



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

MARIA CLARA DA SILVA LOIOLA

RACISMO AMBIENTAL E RESISTÊNCIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA: desafios e
possibilidades para o Ensino de História em uma perspectiva decolonial

ANANINDEUA-PA
2025

MARIA CLARA DA SILVA LOIOLA

RACISMO AMBIENTAL E RESISTÊNCIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA: desafios e possibilidades para o Ensino de História em uma perspectiva decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, como requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle

ANANINDEUA-PA

2025

MARIA CLARA DA SILVA LOIOLA

RACISMO AMBIENTAL E RESISTÊNCIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA: desafios e possibilidades para o Ensino de História em uma perspectiva decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, como requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle

Data de aprovação: ___/___/___

Conceito:

Banca Examinadora:

Orientador(a)

Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle - UFPA

Examinador(a)

Carlos Bastos - UFPA

Examinador(a) externo(a)

Ana Carolina Santos dos Santos - UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me abençoar nesta caminhada acadêmica. À minha mãe, Janaina Loiola, e à minha avó Raimunda, que me ensinaram o valor do amor, da dedicação e da coragem. Mãe, você não é apenas mãe, mas também amiga e conselheira. Cuida de mim e do meu irmão em dobro, muitas vezes abdicando dos seus próprios sonhos para garantir que os nossos fossem possíveis. Cada esforço seu e cada palavra de incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Avó, sua memória e seus ensinamentos continuam a me guiar e inspirar. Este trabalho é também uma forma de homenagear vocês, que sempre me apoiaram e me inspiraram a seguir adiante.

Ao meu avô, José Loiola, que sempre cuidou de mim como se fosse um pai. Obrigada por cada gesto de cuidado e amor que me deram a base para seguir em frente. O senhor foi presença firme em minha vida, alguém que me amparou, me protegeu e me ofereceu o carinho que me deu segurança para trilhar essa jornada. Levo comigo o privilégio de ter ao meu lado não apenas um avô, mas também um exemplo de vida e afeto. Ao meu irmão, Bryan que esteve presente durante todo esse período, dividindo comigo o lar, as responsabilidades e os desafios do cotidiano. Obrigada por ser meu companheiro de vida, por estar sempre comigo. A sua parceria e apoio incondicional tornaram essa caminhada menos solitária e mais significativa.

Ao meu namorado e amor, Roberto Yuri, que esteve comigo antes mesmo do início da graduação e permaneceu em todos os momentos dessa trajetória. Obrigada por estar sempre ao meu lado, oferecendo apoio incondicional e carinho em cada etapa. Sua presença foi fundamental, pois em você encontrei motivação, incentivo e parceria verdadeira. Agradeço por compartilhar comigo cada desafio, por celebrar comigo cada conquista de forma tão genuína.

Aos meus amigos da faculdade, que tornaram os anos acadêmicos muito mais significativos. À Beatriz, minha grande amiga, que esteve comigo em trabalhos, estudos e desafios, mas também em inúmeros momentos de alegria e conquistas que levarei para sempre comigo. Às minhas amigas Jamilly e Nayara, agradeço pelas conversas que aqueceram meu coração e tornaram os dias mais leves. Aos amigos com quem tive mais proximidade nesta reta final, Ana Clara, Isabela, Toni e Carlos, registro meu sincero agradecimento pelo apoio e pela amizade, que foram fundamentais para que este encerramento de ciclo fosse mais tranquilo e especial. Sou profundamente grata pela presença de cada um de vocês, que contribuíram tanto no aspecto acadêmico quanto pessoal.

Por fim, agradeço ao meu orientador Wesley Oliveira Kettle, pela paciência, dedicação e disponibilidade ao longo de todo o processo de orientação. À Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua, pela oportunidade de vivenciar uma formação que vai além do conhecimento técnico, permitindo meu crescimento intelectual e pessoal. A todos os professores que me acompanharam, agradeço pelas aulas, pelos diálogos e pela inspiração que levarei comigo como base para a vida.

A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa o racismo ambiental na Amazônia em sua relação com a ditadura civil-militar (1964-1985), evidenciando como projetos desenvolvimentistas resultaram em violência, deslocamentos e destruição cultural de populações indígenas. A pesquisa articula reflexão historiográfica e abordagem pedagógica decolonial, investigando de que forma o ensino de História pode contribuir para problematizar essas continuidades coloniais. Além do levantamento bibliográfico, foi aplicada uma proposta didática junto a uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Celeste (Ananindeua/PA), com análise de fontes históricas do período ditatorial na Amazônia. Os resultados demonstraram que a atividade favoreceu o reconhecimento das resistências indígenas, a crítica às narrativas oficiais e a valorização de epistemologias silenciadas. Conclui-se que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva decolonial, constitui ferramenta estratégica para enfrentar o racismo ambiental e fortalecer a formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Racismo ambiental; ditadura civil-militar; povos indígenas; ensino de História; educação decolonial.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis analyzes environmental racism in the Amazon in relation to the military dictatorship (1964–1985), highlighting how developmental projects resulted in violence, displacement, and cultural destruction of Indigenous populations. The research combines historiographical reflection with a decolonial pedagogical approach, investigating how the teaching of History can contribute to problematizing these colonial continuities. In addition to the bibliographic review, a didactic proposal was implemented with a 3rd-year high school class at Escola Estadual Madre Celeste (Ananindeua/PA), involving the analysis of historical sources from the dictatorial period in the Amazon. The results showed that the activity promoted recognition of Indigenous resistance, critique of official narratives, and valorization of silenced epistemologies. It is concluded that teaching History from a decolonial perspective constitutes a strategic tool to confront environmental racism and strengthen students' critical thinking skills.

Keywords: Environmental racism; civil-military dictatorship; Indigenous peoples; History teaching; decolonial education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – EEEFM Madre Celeste	12
Figura 2 – Trechos do Estatuto do Índio com a assinatura do presidente Emílio Garrastazu Médici	20
Figura 3 – Índios Yanomami na rodovia federal BR-210, também conhecida como Perimetral Norte, Terra Indígena Yanomami	21
Figura 4 – Página do <i>Relatório Figueiredo</i> , de 1967, que motivou acusações internacionais à ditadura civil-militar de genocídio indígena	29
Figura 5 – Em 1968, o jornal Correio da Manhã publica notícia sobre o Relatório Figueiredo, com o resultado da investigação de abusos cometidos pelo poder público contra populações indígenas	30
Figura 6 – Estudantes do grupo 3 realizando a análise da fonte	31
Figura 7 – Estudantes do grupo 3 apresentando a sua análise da fonte	32
Figura 8 – Estudantes do grupo 2 realizando a análise da fonte	33

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIN	Programa de Integração Nacional
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. RACISMO AMBIENTAL: CONCEITOS E APLICAÇÃO À AMAZÔNIA	13
3. DITADURA CIVIL-MILITAR E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA	17
4. O ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO AMBIENTAL	22
5. METODOLOGIA PARA A PROPOSTA DE ENSINO	26
6. RESULTADOS	31
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
FONTES	36
REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga o racismo ambiental na Amazônia a partir de uma abordagem historiográfica e pedagógica, articulando reflexões sobre a ditadura civil-militar (1964-1985), seus impactos sobre os povos indígenas e o papel do ensino de História no enfrentamento dessas desigualdades. Desde o início, este Trabalho de Conclusão de Curso explicita sua dimensão aplicada: trata-se da elaboração, aplicação e análise de uma proposta de ensino-aprendizagem realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Celeste, localizada em Ananindeua (PA), junto a uma turma do 3º ano do Ensino Médio, com a mediação de uma professora de História da instituição, Trata-se da mesma docente que havia sido acompanhada anteriormente durante o estágio supervisionado, o que possibilitou a aproximação com a escola e a abertura para a realização da atividade.

A escolha por desenvolver uma atividade pedagógica justifica-se pela necessidade de problematizar, em sala de aula, as continuidades entre colonialidade, racismo e destruição ambiental, estimulando a valorização dos saberes indígenas e afro-brasileiros em diálogo com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Assim, este trabalho articula três eixos principais: (1) a análise historiográfica dos impactos das políticas desenvolvimentistas da ditadura civil-militar sobre os povos e territórios amazônicos; (2) a discussão do conceito de racismo ambiental e sua relação com a colonialidade; e (3) a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica decolonial no ensino de História, avaliada a partir da experiência em sala de aula.

A segunda metade do século XX no Brasil foi marcada por intensas transformações políticas, sociais e ambientais. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), consolidou-se um modelo de desenvolvimento que via a Amazônia como fronteira estratégica a ser integrada ao território nacional, mesmo que isso implicasse a negação dos direitos dos povos originários e a destruição de seus modos de vida. Nesse processo, projetos como a construção da Rodovia Transamazônica e da Perimetral Norte resultaram em deslocamentos forçados, epidemias, desmatamento e violência contra comunidades indígenas, reforçando a lógica de exploração da floresta e de seus povos (Cabral; Morais, 2020).

