



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SANDRA CORDEIRO OLIVEIRA

**ÎANDÉ MBO'É NHEMBO'É SUPÉ ENSINAR E APRENDER JUNTOS: A TEMÁTICA
INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MATA DE SÃO JOÃO- BA.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Setembro / 2025



SANDRA CORDEIRO OLIVEIRA

**ÎANDÉ MBO'É NHEMBO'É SUPÉ ENSINAR E APRENDER JUNTOS: A TEMÁTICA
INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MATA DE SÃO JOÃO- BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia e à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Dr^a. Antonieta Miguel

SALVADOR
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

O48i

Oliveira, Sandra Cordeiro

İandé mbo'ê nhembo'ê supé ensinar e aprender juntos : a temática indígena no ensino de História em Mata de São João - BA. / Sandra Cordeiro Oliveira. Orientador(a): Antonieta Miguel. Miguel. Salvador, 2025.

142 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Ensino de História. 2.Prática Docente. 3.Temática Indígena. 4.Lei 11.645/2008. 5.Práticas Descolonizadoras. I. Miguel, Antonieta . II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 981

**ÎANDÉ MBO'É NHEMBO'É SUPÉ ENSINAR E APRENDER JUNTOS: A TEMÁTICA
INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MATA DE SÃO JOÃO- BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia e à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Antonieta Miguel (UNEB) – Orientadora

Prof. Dr^a. Célia Santana Silva – (UNEB) - Membro interno

Prof^a. Dr. Giovani José da Silva – (UNIFAP) - Membro externo

AGRADECIMENTOS

Dedico esta pesquisa, com todo carinho, à minha mãe Diva, que me inspira com sua força, e ao meu pai, Benedito, *in memoriam*, cuja presença senti nas noites de escritas solitárias, sussurrando ao meu ouvido: “você é capaz”.

Aos meus irmãos, Izabel, Alex e Adriana, pelo amor e apoio incondicionais: vocês são meu porto seguro. O mestrado profissional é um grande desafio para nós, professores, que nos dividimos entre pesquisar e lecionar, muitas vezes, em jornadas de 60 horas. Em momentos de cansaço, quase fraquejamos, mas a família nos sustenta, hoje, mais do que saber, eu sinto isso profundamente. Amo vocês.

Ao meu esposo e companheiro, Eduardo Moreno, que me olha e diz: “você tem inteligência, confie e escreva”. Amor, sua presença é um presente. Obrigada por caminhar ao meu lado.

A minha enteada Ayla, pelo apoio e incentivo.

À CAPES, pela bolsa de mestrado que financiou esta pesquisa.

Aos amigos e parceiros da UNEB — Aline, Cris, Leo, Macson, Márcia e Kelma — e à amiga de vida, Bere Ramos, minha gratidão.

À turma do ProfHistória 2023, que fez diferença no programa e, especialmente, à Elivanete e Luana, pelo apoio nos momentos mais desafiadores.

Agradeço, de modo especial, aos professores de História de Mata de São João, que colaboraram prontamente com esta pesquisa e com quem atuo. A participação de vocês foi fundamental para tornar esta dissertação possível e me fez admirar ainda mais o trabalho dos professores de História.

À minha orientadora, Antonieta Miguel, pelo acolhimento essencial em minha trajetória, muito obrigada.

À banca, composta pela professora Célia Santana Silva e pelo professor Giovani José da Silva, minha sincera gratidão.

À Universidade do Estado da Bahia, minha casa desde a graduação e à qual retorno após 18 anos, agradeço pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

Por fim, dedico esta pesquisa a todos os povos indígenas, em especial, a Nankupé Tupinambá e ao Cacique Paruanã Kariri Xocó, cujos saberes ancestrais e históricos me ensinaram a importância de conhecer e sentir nossas histórias. A pessoa e a professora/pesquisadora que me tornei, nos últimos anos, com acesso a esses saberes, não existiriam sem a luta do movimento indígena e sem a Lei 11.645/2008.

