para articular formas de substituir as culturas ditas **indígenas** ou africanas, ou de qualquer outro povo, pela cultura ocidental, cultura europeia ou norte-americana”. Por conta disso passou a fazer pesquisas sobre esse “modelo de sujeição” que eram submetidos os povos **indígenas** que também participaram da formação da sociedade brasileira, principalmente com relação às aldeias **indígenas** que transformaram as formas de viver em coletivo.

O Professor Emerson Souza (2019) faz uma crítica ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que tinha por objetivo “montar uma espécie de fazenda em que os **indígenas** passariam a ser trabalhadores do campo. Acreditavam que ao longo de um certo tempo os **indígenas** iriam deixar seus elementos culturais” (Silva, 2019, p.103). A partir dessa lógica, “esses **indígenas** viveriam como trabalhadores comuns, produzindo para o sistema capitalista” (Silva, 2019, p.103).

Emerson Souza (2019) reconheceu que o lugar onde vive foi cenário “onde ocorreram os fatos mais bárbaros da história do extermínio dos povos **indígenas** no Estado de São Paulo” (Silva, 2019, p.103). Por conta das “andarilhagens” dos povos guarani, muitos encontros com outras culturas resultaram em “mortes, estupro **indígena**, escravidão de crianças nas fazendas da região e ocupação desenfreada do Oeste de São Paulo” (Silva, 2019, p.104).

Nesta entrevista também mencionado o pesquisador Curt Nimuendaju, que buscou estudar sobre o genocídio **indígena**. Durante seu trabalho no SPI presenciou cenas de “muitos **indígenas** escravizados ou mortos, as mulheres estupradas, as crianças escravizadas nas fazendas” (Silva, 2019, p.104). Emerson Souza (2019) faz um resgate histórico sobre a presença de Curt Nimuendaju que faz parte da história de seu povo:

Curt Nimuendaju conseguiu reunir todos os Guaranis que estavam dispersos em um único local, conhecido como posto **indígena** Araribá, e o SPI construiu nessa área **indígena** uma espécie de fazenda, com chefes de posto, bois, cavalos--até pombal tinha dentro do local--, além de uma serraria para que os **indígenas** comessem a destruir a floresta e recolhessem madeira para a construção das estradas de ferro da região. E com isso ocorreu uma total desestruturação da cultura **indígena** na região do Oeste de São Paulo (Silva, 2019, p.104).

Assim, a CABECS questiona o professor Emerson Souza com a seguinte pergunta: “De que maneira a Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e indígena tem contribuído para trazer a perspectiva ameríndia para as escolas? Quais são os desafios que você identifica para a efetivação dessa Lei?” (Silva, 2019, p.104).

O professor responde dizendo que “criam-se Leis para reafirmar que as escolas da rede pública e privada incorporar elementos da cultura **indígena** e da cultura afro-brasileira no currículo” (Silva, 2019, p.104). Sobre isso, o professor menciona que há dificuldades com relação à aplicação da lei nas escolas, funcionando apenas como um amparo legal. Emerson Souza (2019) afirma que “grande parte da questão **indígena** é uma questão política” (Silva, 2019, p.105).

O Professor Emerson Souza segue problematizando a inserção da Lei 11.645/2008 nas escolas:

É essencial promover cursos que abordem principalmente o preconceito contra a população **indígena**, os estereótipos que mostram um **índio** genérico, do cabelinho liso, olhinho puxado, que anda nu, que está na floresta. É necessário saber discutir a questão étnica, sem essa do **índio** genérico, mas sim do **indígena** ou dos grupos étnicos (Silva, 2019, p.105).

Para Emerson Souza (2019) “cada povo **indígena** tem a sua maneira de pensar o mundo” (Silva, 2019, p.105). Problematisa “E como a gente vai fazer para que essas práticas esse conhecimento **indígena** esteja dentro da escola?” (Silva, 2019, p.105). O entrevistado destaca a importância de fazer formações com professores para que se apropriem da temática para desconstruir os estereótipos existentes. Também afirma, de acordo com o Censo-IBGE de 2010, que a cidade de São Paulo é a quarta cidade com maior índice de população **indígena** do país. “São mais de 11 mil **indígenas** nessa cidade vivendo de forma isolada, sem nenhum tipo de conhecimento por parte dos educadores” (Silva, 2019, p.105).

Com forma de combate aos preconceitos que sofreu em sua adolescência, destaca a importância de uma discussão séria na escola. Que facilite a compreensão de sua cultura, mas que o professor em sala de aula sabia explicar sobre as seguintes perguntas feitas por Emerson Souza (2019): “Por que você vai se identificar como **indígena**? Para quê? Para ser mais um a sofrer com o racismo, com o preconceito e com a discriminação?” (Silva, 2019, p.105). Se a Lei 11.645 vigorasse como está prevista, seria um avanço para o reconhecimento e fortalecimento da cultura indígena.

A CABECS faz outro questionamento para o Professor Emerson Souza que aparece no

texto: “Na sua análise a educação no Brasil assumiu uma perspectiva positivista e eurocêntrica em que a situação **indígena** ou é desconhecida ou é projetada a partir de estereótipos que reforçam preconceitos. Considerando o atual contexto político e social, em que a liberdade de aprender e de ensinar tem sido ameaçada nas escolas e se propaga nas redes sociais discursos de ódio contra os direitos dos povos **indígenas**, a aplicação de lei se encontra sob ameaça?” (Silva, 2019, p.106).

Emerson Souza (2019) responde dizendo:

Nós estamos novamente no período em que o Serviço de Proteção ao Índio tinha o objetivo de destruir as culturas **indígenas**. A Lei 11.645 contribui para desconstruir essa imagem do **índio** estereotipada e mostra uma outra ideia de Brasil, de que não existe uma nação ” (Silva, 2019, p.106)

O entrevistado destaca “vamos chegar num estágio, e assim eu espero, em que a gente não seja chamado de **indígena**, mas que eu seja chamado de guarani e que o outro povo seja chamado xukuru, que o outro povo seja chamado tupinambá e não brasileiro” (Silva, 2019, p.106). Isso deve-se à importância de ser chamado pelo nome de seu próprio povo, pois foi perpetuado a ideia de “povos indígenas” generalizando as culturas, esquecendo-se de que cada povo tem sua especificidade e características únicas.

Emerson Souza (2019) destaca que a Lei 11.645/2008 “corre riscos não só para a cultura **indígena**, como também para toda a cultura afro-brasileira, movimentos sociais, tipo LGBT, feminismo, porque essa ideia de nação se constrói em torno de uma ideia de família” (Silva, 2019, p.106). Souza (2019) destaca que o núcleo familiar para as populações **indígenas** são diferentes do que é o modelo ocidental. Por isso explica:

Basta a gente buscar livros históricos dos tupinambás ou livros do Pierre Clautres, por exemplo O Arco e o Cesto, para perceber que essa ideia de família é completamente diferente da ideia de família **indígena**. Para os **indígenas** nem têm esse nome “família”. Existe a ideia de parentesco e nem sempre o parentesco é filho, ou seja, não é preciso ser filho biológico para ser parente (Silva, 2019, p.106).

A CABECS faz outro questionamento ao professor Emerson Souza: “Embora os temas de história e cultura afro-brasileira e **indígena** estejam orientados para a transversalidade curricular, como você analisa a potencialidade da disciplina de Sociologia de desenvolver uma reflexão mais elaborada sobre o tema nas escolas?” É possível estabelecer um olhar antropológico de descolonização do pensamento a partir dessa disciplina escolar?

O Professor Emerson Souza (2019) responde dizendo:

O problema é que muitos professores trabalham com um recorte fragmentado do conhecimento. Vão atuar na escola para ensinar sociologia, mas se mantêm distantes dos elementos culturais, políticos, sociais, econômicos, principalmente da cultura **indígena**. Não significa transformar o ensino da Sociologia como uma sociologia da população **indígena**, mas de mostrar que existem formas diferenciadas de viver. Tem que discutir a questão da terra, que não é só uma questão econômica. Talvez seja um modelo anticapitalista que não tem nada a ver com a economia, pois este é um nome ocidental que foi dado. Os **indígenas** não chamam de economia, eles têm outros nomes para pontuar essa questão da terra. A terra está muito mais ligada a uma questão de ancestralidade do que a uma questão econômica (Silva, 2019, p.107).

Conforme Souza (2019), há dificuldade em ensinar Sociologia numa sociedade que considera apenas os conhecimentos de sociedades ocidentais, não desenvolvendo perspectivas teóricas de acordo com essa sociedade em que vive. Sobre o sufrágio universal questiona:

Será que ele foi criado para atender as populações **indígenas**? Quando se pensa na perspectiva de nação, a criação de leis já não desqualifica a diversidade? A partir do momento em que cada nação **indígena** tem a suas próprias características, a construção da cidadania se dá na forma como enxergamos a diversidade de vários povos (Silva, 2019, p.107).

Emerson Souza (2019), relata que a constituição de 1988 garantiu “a partir de muito sangue **indígena**” (Silva, 2019, p.107) direitos que são importantes. No texto ele destaca que para as populações **indígenas** o Artigo 231 que trata do reconhecimento “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988) e o Art.232 “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 1988).

Assim, Emerson Souza pede “aos colegas professores de Sociologia que falam mais da nossa constituição e direitos **indígenas** e menos da constituição burguesa da França de 179” (Silva, 2019, p.107). Ele afirma “o ensino da Sociologia pode contribuir para a construção de uma sociedade que respeite os direitos constitucionais, que reconheça a diversidade e garanta a existência das nações **indígenas**” (Silva, 2019, p.107-108).

Ele menciona um diálogo que teve com uma colega **indígena** chamada Fabiana Medina, que destacou “gente não tem mais nome para dar para as comunidades **indígenas**, porque elas começam a ser reduzidas, justamente porque a gente tenta empregar modelos ocidentais de organização que não vêm na mesma ordem das comunidades **indígenas**” (Silva, 2019, p.108). Assim, “a Sociologia é a disciplina que tem maior potencialidade de trabalhar essas questões **indígenas** e étnicas, e tem maior fundamento científico para isso” (Silva, 2019, p.108).