A experiência histórica dos povos indígenas no Brasil revela, de forma contundente, as tensões entre diferentes modos de observar o território e o próprio sentido da existência. Enquanto as sociedades ocidentais operam sob um fundamento pautado pelo racismo e pelo controle da natureza, os povos originários sustentam formas de vida fundadas na interdependência entre humanos e a natureza, na ancestralidade e na sacralidade do território. Na obra *A queda do céu* (2015), o relato de Davi Kopenawa evidencia que, para os povos indígenas, a floresta é muito mais do que um espaço físico; ela é a base que sustenta a espiritualidade e o equilíbrio do mundo. Logo, Kopenawa denuncia que a morte da floresta significa também o colapso da terra e dos rios, comprometendo não apenas a sobrevivência dos povos originários, mas de toda a humanidade. Essa visão se opõe diretamente à lógica colonial e exploratória, que, ao ameaçar a integridade do território, põe em risco a continuidade da vida e do próprio planeta.

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. [...]. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar (Kopenawa; Albert, 2015, p. 6).

Diante disso, esse embate foi particularmente acirrado durante o regime militar brasileiro, especialmente na década de 1970, quando o discurso oficial da época frequentemente desqualificava o território indígena na Amazônia, tratando-a como um “vazio demográfico” ou “inferno verde” que necessitava ser ocupado e “civilizado”. Essa narrativa levou à desapropriação de vastas áreas de terras indígenas e à remoção forçada de comunidades, sob a justificativa de que os povos indígenas eram um “empecilho para o desenvolvimento do país”. Para Malcom Ferdinand (2022), esse discurso implementado sobre a Amazônia decorre da colonialidade. Com a adoção do projeto desenvolvimentista, o Estado brasileiro passa a assumir, de forma predominante, a função de mediador e promotor desse modelo, transformando a Amazônia em objeto de transação, reduzida à lógica de mercadoria.

Gersem Baniwa (2006) evidencia que a formação do Brasil resulta da articulação de diferentes histórias indígenas, cuja relevância permanece

fundamental na política, na economia e na cultura nacional. O autor destaca que a dificuldade central não está na ausência do protagonismo indígena, mas nos preconceitos etnológicos enraizados em uma historiografia marcada pela colonialidade. De modo convergente, Ailton Krenak (1992) apresenta uma crítica radical à lógica civilizatória que sustenta o colonialismo, o capitalismo e o racismo ambiental no território amazônico. Essa perspectiva permite compreender como tais estruturas se reproduzem também no ambiente escolar, onde as instituições de ensino frequentemente desconsideram as diferenças culturais e sociais dos povos originários. Nesse cenário, o ensino de História assume papel estratégico ao problematizar as narrativas hegemônicas que naturalizaram a exploração da Amazônia e inviabilizam a resistência indígena. Pode, assim, contribuir para evidenciar as contradições do projeto desenvolvimentista, reconhecer os impactos do racismo ambiental e, por meio de uma abordagem decolonial, romper com a historiografia eurocêntrica, valorizando os saberes indígenas e promovendo uma formação crítica e comprometida com a justiça socioambiental.

Dentro desse contexto, a Escola Estadual de Ensino Médio Madre Celeste está situada no Conjunto Cidade Nova IV, em Ananindeua, município que integra a região metropolitana de Belém (PA). Sua infraestrutura é simples, composta por térreo e dois pavimentos, nos quais se distribuem sete salas de aula. Além das salas de aula, a escola dispõe de uma cantina, uma sala de professores, uma secretaria e uma sala administrativa. Entretanto, não possui áreas destinadas ao convívio dos estudantes nem espaços adequados para a realização de atividades físicas ou eventos escolares (**Figura 1**). A decisão pela realização desta proposta pedagógica se deve à disponibilidade de horários oferecida por uma professora da instituição, que reconheceu a relevância da temática a ser trabalhada. Apesar de a escola abrir espaço para discussões acerca de questões socioculturais relacionadas ao território amazônico, observa-se a ausência de um debate mais aprofundado sobre a história indígena, as problemáticas socioambientais e as formas de resistência dos povos originários.

Figura 1 – EEEFM Madre Celeste.



Fonte: Google Maps.

Diante dessa realidade, o ensino de História pode ser compreendido como um instrumento fundamental para problematizar o racismo ambiental e valorizar os saberes indígenas. Contudo, ainda que existam legislações, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, a prática escolar revela que tais conteúdos permanecem tratados de maneira superficial ou mesmo silenciados, em razão da persistência de uma perspectiva eurocêntrica que orienta os currículos. A adoção de uma abordagem decolonial no ensino, nesse sentido, apresenta-se como possibilidade de ruptura com essa tradição, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Os temas diversidade cultural, educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Lei n 10.639/2003 e 11.645/2008, devem ser abordadas de forma transversal e integradora. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017a, p. 19-20).

Entretanto, como observa Eliete Ferreira (2020), a Reforma do Ensino Médio e a organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendem a fragilizar o espaço destinado às Ciências Humanas, priorizando itinerários formativos de caráter técnico e profissionalizante em detrimento da formação crítica

e cidadã. Essa reorientação curricular coloca em risco a efetiva implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pois, ao reduzir a carga horária e a centralidade da disciplina de História, enfraquece o trabalho com conteúdos fundamentais para a valorização das matrizes afro-brasileiras e indígenas.

Dessa maneira, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral analisar de que forma o ensino de História pode contribuir para o enfrentamento do racismo ambiental e para o reconhecimento da resistência indígena na Amazônia, a partir de uma perspectiva decolonial. Para isso, busca-se: 1) investigar os impactos das políticas desenvolvimentistas da ditadura civil-militar sobre os povos e territórios amazônicos; 2) discutir o conceito de racismo ambiental em sua relação com a colonialidade; 3) refletir sobre as contribuições de autores indígenas e decoloniais, como Kopenawa, Krenak, Ferdinand e Baniwa; 4) analisar a presença da temática indígena e ambiental nos currículos escolares, considerando a BNCC e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; e 5) aplicar e avaliar uma proposta pedagógica junto a alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madre Celeste, em Ananindeua (PA). A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as continuidades históricas entre colonialidade, racismo e destruição ambiental, bem como pela urgência de fortalecer uma educação antirracista e decolonial. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e na aplicação de uma proposta pedagógica desenvolvida com turmas do Ensino Médio, no segundo semestre de 2024.

2. RACISMO AMBIENTAL: CONCEITOS E APLICAÇÃO À AMAZÔNIA

O conceito de raça deve ser compreendido como uma construção histórica e social vinculada aos processos de dominação. Desde o início do século XVI, no contexto colonial, os povos não brancos passaram a ser classificados como inferiores, o que legitimou o colonialismo e a escravidão (Almeida, 2019). Esse processo resultou na hierarquização da sociedade. Seguindo essa perspectiva, no século XIX, o conceito de “raça” ganhou contornos científicos, quando características biológicas e físicas passaram a ser utilizadas como critérios para explicar supostas diferenças morais e psicológicas. A noção de “raça” foi, então, mobilizada como argumento legitimador para o imperialismo europeu, o

neocolonialismo e a partilha do continente africano na Conferência de Berlim, em 1884 (Silva, 2014).

Nessa perspectiva, a noção de raça deixa de ser compreendida como um dado biológico e passa a ser entendida como um instrumento de poder político e ideológico. Frantz Fanon (2018) observa que a raça opera como dispositivo que naturaliza desigualdades e legitima práticas de violência e exclusão. De forma complementar, Francisco Bethencourt (2018) demonstra que o racismo não é um fenômeno fixo ou atemporal, mas dinâmico, assumindo distintas expressões conforme os contextos históricos e políticos. O que permanece constante, contudo, é seu caráter hierarquizante e excludente, utilizado como fundamento para sistemas de dominação e exploração.

Malcom Ferdinand (2022) desenvolveu o conceito de ecologia decolonial, utilizando a categoria “habitar colonial” para indicar que, aos olhos dos colonizadores, seres humanos e não humanos foram reduzidos a meros recursos. Em decorrência da colonialidade, essa subordinação do habitar colonial estendeu-se ao habitar da metrópole. O racismo ambiental, um termo cunhado por Benjamin Chavez¹, em 1978, e desenvolvido por Robert Bullard, é fundamental para essa discussão. O termo se configura como a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de leis e direcionamento deliberado de comunidades negras para a instalação de resíduos tóxicos, além da exclusão dessas pessoas da liderança de movimentos ecológicos (Jesus, 2020).

No contexto brasileiro, o racismo ambiental articula-se com legados coloniais e políticas de desenvolvimento que desconsideram os modos de vida tradicionais. Comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, muitas vezes vistas como “paradas no tempo” ou “atrasadas”, são sistematicamente marginalizadas, e seus territórios são considerados “disponíveis” para projetos de infraestrutura, mineração e expansão do agronegócio (Pacheco, 2008).