“O futuro é ancestral e a humanidade precisa
aprender com ele a pisar suavemente na terra”.

Ailton Krenak

RESUMO

OLIVEIRA, Sandra Cordeiro. **Îandé mbo' é nhembo' é supé ensinar e aprender juntos: a temática indígena no ensino de História em Mata de São João - BA.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História-ProfHistória) - Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2025.

A pesquisa investiga a inclusão da temática indígena no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental em Mata de São João—BA, conforme a Lei 11.645/08, analisando as práticas docentes e propondo estratégias descolonizadoras. O estudo busca compreender como os professores mobilizam a temática indígena em suas aulas. A questão central é: Como os docentes incluem as temáticas indígenas nas aulas de História, considerando as diretrizes da Lei 11.645/08? Ancorada em abordagem qualitativa e participativa, a pesquisa articula: análise documental de diretrizes curriculares, entrevistas com professores da rede municipal, rodas de conversa envolvendo docentes e lideranças da aldeia Tekoá Tupinambá e Kariri Xocó, visando ao diálogo intercultural. O tratamento dos dados seguiu a categorização temática de Bardin, cruzando as narrativas docentes com referenciais descoloniais de Cusicanqui e com vozes de autores indígenas, como Munduruku, Krenak, Kaiapó e Baniwa. Os resultados evidenciam fragilidades na formação inicial, marcada pela ausência de disciplinas específicas sobre história indígena, limitação dos materiais adotados, como livros didáticos que reiteram imagens estereotipadas e confinam os povos indígenas ao passado colonial, embora coexistam experiências pontuais que acionem fontes indígenas. A imersão no Portal Tekoá Tupinambá mostrou-se potente para desconstruir estereótipos, ressignificar conteúdos e valorizar narrativas produzidas por sujeitos indígenas, reforçando o horizonte de uma educação antirracista, plural e comprometida com a descolonização do currículo. Como Dimensão Propositiva, apresenta-se um caderno pedagógico com atividades didáticas para o ensino de História indígena, fundamentado em múltiplas fontes (oralidade, iconografia, audiovisual), propostas interdisciplinares e referências a autorias indígenas, além de orientações para uma abordagem crítica e contextualizada. Segue o link para acessar a dimensão propositiva <https://heyzine.com/flip-book/e8951ae0df.htm>. Concluindo, há urgência de políticas institucionais que assegurem a efetividade da Lei 11.645/2008, de programas de formação continuada e da ampliação de materiais produzidos por autores indígenas. A vivência em comunidade explicitou que descolonizar o ensino demanda escuta ativa, corresponsabilidade e o reconhecimento dos povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Ensino de História; Prática Docente; Temática Indígena; Lei 11.645/2008; Práticas Descolonizadoras.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Sandra Cordeiro. **Îandé mbo' é nhembo' é supé ensinar e aprender juntos: a temática indígenano ensino de História em Mata de São João - BA.** Dissertation (Master's in History Teaching-Profhistory) - State University of Bahia. Salvador, 2025.