O professor Emerson Souza destaca que “a discussão de temas como cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, que já se encontra no currículo do ensino médio, precisa incorporar profundamente o perspectivismo **ameríndio**” (Silva, 2019, p.108). Também percebe que “as populações **indígenas** da Amazônia passando por aquilo que os **indígenas** de São Paulo já passaram” (Silva, 2019, p.108).

Outra questão levantada pela CABECS para o professor é: “Como você analisa a visão do **índio** presente nos livros didáticos de Sociologia presentes no PNLD?” (Silva, 2019, p.108). Para ele na Antropologia há bastante amparo em pesquisas, havendo boas contribuições sobre a temática, porém identifica um problema pois, “grande parte dos professores de Sociologia ainda têm uma bagagem teórica muito distante da questão **indígena** em função da crescente especialização das Ciências Sociais dada desde às licenciaturas” (Silva, 2019, p.108).

Sobre a destruição ambiental que ocorre no Brasil já havia avisos, por isso afirma: “eu e grande parte dos **indígenas** estamos a todo momento alertando, são coisas que os **índios** norte-americanos diziam no século XIX. “Olha, vocês tão destruindo a natureza, ó, vocês tão destruindo os rios” (Silva, 2019, p.108). Diante disso, o professor Emerson Souza (2019) fala que há pouco conhecimento sobre a crise ambiental que está acontecendo, muito não se fala e há pouco sobre o assunto em livros didáticos.

A pergunta seguinte feita pela CABECS foi: “Como a sua história de vida e seus referenciais teóricos e metodológicos no campo das Ciências Sociais se manifestam na sua prática como professor de Sociologia na educação básica? Como que você trabalha essas questões na sua escola?” (Silva, 2019, p.109). Nas palavras de Emerson Souza:

Eu utilizo o perspectivismo **ameríndio** como metodologia de ensino, onde contraponho o sistema capitalista com o pensamento ameríndio. Confronto a arte europeia, o renascimento europeu, com nosso renascimento pois precisamos renascer enquanto povo. Eu utilizo a discussão da questão **indígena** como referência para desmistificar a primazia do pensamento etnocêntrico eurocêntrico. Entendo que o pensamento **ameríndio** vai na contramão de tudo o que expressa o pensamento hegemônico dominante. Ele vai na contramão da questão econômica, da discussão do uso das tecnologias, e procuro mostrar para meus alunos que os **indígenas** não estão usando a tecnologia somente agora, eles sempre utilizaram as suas próprias tecnologias (Silva, 2019, p.109).

Sobre as funções da Sociologia, o professor Emerson Souza explica que deve-se “mostrar que o pensamento humano é diverso e que os **indígenas** também produzem seus conhecimentos. Esses conhecimentos devem ser reconhecidos como legítimos e ancestrais. Dessa maneira, ensino Sociologia confrontando o modelo capitalista com o pensamento **ameríndio**” (Silva, 2019, p. 109).

O professor Emerson Souza salienta que não gosta de “aprisionar” alunos em sala de aula, quanto mais estiver fora da sala, mais terá contato com a terra, saber como o mundo funciona. Para ele não adianta “saber o que é sistema capitalista, ele tem que saber o que contrapõe o sistema capitalista na prática e como os **indígenas** estão fazendo isso, com suas lutas e como estão ressignificando isso” (Silva, 2019, p.109).

Ele coloca um exemplo concreto em sala de aula, sobre ensinar Sociologia de modo “oposto à maré”:

Para discutir religião, questiona quem são os deuses **indígenas**. Porque a gente sabe que nas escolas os deuses são gregos ou então é o deus cristão. Então, para mim, em qualquer tipo de campo de estudo, eu incorporo a questão **indígena** como método de contraposição aos modelos hegemônicos que estão inclusive dentro da escola (Silva, 2019, p.109).

A CABECS finaliza com a questão: “E como que você acha que os professores de Sociologia poderiam incorporar novas formas de discutir a questão **indígena** na sala de aula para desenvolver a perspectiva **ameríndia**?” (Silva, 2019, p.110). Para ele, concordando com Lévi-Strauss, deve-se valorizar os conhecimentos locais tanto quanto os da perspectiva ocidental.

Embora esse antropólogo tenha sido muito criticado, entendo que teve uma contribuição muito importante ao trazer o pensamento **ameríndio** para o centro das discussões sobre a presença **indígena** no Brasil. O pensamento **ameríndio** é posto na contramão do modelo ocidental e isso é peça central para a formulação das Ciências Sociais no Brasil, sobretudo para a Sociologia que deverá se aproximar de outros conhecimentos sob uma perspectiva simétrica (Silva, 2019, p.110).

Quadro 6

Levantamento dos conceitos-chave da Edição v.3, n.2 Julho/Dezembro de 2019

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Produções, Perspectivas e Formações: o sentido das mudanças nos espaços de formação, produção didática e de conhecimentos</i>	Lígia Wilhelms Eras.	Indígena; indígenas	4	Corpo do texto

<i>sobre o ensino de Sociologia na educação básica</i>				
<i>A Perspectiva Ameríndia no Ensino das Ciências Sociais: Entrevista com o Professor Emerson Souza</i>	Josefa Alexandrina Silva	Indígena; indígenas; índio, índios ameríndio, ameríndia	Indígena- 40 vezes Indígenas- 44 vezes Ameríndio- 7 vezes Ameríndia-4 vezes Índio- 7 vezes Índios-1 vez	Corpo do texto

Fonte: autoria própria.

4.4 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2020

Passando para a análise do **V4, N1, JAN/JUN DE 2020**, encontramos 1 apresentação, 5 relatos de experiência, 4 artigos, 3 resenhas e 1 entrevista. Neste texto foram encontradas menções dos termos principais dessa pesquisa, conforme o Quadro 7. Iniciamos pelo texto *O que se ensina para quem ensina?: relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais da UFV*, escrito por Rayza Samento, Gianini Scarllat Cruz e Pedro Pio Nascimento, neste texto são apresentadas experiências vividas na disciplina Laboratório de Ensino de Ciências Sociais II da UFV.

Após buscas por termos “Educação Indígena, Indígena/Indígenas e índios”, identificamos a presença da “Educação Indígena”, quando foram apresentados os diferentes assuntos abordados pelos alunos. Assim, “a turma dividida em duplas apresentou reflexões sobre as modalidades voltadas para **educação indígena**, quilombola, especial, de jovens e adultos, do campo, para população em situação de itinerância e em privação de liberdade” (Samento, Cruz e Nascimento, 2020, p.59).

A palavra “indígena” também aparece no artigo *Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019*, de autoria de Artur Santos de Souza Silva. A primeira ocorrência surge na caracterização da distribuição dos docentes de Sociologia segundo raça/cor, com base na tendência nacional. Nesse contexto, os docentes autodeclarados *indígenas* somam 26 indivíduos, correspondendo a 1,7% do total

analisado.

A segunda ocorrência está presente na tabela que apresenta a distribuição dos professores de Sociologia na região Nordeste e no estado de Pernambuco. Nessa comparação, a população *indígena* representa 0,6% dos docentes na região Nordeste e 1,7% em Pernambuco.

A terceira ocorrência aparece na apresentação de dados do Censo Demográfico de 2010, que indicam que a população *indígena* correspondia a 0,4% dos habitantes brasileiros. Dessa forma, a palavra “indígena” é mencionada três vezes ao longo do artigo, sempre associada a dados estatísticos referentes à composição étnico-racial da população e do corpo docente de Sociologia.

Na resenha presente na mesma edição intitulada *Itinerários reflexivos sobre as humanidades no chão da escola*, escrito por José Ricardo Marques Braga, encontramos 4 ocorrências da palavra “indígena”, 5 ocorrências de palavras “indígenas” e também 2 vezes a palavra “índios” e 2 vezes “índio”.

Braga (2020) faz uma resenha do livro *O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*, escrito por Cristiano Bodart das Neves. Nessa resenha o autor analisa os capítulos que compõem a obra, focamos em destacar os trechos em que aparecem os termos que interessam essa pesquisa. Assim, de acordo com o texto, no quinto capítulo do livro de Bodart, intitulado *Os Povos Indígenas nos Livros Didáticos de História*, escrito por Alexsandra dos Santos, Roseane Amorim e Anderson Menezes. Dessa forma, os autores abordam “o ensino de História no nível fundamental, os livros didáticos dessa etapa de ensino e a presença (ou não) dos povos **indígenas** nesse material” (Braga, 2020, p.170). Braga (2020, p.170) destaca que “salienta-se que o debate sobre os povos **indígenas** cumpre uma necessária tarefa da educação para o século XXI: educar para a diferença”.

É mencionado ainda que documentos oficiais “demarcam como durante a educação fundamental os estudantes devem ter contato com os povos **indígenas** e possam construir a compreensão do que representou e como esses sujeitos compõem nossa história, cultura e nação” (Braga, 2020, p.170). Conforme Braga (2020, p.170) “os autores afirmam que essa discussão ainda é incipiente, sintetizada e descolada da realidade, quando é feita isso por que os livros didáticos e outros materiais ainda não apresentam, em sua imensa maioria, espaço destinado ao debate **indígena**”.

Conforme Braga (2020) as críticas feitas pelos autores sobre a forma como são tratados

os temas indígenas colaboram ainda mais para a construção de estereótipos acerca da cultura indígena. Assim, uma “questão importante para os autores é o tipo de abordagem realizada nesses livros a partir das imagens vinculadas dos povos indígenas” (Braga, 2020, p.171). Ainda são mencionados os processos de assimilação, que fazem “questionamentos sobre a identidade indígena quando se incorporam novos e distintos elementos culturais”.

Na resenha, ao apresentar elementos do quinto capítulo do livro de Cristiano Bodart, Braga (2020) afirma:

Se os **índios** ocupam lugar marginal nesse material, os **indígenas** do Nordeste são ainda mais ofuscados, devido ao apagamento da sua presença e da sua história com o processo colonizador europeu que dizimou os povos pré-originários que habitavam essa região. A abordagem realizada nos materiais investigados levou os autores a afirmarem também que os modelos de vida **indígena** foram congelados no tempo, reafirmando o imaginário social que delineia o **índio** como selvagem, habitante das florestas e longe da experiência urbana vivida pelos brancos, assim, não constrói uma imagem mais próxima da vivência contemporânea desses povos, como o estudo dos “**índios urbanos**” (ver, por exemplo, o caso do **índio Juruna**) (Braga, 2020, p.171).