Diante disso, o racismo ambiental é um fenômeno complexo que possui impactos significativos na vivência da população historicamente marginalizada, sendo possível compreendê-lo como uma forma evidente de discriminação na maneira como determinadas populações experimentam a degradação ambiental. No prefácio do livro de Ferdinand, Angela Davis lembra que o racismo ambiental foi e

¹ Benjamin Chavez foi um líder negro que lutou pelos direitos civis, chegando, em sua juventude, a ser assistente de Martin Luther King Jr.

continua sendo “um conceito crucial, que amplia nossa compreensão sobre a localização estratégica de lixões e aterros tóxicos, assim como de outras práticas que desvalorizam a vida de pessoas pretas, indígenas e latinas” (Davis, 2022, p. 12).

Malcom Ferdinand, em sua obra *Uma ecologia decolonial* (2022), ressalta que o racismo ambiental é um conceito de luta, e não meramente acadêmico, que permite superar o que ele chama de “dupla fratura colonial e ambiental da modernidade”². Essa fratura impede a comunicação entre movimentos ambientais, que, por vezes, desconsideram o legado do colonialismo e da escravidão, e movimentos sociais/antirracistas, que negligenciam a questão animal e ambiental. Ferdinand argumenta que a exploração do ser humano e a exploração da natureza caminham lado a lado e que a fratura colonial é uma questão central na crise ecológica, com a poluição, perda de biodiversidade e aquecimento global sendo vestígios materiais do “habitar colonial da Terra” (Ferdinand, 2022, p. 201).

A noção de “habitar colonial”³ constitui um eixo fundamental para compreender as raízes históricas do que atualmente se denomina racismo ambiental. Trata-se de um modo específico de ocupação da Terra, instaurado a partir da colonização europeia das Américas no final do século XV, que se estruturou sobre a exploração intensiva da natureza, a subordinação geográfica das colônias às metrópoles e a negação violenta da alteridade. Segundo Ferdinand (2022), esses princípios se materializaram na apropriação privada da terra, na implementação das *plantations* e na institucionalização da escravidão, demonstrando como a exploração da natureza esteve indissociavelmente ligada à exploração humana. Essa lógica não apenas organizou a base econômica da modernidade ocidental, mas também estruturou formas de desigualdade que persistem até hoje, sendo atualizadas nas práticas contemporâneas de degradação ambiental que afetam, de maneira desproporcional, povos indígenas, comunidades negras e populações periféricas. Nessa perspectiva, o racismo ambiental pode ser entendido como uma atualização do habitar colonial, uma vez que mantém a mesma racionalidade de hierarquização da vida e de instrumentalização da natureza, reproduzindo desigualdades históricas

² Nessa dupla fratura estariam, de um lado, as teorias ecologistas que desconsideram o legado do colonialismo e da escravidão; e, do outro, os movimentos sociais e antirracistas que negligenciam a questão animal e ambiental.

³ O termo “habitar colonial” foi desenvolvido por Malcom Ferdinand como categoria analítica para compreender a violência fundante da modernidade ocidental e sua forma peculiar de ocupação do mundo, baseada na exploração da Terra e na negação da alteridade.

e reforçando a exclusão dos grupos racializados no acesso a territórios saudáveis e direitos ambientais.

Os relatos de Davi Kopenawa, xamã Yanomami e coautor de *A queda do céu* (2015), oferecem um testemunho contundente da aplicação prática do racismo ambiental na Amazônia, um ecossistema continuamente afetado por um "habitar colonial" que reduz a vida à mercadoria. Kopenawa denuncia a tragédia ecológica e a violência contra a natureza e os não-humanos causada pelos *napë*⁴.

O testemunho de Kopenawa evidencia como a lógica da ganância capitalista, herdeira direta do habitar colonial, continua a motivar a exploração predatória da natureza. Para o líder Yanomami, a floresta carrega, em suas bordas, as marcas das queimadas realizadas por colonos e fazendeiros e, em seu interior, os rastros da lama deixada pelos garimpeiros, revelando os impactos devastadores dessa racionalidade exploratória (Kopenawa; Albert, 2015). Tal percepção denuncia a permanência da colonialidade da natureza, na medida em que a terra e seus recursos seguem sendo tratados como meros objetos de apropriação e consumo.

Ao prever a “queda do céu” como consequência da insistência dos brancos em destruir a floresta — um colapso que acarretaria o desaparecimento dos rios, o ressecamento da terra e a morte de todos —, Kopenawa projeta uma crítica contundente à racionalidade desenvolvimentista que ignora os limites da vida.

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. [...]. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar (Kopenawa; Albert, 2015, p. 6).

Dessa forma, o racismo ambiental pode ser compreendido como herdeiro direto da lógica colonial que transformou a natureza e as populações racializadas em objetos de exploração. Como demonstra Kopenawa (2015), a destruição da floresta não afeta apenas o equilíbrio ecológico, mas também a sobrevivência cultural e espiritual dos povos indígenas, denunciando a permanência da colonialidade na Amazônia. Nesse sentido, os dados do Censo de 2010 do Instituto

⁴ No livro *A queda do céu*, Kopenawa refere-se aos brancos como *napë*, “povos da mercadoria”.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a população preta corresponde a 9,1%, a parda a 47% e a indígena a 0,43% (Senado Federal, 2010). A partir disso, é possível compreender que os povos indígenas não sofrem apenas repressão do Estado, mas também os efeitos da poluição dos garimpos, da construção de estradas e do desmatamento.

Diante do exposto, a motivação desta pesquisa consiste em reconhecer o racismo ambiental como uma categoria indispensável de análise para compreender as permanências da colonialidade nas dinâmicas sociais e ambientais contemporâneas. Ao evidenciar que a degradação da natureza e a marginalização de povos indígenas não constituem processos isolados, mas expressões históricas do “habitar colonial”, busca-se demonstrar como tais práticas permanecem na atualidade, reproduzindo desigualdades e exclusão. Reconhecer o racismo ambiental, nesse sentido, implica problematizar as relações de poder que articulam exploração econômica, violência ambiental e hierarquias raciais, revelando sua centralidade para a crítica das políticas de desenvolvimento e para a compreensão das lógicas modernas de dominação. Dessa maneira, o presente trabalho pauta-se pela urgência de problematizar a continuidade das lógicas coloniais e de afirmar a relevância das epistemologias e formas de resistência construídas pelos povos historicamente marginalizados, ampliando as possibilidades interpretativas da historiografia.

Assim, a fundamentação conceitual sobre racismo ambiental não se restringe a um debate teórico. Ao evidenciar como a colonialidade estrutura práticas de expropriação e destruição ambiental, o conceito oferece subsídios para pensar o ensino de História como ferramenta crítica. Esse debate orienta a construção da proposta pedagógica analisada neste trabalho, aplicada junto a uma turma do 3º ano da Escola Madre Celeste. Ao discutir o racismo ambiental em sala de aula, buscou-se articular teoria e prática, possibilitando que os estudantes reconhecessem a atualidade desse fenômeno e sua relação com os impactos históricos sobre os povos indígenas da Amazônia.

3. DITADURA CIVIL-MILITAR E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA

Segundo Cristiano Pochmann e Carlos Carola (2017), o golpe civil-militar de 1964 instaurou um regime autoritário que utilizou a repressão e um modelo de

desenvolvimento baseado na modernização autoritária e no discurso de integração nacional. Nesse contexto, povos indígenas e comunidades tradicionais foram tratados como obstáculos ao progresso e submetidos a políticas de assimilação, enquanto os maiores impactos socioambientais recaíram sobre seus territórios. Essa dinâmica evidencia o caráter de racismo ambiental do período, ao impor de forma desproporcional os custos da exploração da natureza sobre populações historicamente marginalizadas.

O Brasil fornece um dos mais claros exemplos modernos de um País onde os direitos das comunidades indígenas foram sacrificados em nome dos interesses maiores do desenvolvimento nacional. Gigantescos projetos rodoviários, de mineração e de pecuária foram planejados para atravessar territórios dos índios na Amazônia Brasileira, e em seu rastro trouxeram doenças, morte e destruição cultural para as tribos indígenas (Davis, 1978, p. 12).

Entre as principais iniciativas do regime militar na Amazônia, destaca-se o Programa de Integração Nacional (PIN), lançado em 1970, que incentivou a construção de grandes rodovias, como a Transamazônica (BR-230) e a Perimetral Norte (BR-210), além da migração de agricultores do Sul e do Nordeste. A promessa de “terra sem homens para homens sem terra” ignorava a presença histórica de povos indígenas, ribeirinhos e comunidades extrativistas, que foram marginalizados e expulsos em nome do “progresso”. Além disso, a colonização agrícola promovida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) gerou assentamentos precários, sem infraestrutura adequada, aumentando a miséria dos migrantes e os conflitos fundiários (Cardim, 2020).