This research investigates the inclusion of Indigenous themes in history teaching in the final years of elementary school in Mata de São João, Bahia, according to Law 11.645/08, analyzing teaching practices and proposing decolonizing strategies. The study seeks to understand how teachers mobilize Indigenous themes in their classes. The central question is: How do teachers include Indigenous themes in history classes, considering the guidelines of Law 11.645/08? Anchored in a qualitative and participatory approach, the research combines: documentary analysis of curricular guidelines, interviews with municipal school teachers, and discussion groups involving teachers and leaders from the Tekoá Tupinambá and Kariri Xocó villages, aiming at intercultural dialogue. Data processing followed thematic categorization (Bardin), cross-referencing teaching narratives with decolonial references (Cusicanqui) and the voices of Indigenous authors (Munduruku, Krenak, Kaiapó, and Baniwa). The results highlight weaknesses in initial training, marked by the absence of specific courses on Indigenous history and limited materials used, such as textbooks that reiterate stereotypical images and confine Indigenous peoples to the colonial past, despite the coexistence of specific experiences that utilize Indigenous sources. Immersion in the Tekoá Tupinambá Portal proved powerful in deconstructing stereotypes, redefining content, and valuing narratives produced by Indigenous individuals, reinforcing the horizon of an anti-racist, pluralistic education committed to decolonizing the curriculum. As a Propositional Dimension, a pedagogical notebook is presented with didactic activities for teaching Indigenous history, based on multiple sources (oral, iconographic, audiovisual), interdisciplinary proposals, and references to Indigenous authors, as well as guidelines for a critical and contextualized approach. Here is the link to access the Propositional Dimension <https://heyzine.com/flip-book/e8951ae0df.html>. The conclusion is that institutional policies are urgently needed to ensure the effectiveness of Law 11.645/2008, continuing education programs, and the expansion of materials produced by Indigenous authors. The community experience made it clear that decolonizing education requires active listening, co-responsibility, and the recognition of indigenous peoples as protagonists of their own stories.

Keywords: History Teaching; Teaching Practice; Indigenous Themes; Law 11.645/2008; Decolonizing Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visita à reserva Karri Xocó	18
Figura 2: Intercâmbio cultural em Portugal	20
Figura 3: Mapa dos povos indígenas na costa do Brasil, séc. XVI	21
Figura 4: Cacique Kariri Xocó apresentando a reserva para os professores.....	113
Figura 5: Roda de conversa com o cacique, comunidade e os professores.....	116
Figura 6: Dança do Toré.....	118
Figura 7: Roda de conversa com professores e representante Tupinambá	119
Figura 8: Banner Portal Tupinambá.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dissertações do Profhistória - 2016 – 2022: Temática Indígena e a Lei nº 11.645/08.....	52
Gráfico 2: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 1	86
Gráfico 3: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 2	86
Gráfico 4: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 3	87
Gráfico 5: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 4	87
Gráfico 6: Práticas Pedagógicas- Pergunta 5	88
Gráfico 7: Práticas Pedagógicas- Pergunta 6	88
Gráfico 8: Práticas Pedagógicas- Pergunta 7	89
Gráfico 9: Práticas Pedagógicas- Pergunta 8	89
Gráfico 10: Práticas Pedagógicas- Pergunta 9	90
Gráfico 11: Legislação e Desafios- Pergunta 10.....	90
Gráfico 12: Legislação e Desafios- Pergunta 11	91
Gráfico 13: Legislação e Desafios- Pergunta 12.....	91
Gráfico 14: Legislação e Desafios- Pergunta 13.....	92
Gráfico 15: Identidade, território e estereótipo- Pergunta 14	92
Gráfico 16: Identidade, território e estereótipo- Pergunta 15	93
Gráfico 17: Identidade, território e estereótipo- Pergunta 16	93
Gráfico 18: Considerações Finais- Pergunta 17	94
Gráfico 19: Considerações Finais- Pergunta 18	94
Gráfico 20: Considerações Finais- Pergunta 19	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Temas das dissertações	54
Quadro 2: Comparativo das Categorias	100

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MP - Mestrado Profissional

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projetos Político-Pedagógicos

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

PUC/RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal do Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPE - Universidade de Pernambuco