Por fim, ao concluir sua resenha sobre o quinto capítulo de Cristiano Bodart, Braga destaca:

Os autores conclamam que os historiadores possam se debruçar de forma mais sistemática e profunda na temática **indígena**, partindo do pressuposto que entender a nossa história e a nossa sociedade passa pelo entendimento da relação dos povos originários com o nosso território e a nossa cultura (Braga, 2020, p.171).

Também foi identificada uma ocorrência da “educação indígena” no texto *O Ensino de Sociologia no Brasil: debates, pesquisas e perspectivas no contexto do ENASEB 2017*, de Andréa Ana do Nascimento. A menção aparece quando a autora analisa o artigo “As modalidades diferenciadas de ensino e a Sociologia: muitos diálogos urgentes a se estabelecer para o fazer sociológico na educação básica”, de Rogéria Martins e Luiz Fernandes de Oliveira. Dessa forma, quando os autores apresentam os resultados do Grupo de Trabalho (GT) “Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino”, quando destaca-se que o “fazer sociológico em contextos de **educação indígena**, quilombola, educação de jovens e adultos” (Nascimento, 2020, p.187).

Quadro 7

Levantamento dos conceitos-chave da Edição v 4, n1, Janeiro/Junho de 2020

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃ O
		S		

<i>O que se ensina para quem ensina?: relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais da UFV</i>	Rayza Samento, Gianini Scarllat Cruz e Pedro Pio Nascimento	Educação Indígena	1	Corpo do texto
<i>Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019</i>	Artur Santos de Souza Silva	Indígena	3	Corpo do texto e tabelas
<i>Itinerários reflexivos sobre as humanidades no chão da escola</i>	José Ricardo Marques Braga	Indígena; povos indígenas; índios	Indígena- 4 Povos indígenas- 3 Indígenas- 3 índios- 2 índio- 2	Corpo do texto
<i>O Ensino de Sociologia no Brasil: debates, pesquisas e perspectivas no contexto do ENASEB 2017</i>	Andréa Ana do Nascimento.	Educação indígena	1	Corpo do texto

Fonte: elaboração própria

Passando para a análise do **V4, N2 JUL/DEZ DE 2020**, composto por uma apresentação, uma comunicação, um relato de experiência, cinco artigos e uma entrevista. Nesta edição foi encontrada “educação indígena” e “indígena” (vide Quadro 8), não havendo um debate aprofundado sobre a temática indígena no Ensino de Ciências Sociais. Na entrevista *O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações das ações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública. Entrevista realizada com a Prof^a Dr^a Ângela Maria Sousa Lima (UEL)*, feita por Lígia Wilhelms Eras. A primeira vez que aparece “educação indígena” é quando a Professora Doutora Ângela Maria de Souza Lima é questionada sobre as

experiências do Observatório Ensino Médio (OBEDUC) de Ciências Sociais/UE.

Segundo a Professora Ângela (2020), pesquisas voltadas ao Ensino Médio, destaca-se que inúmeros trabalhos acadêmicos têm examinado as desigualdades sociais e educacionais no Brasil e no Paraná. As análises englobam fatores como sexo, raça, etnia, religião e região, abrangendo também modalidades como a **educação indígena**, quilombola e de jovens e adultos.

A segunda vez em que aparece indígena é quando a professora relata a participação em eventos que contribuam para a formação dos alunos, como é o caso do II Encontro Nacional de Estudantes **Indígenas** (ENEI), que ocorreu em Campo Grande/MGS. Totalizando assim, duas ocorrências de “indíegna e indígenas” nessa edição.

Quadro 8

Levantamento dos conceitos-chave na Edição v4, n.2 Julho/Dezembro de 2020

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
<i>O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações das ações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública. Entrevista realizada com a Profª Drª Ângela Maria Sousa Lima (UEL)</i>	por Lígia Wilhelms Eras.	Educação Indígena; indígenas	2 vezes	Corpo do texto

Fonte: elaboração própria

4.5 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2021

Ao analisar a edição **V5, N1 JAN/JUN DE 2021**, constituído por uma apresentação, dois relatos de experiência, quatro artigos e uma entrevista. Na entrevista feita por Thiago

Ingrassia Pereira denominada *Em Defesa Da Sociologia Na Escola e da Formação de Professores: entrevista realizada com Danyelle Nilin Gonçalves*, encontramos 2 ocorrências da palavra “indígenas”, sendo as únicas encontradas nessa edição, conforme o Quadro 9. Nesta entrevista a autora fala sobre sua trajetória acadêmica e pessoal, destacando sua participação como docente da Universidade Federal do Ceará e como coordenadora do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Assim, quando questionada sobre as inovações e contribuições que o ProfSocio apresentou na área de Ensino de Ciências Sociais, a Professora menciona que são feitos muitos trabalhos de conclusão, sendo entre eles propostas de intervenção pedagógica e materiais didáticos ou instrucionais. Dessa forma, os temas de pesquisa são variados, “o impacto da violência sobre a escola também foi objeto de estudo. As lutas por direitos e reconhecimento, as experiências de lutas como as do MST, dos grêmios estudantis, de quilombolas e de **indígenas** também foram avaliadas nesses trabalhos” (Pereira, 2021, p.142)

Dessa forma, quando a Professora Danyelle Nilin Gonçalves fala da linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares, destaca que “as metodologias ativas também foram objeto de estudo, assim como questões étnico-raciais, questões **indígenas**, de gênero e meio ambiente” (Pereira, 2021, p. 143). Assim, podemos identificar nesse texto que o ProfSocio tem desempenhado um papel fundamental na integração entre pesquisa e prática pedagógica. Os trabalhos de conclusão de curso demonstram que as pesquisas na área de Ensino de Ciências Sociais não apenas refletem as tensões e demandas da nossa sociedade como violência, direitos humanos, gênero e diversidade, mas também se traduzem em intervenções concretas e materiais didáticos inovadores aplicados diretamente no chão da escola.

Quadro 9

Levantamento dos conceitos-chave da Edição v 5, n.1 Janeiro/Junho de 2021

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
<i>Em Defesa Da Sociologia Na Escola e da Formação de Professores: entrevista realizada com Danyelle Nilin Gonçalves</i>	Thiago Ingrassia Pereira	Indígenas	2	Corpo do texto

--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria

Na edição **V5, N2 DE 2021**, formada por uma apresentação, um relato de experiência, cinco artigos, uma entrevista, uma resenha, dois documentos e relatórios, buscamos pelas mesmas palavras “educação indígena”, “indígenas/indígena” e “índio”, encontramos uma ocorrência conforme o Quadro 10. No artigo *Usos do livro didático de Sociologia no Distrito Federal*, escrito por Marina Isabel Correia da Silva Dantas e Marcelos Cigales, que trata de compreender como professores do DF utilizam efetivamente o livro didático. Assim, fica um trecho do texto onde aparece o termo “indígena”, que fala sobre o público-alvo dos respondentes da pesquisa feita pelos autores:

Sobre o público-alvo dos respondentes da pesquisa que, ao todo, somava-se 27, se obteve por meio do formulário que a maioria, 14 (51,9 %), era composta por homens cisgêneros, seguido por mulheres cis, com um total de 12 respostas (44,4%), e um (3,7%) não binário, a maioria destes se autodeclarou como brancos/as, com 13 respostas (50%), 7 (26,9%) parda, 4 (15,4%) preta, 1 **indígena** (3,8%) e 1 (3,85) não informado (Dantas; Cigales, 2021, p. 71).

Quadro 10

Levantamento dos conceitos-chave da Edição v 5, n.2 de 2021

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Usos do livro didático de Sociologia no Distrito Federal</i>	Marina Isabel Correia da Silva Dantas e Marcelos Cigales	Indígena	1	Corpo do texto

Fonte: autoria própria

4.6 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2022

Ao verificar a presença dos termos no **V.6 N1 DE 2022** composto por uma apresentação, uma comunicação, um relato de experiência, quatro artigos, uma resenha e um documento referido sobre a Ata da Assembleia Geral de Constituição Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), sendo possível identificar a pouca presença dos

descritores com debate aprofundado sobre a temática indígena (vide Quadro 11).

Encontramos duas ocorrências na comunicação *Base Nacional Comum Curricular: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional)*, escrito por Amaury Moraes, que trata da versão escrita de uma palestra ministrada na UFAL em 2017. O foco estava na recente reforma do Ensino Médio, analisando as expectativas ligadas à Base Nacional Comum Curricular e o papel reservado à Sociologia nesse contexto. Assim, para essa pesquisa foi utilizada a seção “Depoimentos e Documentos 2017/18”, que trata de depoimentos sobre a BNCC versão de 2017/2018.

A primeira vez que aparece no texto é quando está sendo relatado o depoimento do Ministro Mendonça Filho (2017) que expõe: “dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica, que marginaliza muitos grupos minoritários – como os **indígenas** e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (Brasil, 2017, p.13 apud Moraes, 2022, p.22).

O Ministro Mendonça Filho (2018) relata também que a BNCC exerce uma função indispensável ao determinar as aprendizagens obrigatórias a todos os estudantes. Ela representa o princípio da equidade educacional, garantindo que as particularidades regionais e pessoais sejam respeitadas. Já na segunda menção de “indígenas” no texto, destaca-se:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica, que marginaliza grupos – como os povos **indígenas** originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2018, p. 15 apud Moraes, 2022, p.23)

Nessa mesma edição encontramos uma ocorrência de “Educação Indígena” no artigo *O lugar do Ensino de Sociologia no Novo Currículo de Alagoas*, escrito por Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, que analisa a presença da Sociologia no Currículo do Ensino Médio do estado de Alagoas (2021), sendo uma pesquisa documental com análise de conteúdo e viés teórico crítico/pós-crítico. Assim, ao analisar o Referencial Curricular De Alagoas Para o ensino médio (ReCAL), os autores destacam:

Fica claro no ReCAL a centralidade dada à educação de tempo integral. Há, em Alagoas, 244 escolas públicas de ensino médio regular, dessas, 107 são de tempo integral. O documento curricular não trata das diversas modalidades de ensino ofertadas no Estado (como Educação de Jovens e Adultos, Educação **Indígena**, Educação Especial Educação Profissional), não fornecendo aos(as) estudantes as orientações específicas (Bodart; Oliveira, 2022, p.64).