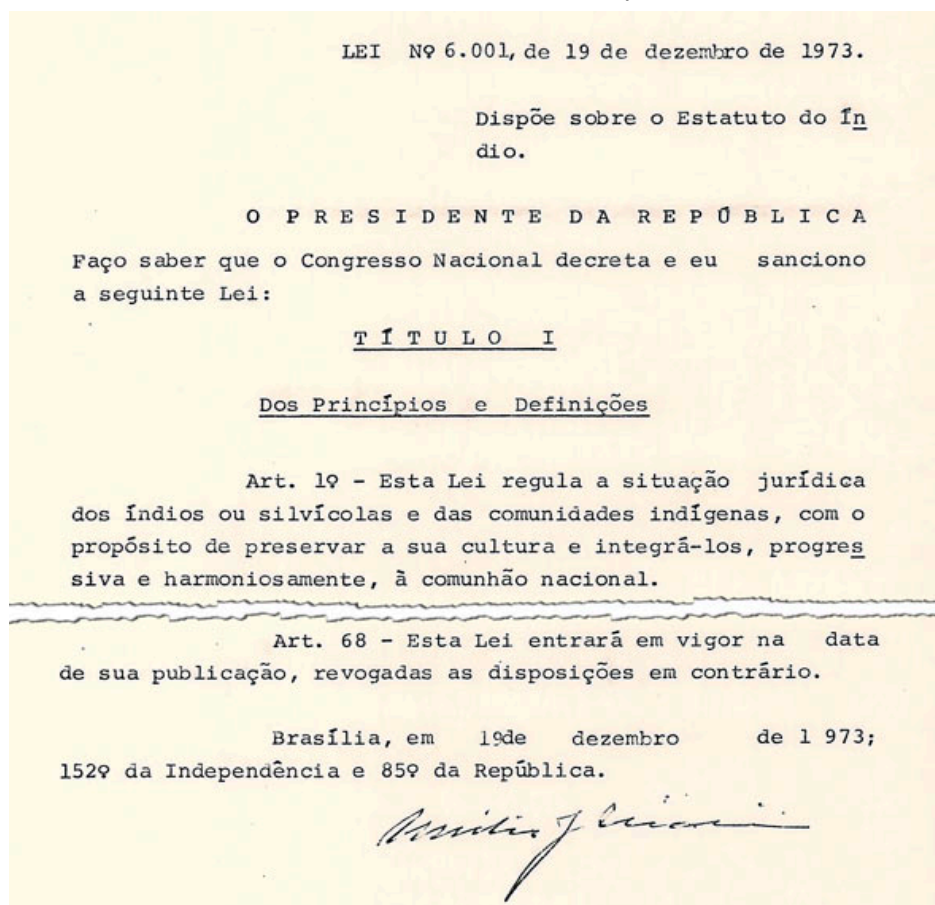
Historicamente, a marginalização dos povos indígenas antecede a ditadura civil-militar. Darcy Ribeiro, em sua obra *Os Índios e a civilização* (2017), apresenta o processo de criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) durante o início da República, em 1910, que teve como objetivo mediar a relação com os povos indígenas. O SPI adotava um modelo de sedentarização gradual e de integração em núcleos agrícolas, tentando “civilizar” os indígenas segundo padrões positivistas da sociedade brasileira, o que muitas vezes desrespeita suas tradições e autonomia cultural. Apesar das limitações, o SPI trouxe avanços, como o Decreto nº 9214, de 1911, que estabeleceu princípios de respeito às tribos, proteção aos territórios indígenas e manutenção da estrutura familiar.

Contudo, o SPI enfrentava enormes desafios, como o difícil acesso a regiões remotas, barreiras linguísticas e culturais e a resistência de setores econômicos interessados na apropriação das terras indígenas. Além disso, o órgão sofreu denúncias de abusos e violência contra os indígenas. O Relatório Figueiredo, elaborado em 1967 pelo procurador Jader de Figueiredo, documentou graves violações cometidas por militares, servidores do SPI e terceiros, incluindo massacres e métodos de extermínio comparáveis aos utilizados por regimes totalitários. Apesar de sua importância histórica, o relatório teve pouco efeito sobre as políticas públicas da época, refletindo a continuidade de práticas predatórias e negligentes.

Nos anos seguintes, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), criada em 1967, que herdou o desafio de proteger os povos indígenas em um contexto marcado pela intensa exploração territorial. Entretanto, como apontam Naurinete Reis, Valéria Marcos e Edma Moreira (2021), a FUNAI, em muitos casos, funcionou mais como instrumento de legitimação da ocupação desenvolvimentista do que como órgão de proteção efetiva. Esse legado institucional se refletiu na ditadura civil-militar, que, ao implementar projetos de ocupação e integração da Amazônia, ampliou a vulnerabilidade social, territorial e cultural das populações indígenas.

As políticas do regime civil-militar, especialmente o Estatuto do Índio (1973), tiveram como objetivo controlar e restringir os direitos territoriais dos povos indígenas, transformando-os em “objetos de administração” do Estado e comprometendo sua autonomia cultural (Westin, 2023). A legislação buscava assimilar os indígenas à sociedade nacional, resultando em graves violações de seus direitos, muitas vezes silenciadas pelo regime. Documentos oficiais, como os trechos do Estatuto assinados por Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), evidenciam a intervenção estatal sobre territórios e modos de vida indígenas, mostrando como a legislação consolidava a hegemonia do Estado e legalizava a opressão durante o período militar. A análise da imagem mostra que a legislação não apenas controlava a vivência dos indígenas, mas também reforçava a hegemonia do Estado sobre suas terras e culturas, evidenciando a opressão institucionalizada do período militar (**Figura 2**).

Figura 2 – Trechos do Estatuto do Índio com a assinatura do presidente Emílio Garrastazu Médici.



Fonte: Agência Senado.

Quando o Estado, sob a justificativa de promover o desenvolvimento e a integração territorial, implementou políticas públicas que implicaram a invasão sistemática de terras indígenas, a destruição de ecossistemas e a tentativa de assimilação forçada das populações originárias. Trabalhos como o de Thais Souza (2025) apresentam que:

A Amazônia foi vista como um grande potencial a ser explorado intensivamente para atender interesses econômicos e políticos do país, principalmente nos setores de mineração, agropecuária e infraestrutura. Porém, esse modelo de desenvolvimento acarretou uma série de impactos negativos: desmatamento, violência e expropriação de terras contra povos indígenas e locais, concentração de riquezas e acentuação da desigualdade social (Souza, 2025, p. 31).

Os impactos desses projetos sobre os povos indígenas evidenciam o racismo ambiental, conceito que se manifestou de forma clara na exposição desigual das comunidades indígenas a doenças, poluição, desmatamento e destruição cultural.

Esse fenômeno, segundo Ferdinand (2022), consiste na imposição de danos ambientais desproporcionais a determinados grupos étnicos e sociais. Ao mesmo tempo, a tentativa de assimilação e integração forçada dos povos indígenas a um modelo de desenvolvimento econômico e social pautado por interesses externos constitui uma forma de negação da autonomia desses grupos sobre seus territórios e modos de vida.

Davi Kopenawa, em *A queda do céu* (2015), oferece um testemunho crítico sobre os impactos das políticas da ditadura civil-militar sobre os Yanomami, denunciando o avanço da mineração, a disseminação de doenças e a violência como parte de um projeto desenvolvimentista que naturaliza o etnocídio. Ao mesmo tempo, propõe uma alternativa baseada na preservação da floresta e da cultura indígena, mostrando que a luta indígena é também uma luta pela própria humanidade. A conjuntura de vulnerabilidade social vivida pelos Yanomami em áreas urbanas, como Boa Vista, não pode ser compreendida sem considerar os processos de desterritorialização desencadeados pelo regime civil-militar. Projetos como a abertura da estrada Perimetral Norte (BR-210), nos anos 1970, evidenciam a lógica de fragmentação territorial e de desestruturação social imposta pelo Estado (Kopenawa; Albert, 2015).

Figura 3 – Índios Yanomami na rodovia federal BR-210, também conhecida como Perimetral Norte, Terra Indígena Yanomami.



Fonte: Bruce Albert/Acervo ISA.

Essas medidas resultaram em epidemias, fome, deslocamentos forçados e perda dos recursos necessários à sobrevivência das comunidades, criando um ciclo de dependência e marginalização que se estende até os dias atuais (Instituto Socioambiental, 2000). Nesse sentido, a presença de Yanomami em situação de extrema vulnerabilidade nos centros urbanos não é um fenômeno isolado, mas sim um efeito histórico das políticas desenvolvimentistas autoritárias, que privilegiaram a exploração econômica em detrimento da vida indígena.

Do ponto de vista ambiental, a abertura da rodovia promoveu extensivo desmatamento ao longo de seu traçado, causando a destruição de ecossistemas e habitats naturais, além de facilitar a expansão de atividades ilegais, como a extração de madeira, o garimpo e a grilagem de terras. O projeto de ocupação agrícola estimulou a pecuária extensiva e a agroindústria, intensificando processos de degradação do solo e perda da biodiversidade. De acordo com Ricardo Cardim (2020), a política desenvolvimentista da ditadura tratou a floresta como mera fonte de recursos, ignorando suas especificidades ecológicas e culturais.