URCA - Universidade Regional do Cariri

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. LEI Nº 11.645/2008: UMA AVALIAÇÃO DE QUINZE ANOS NOS BANCOS DO PROFHISTÓRIA E SEUS EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	27
1.1. HISTÓRICO E CONTEXTO DA APROVAÇÃO DA LEI Nº11.645/2008.....	27
1.2. BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFHISTÓRIA.....	35
1.3. IMPORTÂNCIA DO PROFHISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	36
1.4. LEVANTAMENTO NOS QUINZE ANOS DE PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS PELO PROFHISTÓRIA RELACIONADOS À TEMÁTICA INDÍGENA.....	42
1.5. CONTRIBUIÇÕES DO PROFHISTÓRIA PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
2. REESCREVENDO NARRATIVAS: A INCLUSÃO DA PERSPECTIVA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	58
2.1. PERCURSO DA DISCIPLINA HISTÓRIA: DE NARRATIVAS HEGEMÔNICAS AO PENSAMENTO DECOLONIAL.....	58
2.2. SABERES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADA.....	66
2.3. O OFÍCIO DOCENTE NA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: POR UM OLHAR RENOVADO E PROPOSITIVO	76
3. ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES: A MOBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE MATA DE SÃO JOÃO NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM HISTÓRIA.....	82
3.1. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	99
3.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	100
3.2.1. Fragilidade na Formação Docente	101
3.2.2. Carência de Materiais Didáticos	104
3.2.3. Falta de Apoio Institucional	107
3.2.4. Estratégias Pedagógicas: Avanços e Limitações.....	108

3.3.	RODA DE CONVERSA	111
3.3.1.	Primeiro Encontro:	111
3.3.2.	Segundo Encontro:.....	113
3.3.3.	Terceiro Encontro	119
3.4.	DIMENSÃO PROPOSITIVA	122
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	135
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE VISITA Á ALDEIA TEKÓÁ TUPINAMBÁ.....	136
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	140

INTRODUÇÃO

[...] uma literatura que expande o seu grito que é dos mais excluídos e que ao mesmo tempo tece a esperança de que todos possam refletir as necessidades dos povos indígenas e seus descendentes [...] (Graúna, 2018, p. 3).

A introdução desta pesquisa começa com uma voz indígena fundamental: a de Graça Graúna, escritora, professora e ativista de ascendência Potiguara, cuja trajetória reforça a importância, ao longo da dissertação, das perspectivas e experiências dos povos indígenas, tradicionalmente marginalizados nos relatos históricos dominantes. Sua obra e luta exemplificam a resistência e a reexistência indígena, oferecendo um contraponto essencial à narrativa colonialista. Autoria indígena, representada por vozes como a dela, será central neste trabalho, desconstruindo visões hegemônicas e contribuindo para um ensino de História verdadeiramente inclusivo, plural e descolonizado, que valorize o protagonismo dos povos indígenas.

Durante nossa trajetória acadêmica, tivemos a oportunidade de estudar uma diversidade de conteúdos que abrangiam diferentes períodos históricos e civilizações. No entanto, percebemos uma lacuna significativa na falta de uma disciplina específica dedicada ao estudo dos povos indígenas. Essa ausência não é apenas uma falha no currículo, mas também reflete uma formação que negligencia as vozes e narrativas dos povos indígenas.

A ausência deste tema pode ser justificada, pela imposição do currículo eurocêntrico e pela intensa movimentação que ocorreu no ano de 2003, um ano após o ingresso na Universidade do Estado da Bahia, campus V, em que se discutiu a implementação da lei e disciplinas que contemplassem as diretrizes educacionais da Lei nº 10.639/03¹, o que, de certa forma, junto com os

¹ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

movimentos sociais e mobilizações, abriu uma perspectiva, oito anos depois, para as questões indígenas.

Após concluirmos a licenciatura em História, em 2007, e, no mesmo ano, tendo aprovação no concurso para lecionar História para os anos finais do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no município de Vera Cruz, ilha de Itaparica–BA, percebemos a necessidade de integrar a riqueza e a diversidade das culturas indígenas às aulas de história que ministrava, uma vez que a presença indígena é uma das áreas mais negligenciadas pela educação e está presente em diversos elementos, como é demonstrado pelo próprio nome da ilha Itaparica². Conforme este historiador:

[...] o nome Itaparica possui duas formas e várias acepções: Caparica, devido a ser assim batizada pelos expedicionários portugueses; Itaparica, oriundo de “Itapari”, em alusão à corda de recifes que protege a costa oceânica; ou simplesmente Taparica, em alusão ao chefe da tribo dos tupinambás, pai de Catarina Paraguassu (Osório, 1979, p.196).