Assim, a partir do texto percebe-se que assuntos relacionados à educação indígena não apresentam grande incidência no Referencial Curricular de Alagoas. Porém, “a Sociologia é destacada, no ReCAL, em suas potencialidades enquanto disciplina escolar capaz de contribuir para que os(as) estudantes tenham uma leitura do mundo social mais qualificada, fato apresentado para justificar sua presença no ensino médio” (Bodart; Oliveira, 2022, p.71).

No artigo *Neoliberalismo, Educação e Sociologia: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica*, escrito por Afrânio Silva, Lier Pires Ferreira e Bruno da Costa Abreu, onde analisam a Reforma do Ensino Educacional instituída pela Lei nº13.415/2017 e seus impactos políticos e pedagógicos.

Encontramos a “palavra indígenas” no final do texto, quando os autores criticam o Novo Ensino Médio (NEM), apontando que ele empobrece o aprendizado e aumenta a desigualdade social. Essa política fere o ensino público, inclusive em instituições de excelência, e falha em considerar a realidade dos estudantes de baixa renda e das periferias. Segundo os autores:

Essa educação, desconsidera, tanto quanto possível, os interesses, as necessidades e as subjetividades das classes trabalhadoras, das populações marginalizadas, do povo das “quebradas”, da mesma forma que desconsidera grupos étnico-raciais vulnerabilizados, como **indígenas** e quilombolas (Silva; Ferreira; Costa, 2022, p.101).

Também encontramos o artigo *Sociologia no Novo Currículo do Ensino Médio de Minas Gerais*, escrito por Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Azevedo de Oliveira. Este artigo analisa a oferta da disciplina de Sociologia no Ensino Médio em Minas Gerais, com enfoque nos itinerários formativos. Ao verificar a incidência dos termos dessa pesquisa (educação indígena, indígena/indígenas e “índios”), encontramos uma ocorrência no texto. Assim, no Itinerário Formativo Eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), onde são destacadas as disciplinas eletivas, encontramos as áreas “Interáreas do Conhecimento(IAC)” e “Interáreas do Conhecimento **Indígena** (IACI)” (Bodart; Oliveira, 2022, p.139).

Quadro 11

Levantamento dos conceitos-chave da Edição v.6 n.1 de 2022

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Base Nacional</i>	Amaury	Indígenas	2	Corpo do texto

<i>Comum Curricular: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional)</i>	Moraes			
<i>O lugar do Ensino de Sociologia no Novo Currículo de Alagoas</i>	Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	Educação Indígena	1	Corpo do texto
<i>Neoliberalismo, Educação e Sociologia: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica</i>	Afrânio Silva, Lier Pires Ferreira e Bruno da Costa Abreu	Indígenas	2	Corpo do texto
<i>Sociologia no Novo Currículo do Ensino Médio de Minas Gerais</i>	Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Azevedo de Oliveira.	Indígena	1	Corpo do texto

Fonte: elaboração própria.

Na segunda edição de 2022 **V. 6 N. 2 (2022): Dossiê Ensino de Ciência Política**, encontramos um editorial, uma apresentação, cinco dossiês sobre o ensino de Ciência Política, um relato de experiência, duas resenhas e dois artigos. Ao verificar a presença dos termos que interessam nesta pesquisa, identificamos a menção dos descritores poucas vezes nessa edição, conforme o Quadro 12.

No dossiê *Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD?*, escrito por Cristiano das Neves Bodart, encontramos uma ocorrência da palavra “indígena”. Neste dossiê o autor buscou fazer análise comparativa entre livros didáticos do PNLD 2018 e 2021 revela que a transição para obras por áreas do conhecimento, decorrente da Reforma do

Ensino Médio, resultou em materiais de "má integração". No quadro 6 presente no dossiê, foram destacados os temas trazidos para os movimentos sociais.

O primeiro livro *Sociologia em movimento* (2018), foram trazidos os movimentos sociais como “Movimentos sociais como fenômenos históricos características estruturais dos movimentos sociais”, são trazidas as relações com o Estado, visando a transformação e conservação. Depois, os “Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais”, com ênfase nos movimentos dos trabalhadores, movimento estudantil e movimentos contemporâneos. Por fim, no livro *Moderna Plus* (2021) os “Movimentos sociais e democracia”, são trazidos temas mais abrangentes inovando em debates sobre o movimento feminista; O movimento LGBTQI+; Movimento negro e o Movimento **indígena**.

No texto *Jogos Teatrais Para o Ensino De Ciência Política na Educação Básica*, escrito por Rodolfo Godoi, também encontramos a presença da palavra “indígenas”. Nesse artigo é relatada uma prática pedagógica inovadora no ensino médio que une Ciência Política e Teatro, desenvolvida em escolas do Distrito Federal. Dessa forma, Godoi (2022), destaca que, no 1º ano, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014) exigia o estudo de 53 temas na área de Humanidades. Desse total, os professores de Sociologia focaram nos conteúdos voltados à identidade, diversidade, cultura (incluindo as matrizes africanas e indígenas) e relações de poder/etnocentrismo.

Neste texto também aparece a palavra “índios”, quando o autor explica que o currículo para a terceira série foca na consolidação de 60 tópicos de Humanidades, entre eles:

Poder da mídia na formação da história contemporânea”; “Sociologia Ambiental: políticas conservacionistas”; “Movimentos sociais”; “Autonomia e heteronomia política”; “Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, **índios** e outras minorias no mundo e no Brasil”; Políticas afirmativas”; “Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura”; “Nação, Estado e Território”; “Movimentos operários”; “Socialismo utópico e científico (Godoi, 2022, p.100).

Na resenha intitulada *Um livro didático ante a produção dos não-livros para o ensino de Sociologia Escolar*, desenvolvido por Fábio Monteiro de Moraes, encontramos duas vezes a ocorrência da palavra “indígenas”. Ele analisa a obra *Ciência Política para o Ensino Médio* de Cristiano Das Neves Bodart e César Alessandro Sagrillo Figueiredo. Com enfoque no capítulo 6 *Democracia e participação social*, o autor encontrou a seção 9 intitulada “Protagonismos dos povos **indígenas** e das populações afrodescendentes”, destacando que “na seção sobre protagonismos povos **indígenas** e afrodescendentes, propõem que os(as) estudantes visitem sites de dois importantes movimentos coletivos” (Godoi, 2022, p.141).

No artigo *Escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021, no Distrito Federal*, escrito por Mateus Paula Leite Paz, Éric Carneiro dos Santos e Marcelo Pinheiro Cigales, encontramos uma ocorrência da palavra “indígenas”. Conforme o texto, o Volume 6 Política, Conflitos e Cidadania, que contém duas unidades I -Autoritarismo e demandas na América Latina e II -Conjuntura internacional e realidade brasileira, sendo o primeiro capítulo “**Indígenas** e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas”. Totalizando apenas uma ocorrência neste artigo.

Quadro 12

Levantamento dos conceitos-chave da Edição V. 6 N. 2 (2022): Dossiê Ensino de Ciência Política

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD?</i>	Cristiano das Neves Bodart	Indígena	1	Tabela
<i>Jogos Teatrais Para o Ensino De Ciência Política na Educação Básica</i>	Rodolfo Godoi	Indígena	1	Corpo do texto
<i>Um livro didático ante a produção dos não-livros para o ensino de Sociologia Escolar</i>	Fábio Monteiro de Moraes	Povos Indígenas	2	Corpo do texto e tabela
<i>Escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021, no Distrito</i>	Mateus Paula Leite Paz, Éric Carneiro dos Santos e Marcelo Pinheiro Cigales	Indígenas	1	Tabela

<i>Federal</i>				
----------------	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria.

4.7 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2023

Passando para análise da versão **Vol.7, n. 1, 2023**, publicada em 21 de dezembro de 2023, composta por um editorial, seis artigos, uma resenha, uma entrevista e um documento. Encontramos duas vezes a palavra “indígenas” e uma palavra “indígena”, conforme o Quadro 13. Começamos analisando o artigo *Perfil Autoral dos Livros Didáticos para o Ensino de Sociologia (PNLD 2012-2021)*, escrito por Cristiano das Neves Bodart, Thiago de Jesus Esteves e Caio Santos Tavares.

Nesse artigo são analisados os perfis dos autores e das autoras dos livros didáticos voltados ao ensino de Sociologia aprovados pelo PNLD nas edições de 2012, 2015, 2018 e 2021. Ramos (2018, p. 11 apud Bodart; Esteves e Tavares, 2023, p.16) “ao analisar três livros didáticos de Sociologia das edições do PLND de 2012 e 2015 destacou que “a temática [gênero] adentra de forma lenta e limitada os livros didáticos”. Seguindo com o trecho em que aparece “indígenas”:

Nos três LDs, o silenciamento de diferentes grupos, dentre eles os que não se enquadram no padrão cis heteronormativo, invisíveis os relacionamentos homossexuais e, as identidades não binárias permanecem um tabu. E das mulheres, sobretudo das mulheres negras, **indígenas**, ciganas, trans e lésbicas. Embora já seja perceptível a inserção de textos que remetem à emancipação feminina e refletem as condições de igualdade de gênero, coexistem visões estereotipadas e silêncios (Ramos, 2018, p.11 apud Bodart; Esteves e Tavares, 2023, p.16)

No artigo *Decompondo a sala de aula: experiências pedagógicas no ensino de antropologia* de Marcus Bernardes, encontramos uma ocorrência da palavra “indígenas”. Assim, Bernardes (2023, p. 48) afirma “o racismo é levado por correntes destruidoras do mundo, sufocando com o seu vapor os povos **indígenas** e a população negra no Brasil há muitos séculos”.

Já no artigo *Formação Docente para as Relações Étnico-Raciais: percepções dos estudantes do último período da licenciatura em Ciências Sociais da UFPE* de Rayza Almeida Hora e Tatiane Oliveira de Carvalho Moura. Também encontramos a palavra “indígena”, dessa forma, um dos objetivos deste artigo foi analisar se concluintes da Licenciatura em Ciências Sociais (UFPE) se sentem prontos para trabalhar a questão racial em sala de aula.