Camila Wichers (2017) discute o apagamento de perspectivas e histórias alternativas em favor de uma narrativa dominante. Nesse contexto, é possível compreender como a história dos povos indígenas tem sido marginalizada e como é necessário incluir múltiplas perspectivas para uma compreensão mais completa da história e da sociedade. Logo, faz-se necessário pensar que o grande problema não é a ausência de registros que provam a diversidade cultural, mas, sim, os preconceitos etnológicos enraizados na historiografia estruturada pela colonialidade, que busca apresentar apenas as relações eurocêntricas mais próximas da “civilização”.

O estudo da ditadura civil-militar e de seus impactos socioambientais não constitui um fim em si mesmo. Ele fundamenta diretamente a proposta pedagógica desta pesquisa, uma vez que documentos e fontes do período ditatorial foram trabalhados em sala de aula para estimular a reflexão dos alunos sobre as continuidades entre passado e presente. Dessa forma, a dimensão historiográfica conecta-se à dimensão propositiva da pesquisa, contribuindo para que o ensino de História se torne um espaço de crítica, reflexão e resistência, sensibilizando os estudantes para a relevância do racismo ambiental e da preservação cultural na Amazônia.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO AMBIENTAL

O racismo ambiental configura-se como uma lente analítica crucial para compreender como desigualdades raciais e históricas se entrelaçam com a exploração e a degradação ambiental. Mais do que um fenômeno pontual, ele revela a persistência de práticas de dominação que atingem, de maneira desproporcional, populações negras, indígenas e tradicionais, colocando em risco seus territórios, modos de vida e saberes. No contexto brasileiro, manifesta-se não apenas na alocação desigual de riscos ecológicos, como a proximidade de comunidades a lixões, barragens ou áreas de mineração, mas também na exclusão sistemática dessas populações da formulação de políticas ambientais, na apropriação de seus territórios para interesses econômicos e na invisibilização de seus conhecimentos tradicionais.

O ensino de uma história decolonial constitui-se como uma estratégia fundamental para enfrentar o racismo ambiental, ao problematizar a forma como a Amazônia e seus povos foram historicamente representados e tratados sob a lógica do progresso ocidental. A perspectiva decolonial, como apresenta Walter Mignolo (2007), desafia os modelos hegemônicos ocidentais que legitimam a dominação dos povos originários. A hierarquia entre humanos e não humanos, identificada por María Lugones (2014), evidencia como a modernidade colonial consolidou a dicotomia entre civilização e barbárie, classificando os povos indígenas como “selvagens” e seus territórios como meros espaços a serem explorados. Em contraste, para essas comunidades, a relação com a natureza é simbiótica e essencial à manutenção de sua identidade cultural e espiritual, sendo seus saberes tradicionais sobre manejo sustentável uma contribuição significativa para a preservação ambiental.

A Amazônia, enquanto território simbólico e geográfico, carrega em seu seio a história das lutas por reconhecimento e preservação de sua biodiversidade e dos direitos de seus povos originários. O regime civil-militar, ao adotar uma abordagem de desenvolvimento agressivo, não apenas transformou a Amazônia em um espaço de exploração, mas também alterou profundamente as estruturas sociais e ambientais da região.

Desse modo, desmatar a floresta amazônica para explorá-la, além de outras ações políticas, são estratégias para livrar essas terras protegidas em favor do crescimento da grilagem de terras, da mineração e do agronegócio, definindo este último, como uma política de formação de grandes latifúndios e monoculturas voltadas ao mercado internacional (Risso; Carvalho, 2022, p. 348).

A urbanização e o desmatamento acelerado impulsionaram a perda de identidade de várias comunidades indígenas, que se viram forçadas a lidar com a imposição de novos modelos de vida e novos atores políticos e econômicos em seus territórios. Logo, a relação entre a cidade e o campo, a civilização e a barbárie, Conforme destaca Ailton Krenak, em sua obra *Futuro Ancestral* (2022), a relação entre cidade e campo, civilização e barbárie evidencia as contradições da perspectiva ocidental sobre espaço e tempo, refletindo diretamente nas práticas de preservação ambiental e na autonomia dos povos indígenas. Dessa forma, a Amazônia não pode ser vista apenas como um vazio a ser preenchido, mas como um território que carrega uma identidade própria, forjada por suas comunidades e por suas interações com o meio ambiente. Nesse contexto, a educação histórica deve superar práticas pedagógicas baseadas na perspectiva colonial e assumir um caráter crítico diante dessa realidade. A decolonialidade, portanto, não se limita a uma abordagem teórica: constitui-se como uma postura prática de resistência, que questiona a colonialidade do saber e fortalece a autonomia dos povos, promovendo simultaneamente justiça socioambiental e reconhecimento cultural.

A partir disso, é importante destacar que, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), incluindo os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 consolidou avanços significativos na luta por uma educação antirracista e decolonial, representando um marco na tentativa de descolonizar o currículo escolar. Embora sua implementação tenha enfrentado diversos obstáculos, ainda se evidenciam elementos excludentes, especialmente no que se refere ao protagonismo indígena, refletindo desafios semelhantes aos observados na historiografia. A lei alterou o artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 (modificada anteriormente pela Lei nº 10.639/2003), estabelecendo a obrigatoriedade, em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008). Logo, a perspectiva decolonial na educação propõe um rompimento com a hegemonia eurocêntrica e a valorização dos saberes dos povos da floresta, reconhecendo a escola como um espaço de resistência e reconstrução identitária. Para Frantz Fanon (2012, p. 169), “[...] descolonizar a educação significa redefinir os parâmetros do conhecimento, deslocando o centro da narrativa para incluir as vozes historicamente silenciadas”.

Portanto, a implementação de uma educação descolonizadora requer não apenas alterações pontuais no currículo, mas um compromisso estrutural com a valorização das histórias, cosmologias e epistemologias indígenas, assim como de suas relações ontológicas com a natureza. O Plano Municipal de Educação de Ananindeua (PA), aprovado pela Lei nº 2.729, de 18 de junho de 2015, enfatiza os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental (Ananindeua, 2015). Tais diretrizes demonstram que a inserção dessas temáticas não constitui mera opção pedagógica, mas uma exigência para a construção de uma educação que dialogue com a realidade plural e complexa da região amazônica. Entretanto, apesar de avanços normativos, a prática escolar ainda revela lacunas significativas. Muitos professores de História, por limitações de formação inicial ou pela permanência de uma pedagogia tradicional, enfrentam dificuldades em articular conteúdos socioambientais e decoloniais, reproduzindo um ensino centrado na transmissão vertical do conhecimento e na autoridade docente (Kettle, 2017).

Nesse cenário, a crítica de Paulo Freire (1996) mostra-se fundamental. Ao classificar tal pedagogia como “bancária” ou “alienante”, Freire denuncia sua incapacidade de promover sujeitos críticos e autônomos. Em contrapartida, sua

proposta de uma pedagogia libertadora defende que o ato educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo seus saberes prévios e experiências históricas como parte do processo de aprendizagem. Assim, a educação torna-se um espaço dialógico, no qual o aluno deixa de ser mero receptor e passa a atuar como protagonista de sua formação. No caso da temática indígena e socioambiental, isso significa possibilitar aos estudantes compreender a Amazônia não apenas como recurso natural, mas como território vivo e histórico, marcado por memórias, resistências e saberes próprios.

Nesse contexto, a educação decolonial emerge como ferramenta estratégica para romper a naturalização dessas desigualdades. Inspirada na Ecologia Decolonial de Malcom Ferdinand e na pedagogia libertadora de Paulo Freire, essa abordagem propõe que o ensino problematize criticamente a história da colonização, as práticas de exploração ambiental e a marginalização dos saberes indígenas e afro-brasileiros. Ao deslocar o centro da narrativa, permitindo que comunidades historicamente silenciadas ocupem posição de protagonismo, a educação decolonial contribui para a construção de um “navio-mundo”⁵, ou seja, um horizonte social e ambiental baseado na justiça, na igualdade e no respeito à vida, humana e não humana para além da “dupla fratura” (Ferdinand, 2022).

Desse modo, cabe ao professor assumir uma postura reflexiva e crítica, que vá além da função de transmissor de conteúdos, posicionando-se como mediador entre diferentes formas de conhecimento. Isso implica reconhecer as epistemologias indígenas como legítimas e essenciais para a construção de uma educação antirracista e decolonial. A valorização dessas vozes silenciadas historicamente não apenas contribui para a justiça cognitiva e social, mas também fortalece uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade. Em suma, uma educação decolonial demanda que a escola se constitua como espaço de resistência, onde o diálogo entre diferentes matrizes culturais seja capaz de questionar a colonialidade do saber e instaurar novos horizontes de formação crítica e emancipatória.

⁵ O “navio-mundo”, conceito desenvolvido por Ferdinand, é uma metáfora para pensar um modo de habitar a Terra que supere as injustiças do colonialismo e do capitalismo. Propõe a coexistência igualitária entre humanos e não humanos, valoriza saberes e memórias ancestrais, promove reparação histórica e justiça socioambiental, e articula práticas coletivas e políticas do encontro para reconstruir vínculos com a Terra e suas comunidades.