Comprometida com uma educação mais inclusiva e representativa, buscamos pesquisar e integrar fontes diversas, materiais didáticos e abordagens pedagógicas que revisitassem a importância dos povos indígenas no contexto histórico ao qual estava inserida. Apesar de nos esforçar para apresentar um ensino voltado para a pluralidade cultural, neste período, nosso repertório de literaturas descoloniais era quase nulo.

Em 2015, conseguimos aprovação em um concurso para lecionar História, nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Mata de São João, na Bahia. Seguindo nesse caminho, a ideia desta pesquisa surgiu das nossas experiências como professora de História da rede pública de Mata de São João e da aproximação das comunidades indígenas locais para dialogar sobre os saberes indígenas e os conteúdos escolares.

² OSÓRIO, U. **A Ilha de Itaparica: História e Tradição**. 4 ed. Salvador:Fundação Cultural do Estado da Bahia; 1979.

O encontro ocorreu, em 2022, após assistirmos a uma cerimônia do povo Kariri Xocó de apresentação pública do Toré³, na feira das comunidades locais em Massarandupió. Dessa forma, procuramos nos aproximar e recebemos o convite para nos unirmos aos conhecimentos indígenas e aos conhecimentos escolares.

No ano seguinte, em 2023, elaboramos um projeto na escola em que eu e minhas turmas de 7º, 8º e 9º ano seguimos para uma experiência na aldeia multiétnica Portal Tekoá Tupinambá⁴, em Massarandupió, com a presença dos povos Kariri Xocó e os Huni Kuin do Acre. A vivência foi impactante e enriquecedora, pois pudemos perceber as diferenças e singularidades entre os estudantes não indígenas e tivemos uma perspectiva mais ampla da cosmovisão indígena como ilustra a Figura 1.

Figura 1: Visita à reserva Karri Xocó



Fonte: Autoria própria, 2025.

³ Ritual sagrado presente em diversos povos indígenas do Nordeste brasileiro, incluindo os Kariri-Xocó. O Toré é uma dança circular acompanhada de cantos, maracás e tambores, que expressa a espiritualidade, a resistência cultural e a conexão com os ancestrais. Para os Kariri-Xocó, essa manifestação é também um ato político de reafirmação identitária, muitas vezes, realizado em contextos de luta pela terra e preservação de tradições. Os cantos, chamados *loas*, podem conter narrativas míticas, invocações a encantados (espíritos da natureza) e mensagens de fortalecimento comunitário (Grünewald, 2005).

⁴ A Aldeia Tekoá Tupinambá é multiétnica e está localizada na zona rural da praia de Massarandupió, Costa dos Coqueiros, no município de Entre Rios-BA-Brasil. Tem como principal objetivo promover a retomada da memória cultural do povo Tupinambá do litoral norte da Bahia.

Este registro revela que a experiência na aldeia proporcionou aos estudantes e professores a oportunidade de estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, permitindo que eles sejam os protagonistas de suas histórias, saberes, culturas e modos de viver.

As diretrizes operacionais da Lei nº 11.645.08 orientam que,

o movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígena, (Brasil, 2016, p. 7)

Outro contato que aproximou o interesse em aprofundar mais a temática indígena nas nossas estratégias de ensino foi a participação no Projeto “Era Uma Vez Brasil”, do qual fazemos parte pelo município de Mata de São João, e as escolas municipais de Salvador, que vivenciam com os participantes, nos espaços das comunidades quilombolas Quingoma e aldeias indígenas, ambas no município de Lauro de Freitas na Bahia, tendo como objetivo a realização de experiências educativas, para que eles criem histórias em quadrinhos a partir de um tema problema. Como resultado, fomos uma das selecionadas com quatro estudantes do município de Mata de São João e mais 100 estudantes de outros estados para intercâmbio cultural em Portugal, no ano de 2022 conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Intercâmbio cultural em Portugal



Fonte: Autoria própria, 2025.