A palavra aparece no seguinte trecho da entrevista com “U”: “É muito triste que o curso de Ciências Sociais não tenha nenhuma disciplina específica que direcione o estudo às pessoas negras ou ao povo **indígena**, centramos nosso foco de estudo nos europeus” (Hora; Carvalho, 2023, p.66).

Quadro 13

Levantamento dos conceitos-chave da Edição Vol.7, n. 1, 2023

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Perfil Autoral dos Livros Didáticos para o Ensino de Sociologia (PNLD 2012-2021)</i>	Cristiano das Neves Bodart, Thiago de Jesus Esteves e Caio Santos Tavares.	Indígenas	1	Citação
<i>Decompondo a sala de aula: experiências pedagógicas no ensino de antropologia</i>	Marcus Bernardes	Povos indígenas	1	Corpo do texto
<i>Formação Docente para as Relações Étnico-Raciais: percepções dos estudantes do último período da licenciatura em Ciências Sociais da UFPE</i>	Rayza Almeida Hora e Tatiane Oliveira de Carvalho Moura.	Povo Indígena	1	Corpo do texto

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar o **V. 7 N. 2 (2023)**, publicado em 11 de Abril de 2024, construído por um editorial, quatro relatos de experiência, três artigos, uma entrevista e um relatório. Identificamos a presença significativa dos descritores, conforme o Quadro 14. No relato de experiência denominado *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de experiência docente em Sociologia*, de José Luís Abalos Júnior e Felipe Schifino Burd, encontramos uma ocorrência da palavra “indígenas”.

Na seção “Observar para planejar: a Eja como modalidade ensino”, onde são detalhadas as habilidades, os autores afirmam “EM13CHS601, sobre as demandas de populações **indígenas** e quilombolas no Brasil, e a EM13CHS603, sobre a formação de povos, países e nações, ambas essenciais para que se pense sobre cultura, um dos conceitos estudados em nosso estágio”. Sendo essa a única presença de um dos termos que interessam a esta pesquisa.

No relato de experiência *Intelectuais Negras no Ensino de Sociologia: agências negras na sala de aula*, produzido por Luane Bento dos Santos, encontramos grande presença dos termos “indígena” e “indígenas”. A primeira menção ocorre no resumo do texto, quando é relatado sobre o objetivo da atividade escolar “Participação política feminina negra e **indígena**, que acontece desde o ano de 2017 com turmas de ensino médio, em instituições escolares da rede pública estadual, no Rio de Janeiro” (Santos, 2023, p.47). A segunda menção também está no resumo, quando é enfatizado sobre a inserção da Lei nº 11.645/2008 que trata de ensinar sobre a Cultura Afro-Brasileira e **Indígena** na Educação Básica.

A autora destaca que compreende os desafios de ensinar Sociologia no contexto atual, já que estão sendo discutidas a permanência e consolidação da disciplina na Educação Básica. Por isso, enfatiza que apresentar suas práticas e relatos são formas de contribuir para a ascensão da temática étnico-racial no Ensino de Ciências Sociais. Dessa forma, a autora destaca:

Pensamos que trazer à baila as narrativas de uma docente negra, mãe de uma menina negra de doze anos, pertencente a classe trabalhadora, moradora da Zona Norte do Rio de Janeiro, candomblecista, da primeira turma de cotas raciais para negros e negras da UERJ, militante do movimento negro e pesquisadora do campo de relações étnico-raciais colabora para que a construção de outros imaginários sociais sobre a população negra e **indígena**, especialmente, para as mulheres destes dois grupos (Santos, 2023, p.49).

Como o foco é a atividade "Participação Política Feminina Negra e **Indígena**", irá

aparecer mais de uma vez neste trabalho. Assim, sobre as metodologias, a autora salienta “o trabalho de participação política feminina negra e **indígena** ocorre em duas frentes com as turmas: a primeira é a da pesquisa dos dados e a segunda são as rodas de conversas, que fazemos no dia da entrega da atividade” (Santos, 2023, p.49).

Na seção “Corpos Negros e **Indígenas** e Imaginários Sociais” também aparece uma palavra que interessa essa pesquisa (em negrito). Conforme Santos (2023, p.50) “os pensamentos e as narrativas que estão em circulação na sociedade brasileira, sobre as populações negras e **indígenas**, são ideias que contribuem para a perpetuação do racismo e das práticas de discriminação racial”. Segundo Aníbal Quijano (2005 apud Santos 2023), sobre o paradigma da colonialidade “que foi a escravização das populações africanas, através do tráfico humano, e a exploração dos territórios indígenas, nas Américas, fenômeno que ocorreu, sistematicamente, durante o período colonial”.

Como consequência desse processo de genocídios sofrido por populações negras e indígenas, a autora destaca “em nosso território, vivemos uma política de morte iminente que incide sobre nossos corpos afro-**indígenas**” (Santos, 2023, p.51). Dessa forma, por conta dessa herança de silenciamento e apagamento que sofreram durante anos e se perpetuaram, a autora salienta “em nossas aulas de sociologia, na educação básica, temos a compreensão de que as vozes das mulheres negras e **indígenas** estão ausentes do currículo escolar” (Santos, 2023, p.55).

Em acordo com as palavras acima, é trazido um texto de Lélia Gonzalez “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, que foi apresentado na ANPOCS, onde a estudiosa destaca “uma mulher negra, com ancestralidade **indígena** e que, na história do país, têm sido jogada com suas histórias, sabedorias e contribuições na lata do lixo da sociedade, naquela ocasião falaria por si, e não através da voz da intelectualidade branca da época” (Gonzalez 1984/2020 apud Santos 2023).

Para Santos (2023) há necessidade de exposição de trabalhos acadêmicos feitos por mulheres negras e indígenas, dando a entender que é invisibilizado, Conforme a autora “a atuação política das mulheres negras e **indígenas** merecem maior atenção nas reflexões acadêmicas” (Santos, 2023, p.56). Assim, apresenta-se como alternativa de ampliar a aplicação da lei 11.645/2008:

Compreendemos que apresentar as histórias, trajetórias educacionais e políticas de pessoas negras e **indígenas** é um dos caminhos possíveis para a aplicação da Lei 11.645/2008 no currículo de sociologia. Uma das atividades criadas para

abordar a proeminência das mulheres negras na sociedade brasileira é a atividade “Participação Política feminina negra e **indígena**” (Santos, 2023, p.57).

Santos (2023) entra diretamente no assunto das atividades da “Participação política feminina negra e **indígena**”. Destaca que desde 2017, o projeto é realizado com turmas de 2º ano do Ensino Médio regular (nos turnos da manhã e tarde). A atividade acontece em três escolas estaduais localizadas no bairro Alcântara, em São Gonçalo (RJ), sendo elas: Colégio Estadual Pandiá Calógeras, CIEP 309 Zuzu Angel e Colégio Dr. Adino Xavier. Assim, considera que:

As pouquíssimas descrições sobre as mobilizações políticas das populações negras e **indígenas**, contidas nesses materiais, sejam insatisfatórias para obter direitos que assegurem o tratamento unitário e que encaminhem um processo de consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática. Notamos a ausência das nossas teóricas negras e **indígenas** nestes materiais didáticos, para explicar a organização da sociedade capitalista, a racionalidade do mundo ocidental, as relações de poder, as relações de trabalho e tantas outras temáticas. (Santos, 2023, p.58).

A autora salienta que não o objetivo de seu artigo não refere-se a fazer uma análise rigorosa sobre os materiais didáticos utilizados para lecionar. Mas procura mostrar “para o(a) leitor(a) como o uso desses materiais reduz a potencialidade da inserção da temática do ativismo político e da produção intelectual das mulheres negras e **indígenas** nos debates das salas de aula da educação básica” (Santos, 2023, p.59). Santos (2023) também menciona que a atividade foi criada, pois havia pouco material disponível sobre a temática da ação política de mulheres negras e **indígenas**. Assim, os estudantes buscaram dados sobre mulheres negras e **indígenas**, pesquisaram da seguinte forma:

1) Nomes, ano de fundação e principais pautas das Organizações Não Governamentais (ONGs) de Mulheres Negras e **Indígenas**; 2) Sites voltados para a valorização e divulgação das pautas políticas das mulheres negras e **indígenas**; 3) Quantidade de candidatas autodeclaradas negras e **indígenas** eleitas para os cargos de deputadas estaduais, deputadas federais, senadoras, prefeitas, governadoras nos estados brasileiros; 4) Documentários, curta e longa-metragens que abordem as questões das mulheres negras e **indígena** (Santos, 2023, p.59).

Ao final da atividade, a questão colocada aos alunos foi: “O que mais lhe chamou atenção fazendo a pesquisa?” (Santos, 2023, p.59). Assim, desde 2017 “as respostas à pergunta mencionada acima seguem demonstrando que a temática do ativismo e da intelectualidade negra e **indígena** é um tema quase inexistente nas discussões realizadas na instituição escolar” (Santos, 2023, p.59). A autora segue destacando que deve-se caminhar para que “haja mudanças significativas em relação às imagens e narrativas acerca das mulheres negras e **indígenas**”. (Santos, 2023, p.61).

Já nas considerações finais a autora destaca o objetivo de apresentar a atividade

“Participação política negra e **indígena** nas aulas de sociologia” feita nas escolas, que contribui para a ampliação das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade de ensinar sobre a Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Dessa forma:

O ensino de Sociologia passa a ser associado a uma educação cidadã, para todos e todas. Entretanto, no que se refere aos temas relativos às Legislações federais, é necessário que haja maiores debates e investigações sobre como trazer as temáticas recomendadas para dentro dos currículos universitários, escolares e para os materiais didáticos, de maneira fundamentada e articulada às concepções e teorias dos grupos negros e **indígenas** (Santos, 2023, p.62).

Nessa mesma edição encontramos o texto *Neoliberalismo e Ensino de Sociologia: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial Do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo* de Silas Souza Savedra. Neste artigo há duas ocorrências, consideramos importante trazer trechos em que aparecem o termo “indígena” e “indígenas”.