5. METODOLOGIA PARA A PROPOSTA DE ENSINO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, centrada na análise do ensino de História como espaço para problematizar o racismo ambiental e os impactos das políticas desenvolvimentistas da ditadura civil-militar na Amazônia. O estudo buscou articular teoria e prática pedagógica, construindo uma proposta de ensino que permitisse aos estudantes compreenderem as continuidades históricas dessas questões no contexto amazônico.

A produção da história oficial no Brasil consolidou-se no período pós-independência, com o objetivo de construir uma identidade nacional para o recém-formado Estado-nação. Desde suas origens, tal produção historiográfica assumiu um caráter excludente, privilegiando a narrativa de heróis brancos e europeus em detrimento da valorização da diversidade cultural do país. Nesse contexto, a figura do indígena foi, em geral, representada como um herói do passado, idealizado e romantizado, mas inevitavelmente destinado ao desaparecimento em virtude de um suposto processo de evolução civilizatória.

De acordo com John Monteiro (2001), os intérpretes da realidade indígena ao longo do século XIX e início do XX, influenciados pelas correntes evolucionistas e positivistas, partilhavam a ideia de que os povos originários estavam fadados à extinção. Tal concepção, que associava a “fragilidade” dos indígenas ao avanço inexorável da civilização, consolidou-se como uma tese amplamente aceita no pensamento social brasileiro, conferindo legitimidade acadêmica e política a práticas de exclusão e assimilação cultural. Essa visão não apenas relegava os povos indígenas a uma posição de subalternidade, como também os fixava em uma temporalidade passada, retirando-lhes agência no presente.

Esse discurso ainda encontra ressonâncias quando os conteúdos sobre a cultura indígena e as relações socioambientais, apresentados no Ensino Básico, continuam seguindo representações superficiais e estereotipadas da história e da cultura desses povos, apesar da obrigatoriedade do ensino da história indígena após a promulgação da Lei nº 11.645/2008. Tal abordagem não reflete a diversidade e a complexidade de suas experiências e tradições. No livro *Como ser um educador antirracista* (2023), Bárbara Pinheiro aborda o debate antirracista na educação, fugindo dos estereótipos dos intelectuais tradicionais, e apresenta a formulação de

planos de curso baseados em concepções antirracistas e decoloniais, servindo de exemplo para outros educadores. Considerando isso, pensar em uma aula de História antirracista pode ser desafiador, mas é fundamental para que todos os alunos compreendam seu lugar de fala e para que aqueles que historicamente não foram representados possam ser ouvidos e respeitados de maneira igualitária.

Nesse contexto, a proposta de ensino foi planejada e aplicada exclusivamente pela autora desta pesquisa, em horário disponibilizado por uma professora de História da Escola Estadual de Ensino Médio Madre Celeste, em Ananindeua (PA). Trata-se da mesma docente que havia sido acompanhada anteriormente durante o estágio supervisionado, o que possibilitou a aproximação com a escola e a abertura para a realização da atividade. Embora não integrasse formalmente o planejamento regular da disciplina, a intervenção foi incorporada como uma atividade pedagógica pontual, articulada com os objetivos desta investigação. Sua elaboração dialogou diretamente com a fundamentação teórica discutida nas seções anteriores, especialmente no que se refere ao racismo ambiental e aos impactos das políticas desenvolvimentistas da ditadura civil-militar na Amazônia. A execução coube integralmente à pesquisadora, que conduziu a dinâmica em sala, aplicou os materiais e avaliou os resultados, em articulação com a professora responsável pela turma.

A ideia central desse plano é desenvolver uma análise crítica e contextualizada dos impactos do regime civil-militar na Amazônia, com foco na relação do ser humano com a natureza, na demarcação das terras indígenas e na resistência desses povos durante e após o regime. A proposta de ensino destinou-se a alunos do 3º ano do Ensino Médio, em uma turma composta por aproximadamente 20 estudantes. As atividades foram estruturadas em duas aulas de 45 minutos cada. A primeira aula foi planejada para apresentar, de maneira expositiva, sobre o regime civil-militar na Amazônia, detalhando temáticas como as “Políticas de Desenvolvimento e Integração da Amazônia”, o autoritarismo e a censura a partir de uma perspectiva decolonial, trazendo a concepção do indígena no Brasil segundo o pensamento de Gersem Baniwa (2006), a ideia de urbanização e a relação da humanidade com a natureza a partir do autor Ailton Krenak (2022), além do conceito de memória nacional e oficial de Michael Pollak (1992). O objetivo é permitir aos

alunos compreender como a história do Brasil, especialmente durante esse período, moldou a realidade amazônica, alterando não apenas a paisagem, mas também as relações sociais e culturais das comunidades indígenas.

A atividade proposta pauta-se na análise de fotos e documentos do período, realizada em 4 grupos de 5 alunos cada. Os quatro grupos de estudantes trabalharam com fotos, textos e registros oficiais do período, acompanhados de legendas e roteiro de questões que orientaram a análise crítica. Entre as fontes selecionadas destacam-se: o Relatório Figueiredo (1967), obtido no Acervo da Agência Senado, que documenta abusos cometidos contra populações indígenas; notícias de jornais da época, como matérias do *Correio da Manhã*, que permitiram analisar a cobertura midiática e a construção das informações públicas; e fotografias de aldeias, estradas e intervenções governamentais na Amazônia, acessadas nos acervos digitais da FUNAI e do Instituto Socioambiental (ISA).

A escolha dessas fontes considerou sua relevância histórica e o potencial pedagógico para estimular a análise crítica, oferecendo múltiplas perspectivas sobre os mesmos eventos e permitindo aos alunos compreender as relações de poder e os impactos socioambientais do regime. Como destaca Maria Paes (2000), os documentos não falam por si, mas resultam de um processo de produção que envolve intencionalidades e contextos. Assim, ao interrogar as fontes, os estudantes compreendem que não há uma verdade histórica absoluta, mas sim interpretações situadas no tempo e no espaço.

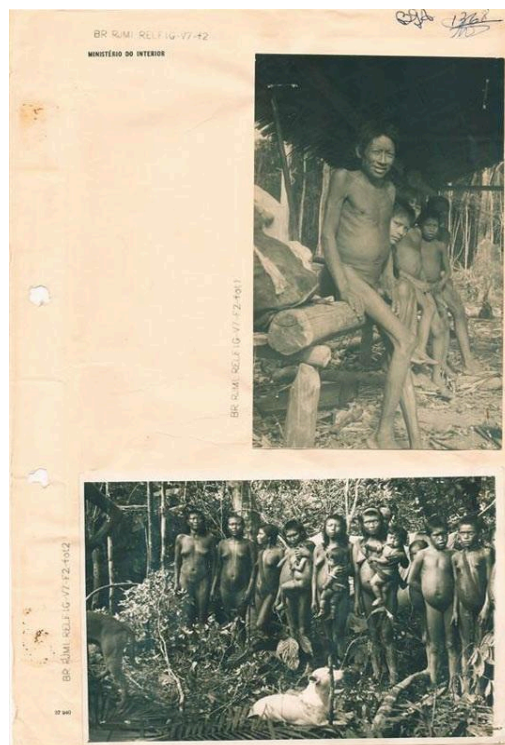
Essa abordagem encontra respaldo na historiografia contemporânea, que ampliou significativamente a noção de fonte histórica. Segundo Simone Ivashita (2014), a História da Educação, antes centrada quase exclusivamente em documentos escritos oficiais, passou a considerar qualquer vestígio das sociedades passadas como objeto legítimo de investigação. Nessa perspectiva, registros iconográficos, fotografias escolares, memórias e depoimentos orais adquirem valor documental, permitindo reconstruções mais plurais e complexas do passado. O roteiro de questões entregue aos grupos cumpriu a função de mediar a leitura crítica das imagens. Marc Bloch (2001, p. 79) adverte que “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. A atividade, portanto, não consistiu em mera observação, mas em um exercício de problematização, buscando identificar

semelhanças e diferenças, permanências e transformações, bem como relacionar os documentos ao contexto histórico a que pertenciam.

Além disso, o diálogo com as reflexões de Jacques Le Goff e Michel de Certeau permite compreender a dimensão construtiva do trabalho com fontes. Para Le Goff (1996, p. 546), “a história é o que transforma os documentos em monumentos”, isto é, em testemunhos dotados de significado social e cultural. Já Certeau (2008, p. 81) afirma que, em história, “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”, sublinhando que o documento não é dado, mas produzido pelo olhar do historiador. Essa concepção, aplicada ao ensino, revela que o estudante, ao analisar imagens, também participa desse processo de construção do documento como fonte, deslocando-o de seu estatuto original para atribuir-lhe novos sentidos. Portanto, a atividade metodológica aqui justificada não se restringiu ao uso de imagens como ilustração, mas promoveu um exercício interpretativo e crítico, alinhado às concepções historiográficas contemporâneas. O engajamento dos alunos com as fontes permitiu-lhes perceber a historicidade da escola e das práticas educativas.