No ano seguinte, em 2023, sugerimos à produtora do Projeto “Era Uma Vez Brasil” conhecer com os participantes, estudantes e professores, uma vivência na aldeia indígena Tekoá Tupinambá⁵, pensando em valorizar a história local e incentivar o sentimento de pertencimento dos estudantes de Mata de São João, assim como valorizar e estabelecer a aldeia recém-criada como retomada de espaços perdidos no passado.

A história da fundação de Mata de São João está entrelaçada com a presença dos indígenas na região. Quando os primeiros navegadores europeus

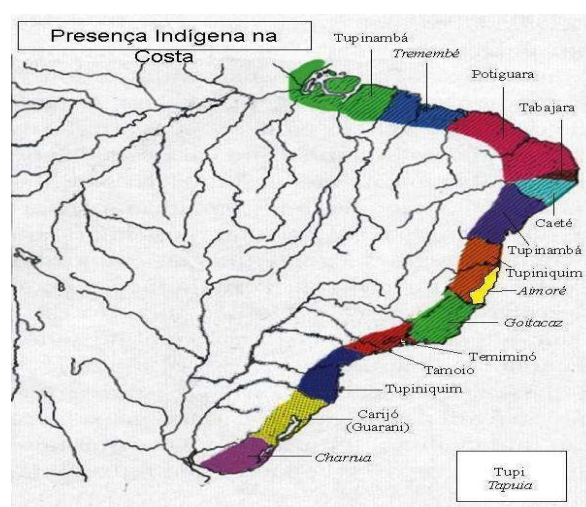
⁵ A aldeia mãe dos indígenas Kariri-Xocó que habitam a margem esquerda do Rio São Francisco, na região de Porto Real do Colégio, no estado de Alagoas. Eles representam a fusão de vários povos, resultado de séculos de aldeamento e catequese. Atualmente, próximo da nossa região, Mata de São João, grupos indígenas, como os Kariri-Xocós, estão na Aldeia Tekoá Tupinambá, em Massarandupió, no município de Entre Rios, onde, atualmente, residem 10 famílias. O projeto visa fomentar uma Aldeia Multiétnica que receba outras etnias, com fundamentação na retomada Tupinambá. O Cacique Paruanã, que reside na região, há mais de seis anos, coordena o trabalho do grupo, lutando pela conquista das terras onde hoje está localizada a aldeia.

chegaram à região, no século XVI, ela era ocupada, principalmente, pelo povo Tupinambá (Cf. Figura 3).

Como aponta Reis (2018, p. 54),

Após a perseguição do Garcia d'Ávila aos indígenas da região que incendiara diversas aldeias, o Caramuru (Diogo Alvares) propôs poupar a povoação dos Tupinambás do rio Pojuca, maior fabricante de farinha de mandioca e grande fornecedora para Salvador. O Caramuru indica a colina de Tatuapara, para onde está a torre de vigia e a fortificação da região ameaçada pelos Tupinambás hostis.

Figura 3: Mapa dos povos indígenas na costa do Brasil, séc. XVI



Fonte: Mussa, 2009, p. 19.

Assim, nasceu a ideia desta investigação que se justifica pela necessidade de compreender melhor as práticas de ensino de história e cultura indígena neste nível de ensino, anos finais do ensino fundamental, principalmente pela perspectiva dos Povos Indígenas, como orienta as Diretrizes Operacionais de 2016⁶ para a aplicação da Lei nº 11.645/2008, a fim de contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e representativas. É notório que a ausência ou inadequação do ensino de história e cultura

⁶ Ainda com relação aos fundamentos legais para o tratamento da temática da história e da cultura dos povos indígenas, destaca-se o papel do Conselho Nacional de Educação que, por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, chamando a atenção para a importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista (Brasil, 2016, p.5).