O primeiro momento em que aparece é no quadro 7, que trata de apresentar os “Objetos sociológicos na competência 6 do Documento Curricular Referencial do Ceará”. Assim, na habilidade “EM13HSA60” destaca-se a “Visibilidade **Indígena** e movimentos sociais dos povos originários; Poder, política e participação dos povos **indígenas** e populações afrodescendentes; Poder, político institucional e vida cotidiana” (Savedra, 2023, p.81). Sendo as únicas presenças nesse texto.

No artigo *A Disciplina de Sociologia no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco*, escrito por Luciney Araújo Leitão e Josina Maria Pontes Ribeiro. Onde analisam o papel da Sociologia no Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Acre (IFAC), Câmpus Rio Branco. Encontramos duas vezes a palavra “indígena” e uma vez “indígenas”.

No Projeto Pedagógico do Curso de Sociologia aparece no 2º ano a “discussão e produção de textos sobre a história e cultura afro-brasileira e **indígena**, conforme a lei 11.645/08” (Leitão; Ribeiro, 2023, p.97). Também aparece no PCC do 3º ano, conforme o texto há necessidade de trabalhar sobre “relações de trabalho e sociedade”. Relações culturais. Realidade política e social brasileira. Discussão e produção de textos sobre a história e cultura afro-brasileira e **indígena**, conforme a lei 11.645/08” (Leitão e Ribeiro, 2023, p.97).

Isso indica que o curso exige que os estudantes estudem e escrevam sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Neste texto também destaca-se que o curso “técnico Integrado em Redes, a área de integração da Sociologia está presente apenas no 1.º Ano, com as disciplinas de História e Geografia, com temas voltados aos povos **indígenas** e os

reflexos no homem contemporâneo, além da compreensão de espaço e relações de Poder” (Leitão e Ribeiro 2023, p.98). Estes trechos demonstram as duas ocorrências da palavra “indígena” e uma “índigenas”.

Encontramos três ocorrências no artigo *Aplicação de uma proposição teórico-metodológica na análise de livros didáticos do PNLD 2021*, escrito por Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Gustavo Roberto de Lima e Thais Gonçalves de Souza.

A primeira palavra aparece quando os autores analisam o volume 5 do livro *Desigualdade e poder*. Destacando que a busca desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando os seguintes Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): trabalho, saúde, diversidade cultural, educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e **indígena** (Machado et al, 2020, p. 15 apud Antunes; Lima e Souza, 2023, p.115).

Antunes, Lima e Souza (2023), salientam que a obra *Desigualdade e Poder* traz uma variedade maior de sujeitos e territórios de diferentes tempos e espaços. Conforme os autores:

Essa pluralidade também se estende à presença e representações imagéticas que parecem buscar romper com cânones estereotipados daqueles grupos comumente tratados como minorias sociais, a exemplo da população negra, dos indígenas, dos imigrantes ou das mulheres (Antunes; Lima e Souza, 2023, p.118).

Conforme os autores, apesar de algumas obras literárias abordarem a diversidade, os livros didáticos falham em representar a pluralidade social do país. Pois, focam em “temáticas marcadas por referências às juventudes dos centros urbanos, ou seja, indivíduos das comunidades rurais, quilombolas e **indígenas** não tiveram suas realidades retratadas no livro” (Antunes, Lima e Souza, 2023, p.119). Nesses trechos apresentados, temos os termos “indígena” e “índigenas” aparecendo num total de três vezes.

Quadro 14

Levantamento dos conceitos-chave da Edição V. 7 N. 2 (2023)

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de</i>	José Luís Abalos Júnior e Felipe Schifino Burd	Populações Índigenas	1	Corpo do texto

<i>experiência docente em Sociologia</i>				
<i>Intelectuais Negras no Ensino de Sociologia: agências negras na sala de aula</i>	Luane Bento dos Santos	Indígena; indígenas	29	Corpo do texto
<i>Neoliberalismo e Ensino de Sociologia: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial Do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo</i>	Silas Souza Savedra.	Indígena; indígenas	2	Corpo do texto
<i>A Disciplina de Sociologia no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco</i>	Luciney Araújo Leitão e Josina Maria Pontes Ribeiro.	Indígena; indígenas	3	Corpo do texto
<i>Aplicação de uma proposição teórico-metodológica na análise de livros didáticos do PNLD 2021</i>	Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Gustavo Roberto de Lima e Thais Gonçalves de Souza.	Indígena; indígenas	3	Corpo do texto e citação

Fonte: autoria própria

4.8 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2024

Ao analisar o **Vol.8, n. 1**, publicado em 26 de dezembro de 2024, composto por um editorial, uma comunicação, dois relatos de experiência e três artigos. Não encontramos nenhuma presença dos termos (Educação Indígena, indígena (s) e “índios”.

O **Vol. 8, n. 2**, publicado também no dia 26 de dezembro de 2024, contendo um editorial, um relato de experiência, quatro artigos e uma resenha. Encontramos 12 ocorrências das palavras “índigena e indígenas” conforme o Quadro 15. Iniciamos pela análise do artigo intitulado *A construção do currículo de Sociologia em um colégio de Aplicação*, escrito por Vitor Rebello Ramos Mello.

A primeira menção ao termo ocorre durante a análise do currículo de Sociologia do 9º ano do Ensino Fundamental. O autor relata que foi incluída uma temática sobre “a visão dos **indígenas** sob a perspectiva do homem branco, especificamente a de dois pensadores: o antropólogo Pierre Clastres e o filósofo Étienne de La Boétie” (Mello, 2024, p. 11).

Mello destaca que não se sabe ao certo qual obra embasou a aula, mas “sabe-se apenas que a discussão girou em torno da relação entre **indígenas**, política e poder” (Mello, 2024, p. 11). O terceiro e último momento em que o termo aparece no artigo ocorre durante as aulas sobre movimentos sociais, que abordaram “multiculturalismo, movimento **índigena** e movimento feminista” (Mello, 2024, p. 13).

Passando para o artigo *O subcampo do Ensino de Sociologia e sua produção sobre as relações étnico-raciais* de Fábio Monteiro de Moraes, o texto trata de analisar as produções científicas sobre as relações étnico-racial no ensino de Sociologia no Brasil (2008-2023) no Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Neste trabalho foram encontradas 9 ocorrências dos termos (índigena/indígenas) que interessam nesta pesquisa. Consideramos importante destacar os trechos em que aparecem os termos.

A primeira menção do termo acontece quando o autor destaca a “Lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da história e da cultura africana e **índigena** na educação básica” (Moraes, 2024, p.15). Na segunda menção, o autor relata a sobre o momento político vigente, que amplia a os ministérios focados em diversidade, estimulando o debate racial. Conforme o autor,

Ministério das Mulheres, dos Direitos Humanos e Cidadania e, principalmente, o Ministério dos Povos **Indígenas** e da Igualdade Racial, é possível que essa realidade desperte maior interesse, tanto dos novos entrantes (não dominantes), quanto dos agentes dominantes, e assim, levem-nos a pesquisar o ensino de Sociologia em diálogo com as questões raciais de forma mais consistente, crítica e reflexiva (Moraes, 2024, p.16).

Moraes (2024) afirma que mesmo com a existência de leis importantes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e **índigena** (Leis 10.639/03 e 11.645/08), na prática, essas

normas não foram aplicadas de fato nas salas de aula brasileiras. O autor enfatiza que não basta apenas ter leis, mas há “necessidade do monitoramento e avaliações permanentes sobre a implementação das Leis 10.639 e 11.645, bem como sobre as diretrizes relacionadas à educação escolar quilombola e à educação escolar **indígena**” (Moraes, 2024, p.16).

As outras ocorrências dos termos aparecem no Anexo 1 intitulado “Lista de trabalhos produzidos pelos agentes não dominantes do subcampo do ensino de Sociologia Sobre Relações Étnico-Raciais e ensino de Sociologia” feito pelo autor.

Assim, consideramos importante mencionar os trabalhos, o primeiro publicado em anais: *A presença indígena no livro didático de sociologia: realizações e desafios da lei 11.645/081* de Valclécia Bezerra Soares e Rita de Cássia Melo Santos em 2020. O outro é o artigo *O ensino de Sociologia à luz da temática indígena: a percepção de professores (as) acerca dos povos originários*, escrito por Guilherme Luiz Pereira Costa, Karlla Christine Araújo Souza e Guilherme Paiva de Carvalho em 2020.

Escrito para o ENESEB em 2023, denominado *Escrevivências Sociológicas: Leitura de autoras indígenas e afro-brasileiras no ensino de sociologia*, de Viviane Barreto Souza e José Hermógenes Moura da Costa. Do ProfSocio temos *A inserção da cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maio* de Helbert de Souza Silva em 2021. Por fim, também do ProfSocio *Lei 11.645/2008 e o ensino de sociologia (s): problematizando invisibilidades indígenas urbanas dentro de uma escola pública de Tupã/SP*, escrito por Marleide Maria de Jesus em 2021.

Quadro 15

Levantamento dos conceitos-chave da Edição Vol. 8, n. 2

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>A construção do currículo de Sociologia em um colégio de Aplicação</i>	Vitor Rebello Ramos Mello.	Indígena; indígenas	3	Corpo do texto
<i>O subcampo do Ensino de Sociologia e sua</i>	Fábio Monteiro de Moraes	Indígena; indígenas; povos indígenas	9	Corpo do texto e tabela

<i>produção sobre as relações étnico-raciais</i>				
--	--	--	--	--

Fonte: autoria própria.

4.9 EDIÇÃO SEMESTRAL DE 2025

Ao verificar a edição **V. 9 N. 1 (2025): Fluxo contínuo (jan./jul.)**, publicado em 27 de fevereiro de 2025, construído por dois relatos de experiência, dois artigos, uma entrevista e uma resenha, encontramos três ocorrências das palavras que interessam nesta pesquisa, conforme o Quadro 16.

Começamos pelo relato de experiência intitulado *O colégio de aplicação da UFAC: ensino-aprendizagem e o espaço físico*, desenvolvido por Ana Clara Brito de Oliveira e Luciney Araújo Leitão, onde são descritas as vivências de um Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Neste texto aparece uma única vez a palavra “indígenas”. Segue o trecho mencionado:

O Projeto de ensino é o *Afro Cientista*, que conta com o pagamento bolsas remuneradas, o seu desenvolvimento foi possível através de uma parceria entre o docente e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e *Indígenas*. Nessa ação, ocorre rodas de conversa voltadas ao letramento racial, bem como a promoção de oficinas de textos acadêmicos, grafismo e fotografia (Oliveira e Leitão, 2025, p.11).