Dessa forma, a atividade permitiu que os alunos trabalhassem com as fontes, identificando semelhanças e diferenças, permanências e transformações, e contextualizando cada documento. Todos os grupos receberam suas fontes acompanhadas de legendas e de um roteiro de perguntas que orientou a análise. A seguir, apresentam-se dois exemplos das fontes utilizadas na atividade, bem como o roteiro de questões que guiou o trabalho dos estudantes (**Figuras 4 e 5**).

Figura 4 – Página do *Relatório Figueiredo*, de 1967, que motivou acusações internacionais à ditadura civil-militar de genocídio indígena.



Fonte: Agência Senado.

Figura 5 – Em 1968, o jornal *Correio da Manhã* publica notícia sobre o Relatório Figueiredo, com o resultado da investigação de abusos cometidos pelo poder público contra populações indígenas.

SERVIÇO MATOU TRIBOS INTEIRAS

O extermínio de tribos inteiras de índios — como a dos patachós, na Bahia — através da inoculação da varíola ou da chuva de dinamite — figura entre os crimes praticados por funcionários do ex-Serviço de Proteção ao Índio, conforme relatório da Comissão de Inquérito apresentado ontem no Ministério do Interior.

O presidente da Comissão de Inquérito sobre Crimes no SPI, sr. Jäder Figueiredo Corrêa, disse que é tal e de tanta gravidade a quantidade de crimes arrolados que já solicitou ao ministro Albuquerque Lima a formação de mais 12 comissões para apurar, em cada inspetoria do ex-SPI, a responsabilidade de um por um dos implicados.

NAZISMO

— Os métodos de tortura usados por funcionários do SPI ou seus cúmplices não ficam nada a dever a ação dos chefes nazistas — disse o sr. Jäder Corrêa, a título de introdução de suas conclusões depois de 10 meses de devassa, nos locais e nos arquivos, do ex-Serviço de Proteção ao Índio.

Até hoje, assegurou, já foram instaladas mais de 150 comissões de inquérito, mas feitas de tal maneira

km, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, tirando fotografias, gravando provas testemunhais e apurando denúncias.

OS MÉTODOS

Impedido de citar nomes, para não comprometer o inquérito, o presidente da Comissão contou alguns dos crimes e seus motivos: Na Bahia, atendendo interesse de fazendeiros que queriam as terras dos índios patachó, funcionários do SPI inocularam varíola num grande número de índios, o que provocou o extermínio da tribo.

No Maranhão, pelo mesmo interesse, a tribo dos *cinta larga* recebeu uma chuva de dinamite atirada de dentro de aviões. Terminado o massacre, um grupo de índios que permaneceu vivo foi metralhado por capangas do fazendeiro. Ao terminar a segunda etapa do ataque, foram encontradas, escondidas, uma índia com uma filha no colo. A criança foi assassinada e a mãe atada por um pé num galho de árvore e depois partida ao meio a facão. O responsável pela autoria deste crime foi encontrado pelo sr. Jäder, vendendo picolé numa rua de Mato Grosso. Nem a Justiça nem o Governo do Estado quiseram tomar qualquer providência contra ele, porque é protegido (empregado) por uma grande empre-

Fonte: Agência Senado.

Roteiro de Perguntas:

- Que tipo de fonte está sendo analisada?
- Quais impactos sociais e ambientais podem ser observados a partir da análise das fontes?
- É possível notar alguma semelhança na realidade retratada na fonte? Se sim, quais?

Portanto, a experiência proposta em sala de aula não se limitou a apresentar documentos históricos como simples ilustrações do passado, mas buscou problematizá-los como construções sociais atravessadas por disputas de poder, memória e identidade. Ao trabalhar com fontes que evidenciam as violências do regime civil-militar contra os povos indígenas, os estudantes puderam compreender que a história não se constitui como um relato único e neutro, mas como um campo de interpretações que expressa relações de dominação e resistência. Nesse sentido, a atividade favoreceu a superação de narrativas cristalizadas da história oficial e incentivou a valorização de perspectivas decoloniais, ampliando a consciência crítica dos alunos sobre a permanência de estruturas coloniais e sobre a relevância dos saberes e experiências indígenas na formação histórica do Brasil.

6. RESULTADOS

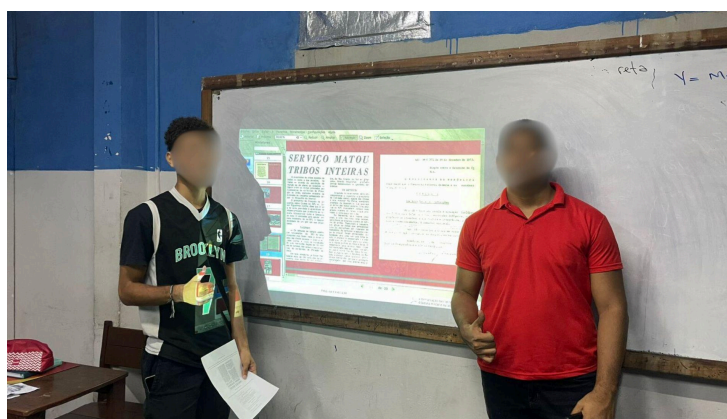
A discussão sobre a demarcação das terras indígenas e as políticas públicas da ditadura civil-militar é crucial para compreender a realidade amazônica, tanto no passado quanto no presente. As resistências indígenas, longe de serem simplesmente reativas, representam um movimento contínuo de afirmação cultural e territorial. Em um momento em que os desafios ambientais globais se tornam cada vez mais urgentes, é necessário que as vozes indígenas sejam ouvidas e que suas práticas sustentáveis de cuidado com o meio ambiente sejam valorizadas como parte da solução para os problemas ambientais que afetam a Amazônia e o planeta. Nas imagens a seguir, podemos observar os alunos do grupo 3 analisando e apresentando sua análise das fontes históricas (**Figuras 6 e 7**).

Figura 6 – Estudantes do grupo 3 realizando a análise da fonte.



Fonte: Maria Loiola (2024).

Figura 7 – Estudantes do grupo 3 apresentando a sua análise da fonte.



Fonte: Maria Loiola (2024).

A análise das fontes históricas, como o *Relatório Figueiredo*, permitiu compreender melhor os impactos das políticas do regime civil-militar na realidade indígena. Sendo assim, segue um trecho da apresentação do grupo 3:

Nosso grupo analisou o jornal *Correio da Manhã* publica notícia sobre o Relatório Figueiredo, com o resultado da investigação de abusos cometidos pelo poder público contra populações indígenas do ano de 1968, nós entendemos que não é segredo que desde a formação do Brasil o índio sofre preconceitos e o documento mostra pelas denúncias, mais um exemplo da falta dos direitos básicos para os indígenas, pois mesmo com os relatos de violência o governo não fez nada a respeito, só se preocupavam em explorar a natureza. Isso ainda acontece hoje em dia, como aconteceu com os índios Yanomami (Trecho da apresentação do grupo 3, 2024).

Por meio de jornais da época e relatos oficiais, os discentes puderam observar a profundidade dos abusos cometidos contra as populações indígenas e os processos de resistência, ainda que estes tenham sido frequentemente

invisibilizados na narrativa oficial. A comparação entre essas fontes históricas e a atualidade revela a continuidade de muitas dessas práticas de violação dos direitos territoriais e culturais dos indígenas. Portanto, com base na aplicação da proposta, observou-se a participação ativa dos alunos, sendo perceptível o nível de atenção voltado às questões apresentadas durante a aula. A primeira fase da atividade foi fundamental para compreender o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, já que muitos ainda não haviam tido contato com o conteúdo a partir do que ocorreu na Amazônia durante a ditadura civil-militar. Nesse sentido, a análise das fontes possibilitou reflexões significativas. Mais um exemplo pode ser observado na análise e apresentação do grupo 2 (**Figura 8**), em que uma aluna destacou:

Bom, a fonte que eu estou analisando é uma fotografia, da época da ditadura militar, mostrando a abertura de uma estrada na Amazônia. A gente pode ver um trator enorme, pessoas em volta e a floresta sendo derrubada. Essa foto mostra a abertura da Transamazônica. Os impactos que dá pra perceber é o desmatamento que começou a crescer muito com essas obras. Mas também tem outros impactos porque o governo acabou entrando em territórios indígenas, o que trouxe doenças, violência e perda de terras para os povos que já viviam lá (Trecho da apresentação do grupo 2, 2024).

Figura 8 – Estudantes do grupo 2 realizando a análise da fonte.



Fonte: Maria Loiola (2024).

Assim, em continuidade ao debate, a atividade avaliativa consistiu na análise de imagens impressas referentes ao período ditatorial. A utilização desse recurso evidenciou que a exposição a uma diversidade de fontes históricas contribuiu para a construção de uma abordagem crítica e reflexiva acerca do passado, permitindo aos discentes estabelecer conexões entre os acontecimentos do regime civil-militar e

problemáticas ainda presentes na contemporaneidade. Em um primeiro momento, a participação mostrou-se restrita, em razão da insegurança dos estudantes em expor suas ideias. No entanto, a mediação docente, apoiada em questionamentos orientadores, estimulou maior engajamento, resultando na apresentação e socialização das análises realizadas por representantes de cada grupo.

Nesse contexto, o uso das fontes como recurso metodológico fundamenta-se na compreensão de que a História da Educação não deve ser concebida como uma narrativa linear e conclusa, mas como um campo em permanente construção, no qual documentos visuais, escritos e orais se apresentam como vestígios plurais e passíveis de múltiplas interpretações (Ivashita, 2014). Ao se depararem com essas fontes, os alunos foram desafiados a elaborar significados, reconhecendo a complexidade do passado e sua relação direta com o presente, o que fortalece a formação crítica e reflexiva necessária à atuação cidadã.

Adicionalmente, o entendimento construído pelos estudantes acerca da relação entre os direitos indígenas e a questão ambiental revelou-se fundamental para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e reflexões críticas sobre a demarcação das terras indígenas, as formas de resistência dos povos originários e as implicações da atuação dos agentes governamentais na Amazônia. Sob uma perspectiva decolonial, a discussão sobre a interação entre seres humanos e o meio ambiente possibilitou uma compreensão mais ampla dos impactos das políticas implementadas durante a ditadura civil-militar, ressaltando a importância da memória histórica e da valorização das vozes indígenas na construção da identidade nacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidencia que o racismo ambiental constitui uma estrutura persistente de desigualdade, cuja manifestação se estende da história colonial aos contextos contemporâneos. A análise desenvolvida demonstra que práticas sistemáticas de exploração de territórios e marginalização de povos racializados — incluindo indígenas, quilombolas e comunidades ribeirinhas — não podem ser compreendidas como incidentes isolados, mas como efeitos de uma lógica histórica de apropriação de vidas e recursos naturais. Nesse panorama, a natureza é tratada predominantemente como mercadoria, subordinada a interesses

extrativistas e econômicos que negligenciam os limites ecológicos, os modos de vida tradicionais e os saberes ancestrais sobre o equilíbrio ambiental.

Ao estabelecer a relação entre passado e presente, a pesquisa revela a continuidade de processos históricos de exploração e exclusão sob novas formas, intensificando os impactos socioambientais. Essa perspectiva permite suscitar abordagens epistemológicas e pedagógicas transformadoras, ao demonstrar que a compreensão crítica das continuidades e transformações históricas é fundamental para a formulação de respostas educativas, políticas e sociais mais equitativas. A investigação também evidencia uma crítica rigorosa à forma contemporânea de gestão da natureza, marcada pela prioridade dada aos interesses econômicos em detrimento da vida, da diversidade cultural e da integridade ambiental. Diante disso, reconhecer e valorizar epistemologias historicamente marginalizadas, especialmente os saberes indígenas e afro-brasileiros, torna-se imprescindível para repensar práticas de convivência com o meio ambiente e formular alternativas de desenvolvimento que sejam sustentáveis, inclusivas e justas.

Nesse sentido, a implementação de práticas pedagógicas decoloniais emerge como estratégia central para enfrentar desigualdades socioambientais e promover justiça cognitiva e social. O ensino de História, ao problematizar narrativas hegemônicas e incentivar a análise crítica de fontes, proporciona aos estudantes compreensão da pluralidade de experiências históricas e de seus impactos contemporâneos. Metodologias inspiradas na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996) fortalecem a formação de sujeitos críticos, engajados e capazes de intervir socialmente, articulando memória, identidade e sustentabilidade.

Assim, esta pesquisa não apenas evidencia a persistência do racismo ambiental, mas também aponta para a necessidade de novas práticas sociais e pedagógicas. Ao colocar a vida, a terra e os saberes tradicionais no centro da reflexão, reforça-se que a superação das injustiças socioambientais depende de abordagens plurais e igualitárias. O ensino de História, quando articulado à educação decolonial, configura-se como um espaço estratégico de resistência e transformação, capaz de formar sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de sociedades justas, democráticas e ecologicamente responsáveis.

FONTES

AGÊNCIA SENADO. **Em 1968, o jornal Correio da Manhã publica notícia sobre o Relatório Figueiredo, com o resultado da investigação de abusos cometidos pelo poder público contra populações indígenas.** Fotografia. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 20 ago. 2025.

AGÊNCIA SENADO. **Página do Relatório Figueiredo, de 1967, que motivou acusações internacionais à ditadura civil-militar de genocídio indígena.** Fotografia. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 20 ago. 2025.

AGÊNCIA SENADO. **Trechos do Estatuto do Índio com a assinatura do presidente Emílio Garrastazu Médici.** Fotografia. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ALBERT, Bruce. **Índios Yanomami na rodovia federal BR-210, também conhecida como Perimetral Norte, Terra Indígena Yanomami.** Fotografia. Acervo: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/fotos/povos-indigenas/indios-yanomami-na-rodovia-federal-br-210-tambem-conhecida-como>. Acesso em: 20 ago. 2025.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANANINDEUA (Pará). **Lei Municipal nº 2.729, de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Ananindeua: Prefeitura Municipal, 2015a.

ANANINDEUA (Pará). **Plano Municipal de Educação de Ananindeua**. Ananindeua: Prefeitura Municipal, 2015b.

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

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In*: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 51-68.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BULLARD, Robert. **Dumping in Dixie: race, class and environmental equality**. 3. ed. Colorado: Westview Press, 2000.

CAMPOS, J. **Os impactos da Transamazônica sobre os povos indígenas**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

CAMPOS, Pedro. As empreiteiras e a rodovia Transamazônica: interesses econômicos e impactos sociais em um grande projeto da ditadura brasileira. **Revista Cadernos do Ceom**, Chapecó, v. 34, n. 55, p. 67-82, 2021.

CARDIM, Ricardo. A ofensiva da ditadura militar contra a Amazônia. **Quatro Cinco Um**, 2020. Disponível em: <https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/galerias/a-ofensiva-da-ditadura-militar-contr-a-a-amazonia>. Acesso em: 1 set. 2025.

CABRAL, Rafael Lamera Giesta; MORAIS, Vitória Larissa Dantas de. Os povos indígenas brasileiros na ditadura militar: tensões sobre desenvolvimento e violação de direitos humanos. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 106-122, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DAVIS, Angela. Prefácio. *In*: FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022. p. 9-14.

DAVIS, Shelton. H. **Vítimas do Milagre**: o desenvolvimento e os índios no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, Niterói, n. 13, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Eliete Mota. Ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino médio da educação básica. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 69-83, 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Povos indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

IVASHITA, Simone. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 14, n. 58, p. 68-77, 2014.

JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-15, 2020.

KETTLE, Wesley. A perspectiva ambiental e o ensino de História na Amazônia: experiências no município de Ananindeua. *Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação*, Porto Alegre, n. 6, v. 4, p. 53-69, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 201-204.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuias e historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. 2001. Tese (Livre Docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PAES, Maria Helena Simões. O documento no ensino de História. **Bolando aula de História**, ano 3, n. 27, Santos, nov.–dez., 2000.

PACHECO, Tania. Inequality, environmental injustice, and racism in Brazil: beyond the question of colour. **Development in Practice**, v. 18, n. 6, 2008. Tradução disponível em:

<https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

POCHMANN, Cristiano Antônio; CAROLA, Carlos Renato. Os povos indígenas e o discurso desenvolvimentista retratados no ensino de história do Brasil em meio a ditadura militar (1964-1984). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 1, n. 34, p. 108-126, 2016.

PONTE, Zuleide Pamplona Ximenes. **Amazônia, projeto desenvolvimentista, dissimulação e barbárie**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REIS, Naurinete Fernandes Inácio; MARCOS, Valeria de; MOREIRA, Edma do Socorro Silva. Transamazônica, Guerrilha do Araguaia e luta pela terra: a ocupação territorial no Sudeste do Pará durante a ditadura civil-militar. **Revista Cadernos do Ceom**, Chapecó, v. 34, n. 55, p. 175-189, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Global Editora, 2017.

RISSO, Luciene Cristina; CARVALHO, Clerisnaldo Rodrigues de. O governo Bolsonaro e similitudes com o período da ditadura militar no Brasil nas questões indígenas e ambientais. **Revista Formação (Online)**, v. 54, n. 29, p. 331-356, 2022.

SILVA, Sônia C. dos Santos. **A Conferência de Berlim**: uma visão contemporânea dos problemas de interpretação. Luanda: Paulinas Editora, 2014.

SOUZA, Thais Belém de. **A construção da Transamazônica na ditadura militar**: os impactos negativos para povos indígenas no Governo Médici. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2025.

WESTIN, Ricardo. Ditadura criou Estatuto do Índio para afastar acusações de genocídio. **Agência Senado**, 1 dez. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 13 fev. 2025.

WICHERS, Camila. Exposições arqueológicas e povos indígenas: passados excluídos e memórias exiladas. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 28-54, 2017.