Na entrevista presente nessa edição chamada *Por uma história do Ensino das Ciências Sociais no Brasil: entrevista com Amurabi Oliveira*, feita por Fagno da Silva Soares. Encontramos uma ocorrência da palavra “indígena” na nota de rodapé, quando é citada a Dissertação de Mestrado de Jéssika Danielle dos Santos Pereira intitulada *A Educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores*, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

Já na resenha presente nessa edição *Diálogos Globais: resenha de “O Ensino de Ciências Sociais em Perspectiva Internacional”* de Tatiane Rocha Vieira, encontramos uma ocorrência da palavra “indígenas”. Já nas considerações finais, a autora destaca o esforço em trazer um material didático pluralizado, porém salienta que a “obra ainda poderia aprofundar experiências pedagógicas concretas do cotidiano escolar, especialmente da educação básica, e dar maior visibilidade a epistemologias **indígenas** de outros povos tradicionais” (Vieira, 2025, p.8).

Quadro 16**Levantamento dos conceitos-chave na Edição V. 9 N. 1 (2025): Fluxo contínuo (jan./jul.)**

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>O colégio de aplicação da UFAC: ensino e o espaço físico</i>	Ana Clara Brito de Oliveira e Luciney Araújo Leitão	Indígenas	1	Corpo do texto
<i>Por uma história do Ensino das Ciências Sociais no Brasil: entrevista com Amurabi Oliveira</i>	Fagno da Silva Soares	Educação Indígena	1	Nota de rodapé
<i>Diálogos Globais: resenha de "O Ensino de Ciências Sociais em Perspectiva Internacional"</i>	Tatiane Rocha Vieira	Indígenas	1	Corpo do texto

Fonte: elaboração própria

Por fim, ao analisar a edição **V.9, N. 2, 2025**, publicada em 03 de abril de 2025, identificamos a presença de um relato de experiência, dois artigos e uma entrevista. Identificamos a pouca presença dos termos, mas há menções, conforme o Quadro 17. Começamos verificando o artigo *Formação Docente nas Ciências Sociais: uma análise dos projetos pedagógicos de curso à luz das resoluções de formação de professores*, escrito por Analisa Zorzi e Francisco dos Santos Kieling. Nesse artigo são analisados como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Ciências Sociais incorporaram as Diretrizes Curriculares Nacionais a partir de 2002. Encontramos uma ocorrência da palavra “indígena”, segue o trecho em que aparece:

A diferenciação entre licenciatura e bacharelado foi mantida, com maior

especificidade sobre as questões pedagógicas na formação do/a licenciado/a. A identidade docente foi compreendida como um processo dinâmico, envolvendo a integração de saberes didáticos, pedagógicos e contextuais, de modo a garantir uma formação ampla para a docência e à gestão democrática. Nessas Diretrizes, as leis e os decretos sobre as temáticas obrigatórias na formação de professores, com destaque para a Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e **Indígena**; e Educação em Direitos Humanos são incorporadas, reforçando o compromisso social do/a professor/a em enfrentar as desigualdades educacionais e promover a cidadania (Zorzi e Kielling, 2025, p.9).

Passando para a verificação na entrevista denominada *História das Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Brasil: A práxis e a imaginação sociológica no atelier de Marcelo Cigales*, feita por Fagno da Silva Soares e Jefferson Rodrigues de Oliveira. O primeiro momento em que aparece na entrevista é quando Marcelo Cigales fala da ausência de autores fundamentais na formação acadêmica e destaca a importância de uma sociologia decolonial.

Ele defende que “os teóricos negros e **indígenas** são muito originais na produção de uma sociologia que pense o Brasil e a América Latina a partir de suas próprias experiências, contribuindo para romper com uma Sociologia enlatada como diria Guerreiro Ramos” (Soares e Oliveira, 2025, p.5). Dessa forma, ele pensa “na originalidade de Florestan Fernandes de Lélia Gonzalez, e mais recentemente de vários outros autores **Indígenas** e Quilombolas, como Nego Bispo e Gersem Baniwa”. Sendo essas duas as únicas aparições no texto.

Quadro 17

Levantamento dos conceitos-chave da Edição V.9, n. 2, 2025

TRABALHO	AUTORES	TERMOS ENCONTRADOS	Nº DE OCORRÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
<i>Formação Docente nas Ciências Sociais: uma análise dos projetos pedagógicos de curso à luz das resoluções de formação de professores</i>	Analisa Zorzi e Francisco dos Santos Kielling.	Indígena	1	Corpo do texto
<i>História das Ciências Sociais e o</i>	Fagno da Silva Soares e Jefferson	Indígenas	2	Corpo do texto

<i>Ensino de Sociologia no Brasil: A práxis e a imaginação sociológica no atelier de Marcelo Cigales</i>	Rodrigues de Oliveira			
--	-----------------------	--	--	--

Fonte: elaboração própria

Esses foram os principais resultados obtidos ao longo da construção deste exercício de “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). As edições da revista foram analisadas com atenção e rigor, o que nos permitiu verificar que não há trabalhos que apresentem, em seus títulos, os termos centrais desta pesquisa. No entanto, encontramos diversas menções a esses termos ao longo dos textos analisados, principalmente em discussões relacionadas às legislações que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas instituições de ensino.

Assim, trouxemos o Quadro 18 abaixo com os dados de todas as edições, fazendo um panorama geral para melhor compreensão dos resultados.

Quadro 18

Levantamento geral das 9 edições da CABECS

ANO	EDIÇÃO DO PRIMEIRO SEMESTRE	EDIÇÃO DO SEGUNDO SEMESTRE	TOTAL
2017	V.1, n.1, jan./jun	V.1, n.2, jul./dez.	9 vezes
2018	V.2, n.1, jan./jun.	V.2, n.2, jul./dez.	13 vezes
2019	V.3, n.1, jan./jun	V.3, n.2 jul./dez.	116 vezes
2020	V.4, n.1 jan./jun	V.4, n.2 jul./dez	21 vezes
2021	V. 5, n.1, jan./jun	v. 5 n. 2	3 vezes
2022	v. 6 n. 1	v. 6 n. 2 (2022): Dossiê Ensino de Ciência Política	11 vezes
2023	Vol.7, n. 1	v. 7 n. 2	41 vezes
2024	Vol.8, n. 1	Vol. 8, n. 2	Apenas 2º semestre:

			38 vezes
2025	v. 9 n. 1: Fluxo contínuo (jan./jul.)	V.9, n. 2, 2025	6 vezes
TOTAL GERAL			258 vezes

Fonte: autoria própria

Ao analisar as produções encontradas, não identificamos um debate conceitual aprofundado sobre a Educação Indígena no Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Assim, percebe-se uma lacuna na literatura acadêmica, que acaba se afastando de discussões importantes para compreender a complexidade dos povos indígenas e as características próprias de cada povo, respeitando suas diferentes culturas, histórias e modos de vida.

Porém, embora o exercício do “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) tenha evidenciado que a temática indígena ocupa um espaço reduzido na produção acadêmica analisada, a trajetória de Emerson Souza constitui uma importante exceção identificada ao longo da pesquisa. Sua produção e sua atuação docente demonstram que a experiência pessoal e a identidade indígena influenciam diretamente a escolha dos objetos de estudo e o compromisso com a valorização dos saberes indígenas. Nesse sentido, sua trajetória rompe com a tendência observada no conjunto das publicações, evidenciando que a presença de pesquisadores indígenas no campo acadêmico pode contribuir para ampliar a visibilidade da temática e promover abordagens fundamentadas em perspectivas comprometidas com o protagonismo dos povos indígenas.

Por fim, consideramos importante destacar a contribuição da CABECS para a democratização do acesso ao conhecimento científico. Ao disponibilizar gratuitamente seu acervo em formato digital, a revista amplia as possibilidades de leitura, pesquisa e formação acadêmica, permitindo que estudantes, pesquisadores e demais interessados tenham acesso a produções de qualidade, comprometidas com o desenvolvimento científico e com o debate de temas relevantes para a educação e as Ciências Sociais.

5. PALAVRAS FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a presença das expressões “educação indígena”, “indígenas” e “índios” na produção publicada pela Revista CABECS entre os anos de 2017 e 2025, por meio da metodologia do Estado do Conhecimento. O levantamento permitiu identificar como a temática indígena aparece nas publicações da revista e qual o espaço ocupado por essas discussões no campo do Ensino de Ciências Sociais.

Os resultados demonstraram que, ao longo das edições analisadas, foram encontradas 258 ocorrências dos termos pesquisados. Entretanto, apesar dessa presença quantitativa, não foram identificados artigos que trouxessem tais expressões em seus títulos, evidenciando que a temática indígena não se constituiu como objeto central das pesquisas publicadas no período investigado.

As menções localizam-se predominantemente no corpo dos textos, geralmente associadas a discussões mais amplas sobre a inserção ou não da Lei 10639/2003 e 11645/2008 no currículo das escolas de educação básica. Dessa forma, a Sociologia apresenta-se como fundamental de debates sobre temas ligados à diversidade cultural e à interculturalidade.

A análise também revelou uma distribuição desigual das ocorrências ao longo dos anos. Enquanto alguns períodos apresentaram baixa incidência, como 2021, com apenas três registros, outros concentraram um número expressivo de menções, como 2019, que totalizou 116 ocorrências, e 2023 e 2024, que registraram 41 e 38 ocorrências, respectivamente.

Esses picos sugerem momentos em que as discussões relacionadas aos povos indígenas ganharam maior visibilidade na revista, ligadas a debates específicos, como foi o caso da entrevista com o Professor Emerson Souza, onde destacou que sua trajetória pessoal e acadêmica estão interligadas, já que se reconhece como indígena e busca trazer debates sobre sua ancestralidade em suas aulas de Sociologia. Essa entrevista possibilitou reflexão sobre o lugar da cultura indígena no Ensino de Sociologia, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito escolar. Por ser uma disciplina que permite discussões sobre a diversidade cultural, é fundamental que os docentes se preparem para aplicar uma perspectiva intercultural em sala de aula.

De modo geral, os dados indicam que a questão indígena está presente na produção acadêmica divulgada pela CABECS, mas ainda ocupa um espaço periférico quando comparada a outras temáticas do campo do Ensino de Ciências Sociais. A ausência de trabalhos que abordem diretamente a educação indígena como foco principal revela uma lacuna importante na produção científica analisada, especialmente considerando a relevância dos debates sobre interculturalidade, diversidade étnica, educação diferenciada e os direitos dos povos originários

no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia a necessidade de ampliação de estudos que tenham a educação indígena e os povos indígenas como objeto central de investigação. Esperando-se que contribua para fortalecer as discussões sobre Educação Indígena e incentive novas pesquisas comprometidas com a diversidade dos povos indígenas e suas formas próprias de produzir conhecimento.

Cabe destacar, entretanto, alguns limites desta pesquisa. O estudo concentrou-se exclusivamente na produção da Revista CABECS e na busca por descritores específicos, o que pode não contemplar outras formas de abordagem da temática indígena presentes nos textos por meio de conceitos, expressões ou discussões correlatas. Além disso, por se tratar de um Estado do Conhecimento circunscrito a um único periódico, os resultados não podem ser generalizados para toda a produção acadêmica do campo do Ensino de Ciências Sociais.

Diante disso, surgem novas possibilidades de investigação. Estudos futuros poderão ampliar o levantamento para outros periódicos da área, eventos científicos, dissertações e teses, possibilitando uma compreensão mais abrangente da presença da temática indígena no Ensino de Ciências Sociais. Também podem ser desenvolvidas pesquisas que analisem qualitativamente como os povos indígenas são representados nas produções acadêmicas, quais concepções de educação indígena são mobilizadas e de que forma os debates sobre interculturalidade, identidade e direitos dos povos originários vêm sendo incorporados ao Ensino de Sociologia.

Por fim, considera-se que o exercício do “estado do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) cumpriu seu papel de mapear tendências, identificar lacunas e compreender os caminhos percorridos pela produção acadêmica da CABECS em relação à temática indígena. Espera-se que este estudo possa servir de subsídio para futuras pesquisas e estimular novas investigações que ampliem a visibilidade das discussões sobre educação indígena no campo do Ensino de Ciências Sociais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABALOS JÚNIOR, José Luís; BURD, Felipe Schifino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de experiência docente em Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 2, p. 28-46, 2023.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. Apresentando Sociologia para não sociólogos: perspectivas de ensino da disciplina em graduações do ensino superior. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, p. 115-123, jan./jun. 2018.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; LIMA, Gustavo Roberto; SOUZA, Thais Gonçalves. Aplicação de uma proposição teórico-metodológica na análise de livros didáticos do PNLD 2021. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 2, p. 105-123, 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BERNARDES, Marcus. Decompondo a sala de aula: experiências pedagógicas no ensino de Antropologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 1, p. 37-56, 2023.

BODART, Cristiano das Neves. Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD? *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 2, p. 47-75, 2022.

BODART, Cristiano das Neves. O campo e o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia no Brasil. *Sociological Teaching*, v. 4, p. 1-20, 2025.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Apresentação e balanço do III Encontro Nacional da ABECS, Porto Alegre (UFRGS). *Cadernos da CABECS*, v. 2, n. 2, p. 1-8, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio Santos. Perfil autoral dos livros didáticos para ensino de Sociologia (PNLD 2012-2021). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 7, n. 1, p. 6-36, jan./jul. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 1, p. 48-78, 2022.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências

Sociais (ABECS). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2017.

BRAGA, José Ricardo. Itinerários reflexivos das Humanidades no chão da escola. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 163-173, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CÔRTEZ, Clelia Neri. *Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais*. Salvador: EDUFBA, 2023.

CYKMAN, Noa et al. Sociologia no Ensino Médio: uma análise desde a percepção de estudantes de escola pública. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2018.

DANTAS, Marina; CIGALES, Marcelo. Usos do livro didático no Distrito Federal. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 5, n. 2, p. 65-88, jul./dez. 2021.

DURÃES, Bruno José Rodrigues. A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, p. 92-114, jan./jun. 2018.

ERAS, Lígia Wilhelms. Apresentação: produções, perspectivas e formações: o sentido das mudanças nos espaços de formação, produção didática e de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 3, n. 2, p. 5-10, 2019.

ERAS, Lígia Wilhelms. O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública. Entrevista realizada com Ângela Maria de Sousa Lima. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 4, n. 2, p. 154-179, 2020.

FARIA, Luis Gustavo de Paiva; OLIVEIRA, Camila Olívia Teixeira; MARQUES, Igor Linck. O locus acadêmico da licenciatura entre estudantes de Ciências Sociais: um perfil dos licenciados da Universidade Federal de Viçosa. *Cadernos da CABECS*, v. 2, n. 2, p. 68-94, 2018.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacobino; CIPRIANO, Suzan Carneiro Vanfej. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guaraní no ensino superior do Paraná. *Revista Cocar*, Belém, v. 7, n. 13, p. 69-81, jan./jul. 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GODOI, Rodolfo. Jogos teatrais para o ensino de Ciência Política na educação básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 2, p. 97-115, 2022.

JARDIM, Fernanda Ojeda. Educação escolar indígena: interculturalidade e aspectos históricos. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 4., 2019, Dourados. *Anais [...]*. Dourados: UEMS, 2019. p. 663-671.

LABORNE, Ana Amélia de Paula; SANTOS, Simone Maria dos. Ensino de Sociologia e formação docente: a contribuição da Sociologia para a implementação da Lei nº 10.639/2003. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 69-79, jan./jun. 2017.

LEITÃO, Luciney Araújo; RIBEIRO, Josina Maria Pontes. A disciplina de Sociologia no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 2, p. 86-104, 2023.

MELLO, Vitor R. R. A construção do currículo de Sociologia em um colégio de aplicação. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 8, n. 2, p. 1-24, 2024.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino de Sociologia e o seu campo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano das Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino de Sociologia e o seu subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano das Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

MORAES, Amaury. Base Nacional Comum Curricular: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 1, p. 15-32, 2022.

MORAES, Fabio Monteiro de. O subcampo do ensino de Sociologia e sua produção sobre as relações étnico-raciais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2024.

MORAES, Fabio Monteiro de. Um livro didático ante a produção dos não-livros para o ensino de Sociologia escolar. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 2, p. 135-147, 2022.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. A Sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul./dez. 2017.

NASCIMENTO, Andréa Ana do. O ensino da Sociologia no Brasil: debates, pesquisas e perspectivas no contexto do ENASEB 2017. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 4, n. 1, p. 183-190, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 7, n. 1, p. 79-101, jan./jul. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço da discussão sobre ensino na Associação Brasileira de Antropologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 80-89, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Ana Clara Brito de; LEITÃO, Luciney Araújo. O Colégio de Aplicação da UFAC: ensino-aprendizagem e o espaço físico. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2025.

PAZ, Mateus Paula Leite; SANTOS, Éric Carneiro dos; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021, no Distrito Federal. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 2, p. 176-198, 2022.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A centralidade do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 2, p. 155-175, ago./dez. 2022.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A luta da ABECS pela disciplina de Sociologia na escola. In: ENCONTRO AMAPAENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2.; ENCONTRO DA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA, 2.; FÓRUM DE LEITURAS DE PAULO FREIRE DA REGIÃO NORTE, 2., 2018, Macapá. *Paulo Freire e a História da Educação na Amazônia: educação como prática de liberdade*. Macapá: UEAP, 2018.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Sociologia escolar e associações científicas: a ABECS como estratégia de luta. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, v. 1, n. 2, p. 18-29, set./dez. 2017.

PINHEIRO, Marcia Leitão; FARIAS, Carine Lavrador de. Reflexões sobre formação de professores e sua intersecção com a Antropologia e políticas públicas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 3, n. 1, p. 71-94, 2019.

ROGÉRIO, Radamés Mesquita. Relato de experiência sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Parnaíba. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, p. 124-134, jan./jun. 2018.

SAMENTO, Rayza; CRUZ, Gianini Scarllat; NASCIMENTO, Pedro Pio. O que se ensina para quem ensina? Relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 56-69, 2020.

SANTOS, Amanda Ramos Alves dos et al. O curso de Bacharelado em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, p. 30-53, jan./jun. 2018.

SANTOS, Luane Bento dos. Intelectuais negras no Ensino de Sociologia: agências negras na sala de aula. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 2, p. 47-63, 2023.

SAVEDRA, Silas Souza. Neoliberalismo e Ensino de Sociologia: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará à luz da teoria crítica do currículo. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2023.

SILVA, Afranio; PIRES FERREIRA, Lier; ABREU, Bruno da Costa. Neoliberalismo e Educação: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 1, p. 79-104, 2022.

SILVA, Artur. Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 122-139, 2020.

SILVA, Josefa Alexandrina. A perspectiva ameríndia no ensino das Ciências Sociais: entrevista com o professor Emerson Souza. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 3, n. 2, p. 101-110, 2019.

SILVA, Kátia Karine Duarte. A inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul em duas propostas de políticas educacionais antagônicas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, p. 47-64, 2017.

SILVA, Rayza Almeida da Hora; MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. Formação docente para as relações étnico-raciais: percepções dos estudantes do último período da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 7, n. 1, p. 56-78, 2023.

SOARES, Fagno da Silva. Por uma história do Ensino das Ciências Sociais no Brasil: entrevista com Amurabi Oliveira. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 9, n. 1, p. 1-27, 2025.

SOARES, Fagno da Silva; OLIVEIRA, Jefferson Rodrigues de. História das Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Brasil: a práxis e a imaginação sociológica no atelier de Marcelo Cigales. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2025.

VIEIRA, Tatiane Rocha. Diálogos globais: resenha de “O Ensino de Ciências Sociais em Perspectiva Internacional”. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 9, n. 2, p. 1-8, 2025.

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos. Formação Docente nas Ciências Sociais: uma análise dos projetos pedagógicos de curso à luz das resoluções de formação de professores. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 9, n. 2, p. 1-22, ago./dez. 2025.