indígenas pode levar à perpetuação de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reforçando a marginalização e a exclusão desses grupos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas docentes do ensino de História, frente à inclusão de temas da cultura indígena nas escolas municipais de Mata de São João-Ba, nos anos finais do ensino fundamental, conforme as diretrizes operacionais da Lei nº 11.645.08. Essa finalidade é alcançada através da análise dos relatos dos professores sobre suas experiências nas práticas cotidianas do ensino de história com a temática indígena. Além disso, foram desenvolvidos, com os participantes da pesquisa, cadernos pedagógicos, com propostas de atividades para as aulas que valorizam os conhecimentos históricos a partir da interação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos acadêmicos e escolares.

O presente estudo visa, portanto, explorar como os professores de história estão lidando com essa questão, identificando quais são os principais obstáculos enfrentados e quais estratégias estão sendo utilizadas para superá-los. Para isso, investigaram-se algumas questões estruturantes, tais como: como os professores de história abordam a temática indígena em sala de aula? Quais materiais pedagógicos são utilizados? Existem dificuldades específicas na abordagem desses conteúdos? Os professores consideram que estão preparados para lidar com a temática indígena?

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam trazer subsídios para a reflexão sobre a prática docente e contribuir para um ensino mais inclusivo e respeitoso em relação às temáticas indígenas. Além disso, almejamos que o estudo sirva como base para a elaboração de propostas de formação para os professores, visando qualificar ainda mais o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Diante do exposto, na dissertação proveniente deste projeto, a pesquisa dedica-se a responder à seguinte questão problema: Como os docentes em suas práticas se mobilizam para incluir as temáticas indígenas nas aulas de História para os anos finais do ensino fundamental, em Mata de São João - BA?

A relevância educacional deste trabalho é a de analisar a presença e abordagem da temática indígena no currículo escolar, sendo uma questão fundamental para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados no ensino desses conteúdos, especialmente no contexto do ensino fundamental.

Além disso, sua relevância acadêmica consiste na contribuição que o estudo pode ofertar para o fortalecimento do diálogo intercultural e o desenvolvimento de estratégias de ensino que respeitem e valorizem as diferentes identidades e saberes indígenas. Logo, é essencial investigar como o ensino de história e cultura indígenas pode ser implementado com sucesso nas escolas de ensino fundamental, anos finais, em Mata de São João, em uma perspectiva descolonial, podendo desdobrar para um possível desenvolvimento de programas de formação de professores que incluam conteúdos específicos sobre os povos indígenas. Isso ajudaria a preencher as lacunas na formação docente e a capacitá-los para abordar a temática de forma mais abrangente e sensível.

O ensino sobre os povos indígenas é relevante para a formação dos estudantes, proporcionando uma perspectiva mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural, “como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário” (Candau, 2016, p. 809).

No entanto, sabe-se que ainda existem dificuldades na abordagem dessas temáticas nas escolas, o que pode ser reflexo de lacunas na formação inicial e continuada dos professores.

Em nosso percurso profissional, lecionando a disciplina de História e mantendo interesse pela temática indígena, frequentemente nos deparava com entraves para um ensino efetivo sobre o assunto. A escassez de recursos didáticos adequados, a falta de uma formação específica e os preconceitos enraizados na sociedade dificultavam proporcionar uma educação inclusiva e fundamentada sobre as culturas indígenas. Contudo, ao ingressarmos no ProfHistória, em 2023, um novo horizonte se abriu. O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) oferecido pela Universidade do

Estado da Bahia (UNEB,) desempenha um papel vital na nossa formação como professora de História, especialmente em um contexto onde a implementação da Lei nº 11.645/2008 é fundamental.

Através do curso, obtivemos mais preparo e fundamentação teórica graças aos autores que abordam questões indígenas de maneira profunda e crítica. A formação oferecida pelo ProfHistória forneceu-nos as ferramentas conceituais e práticas necessárias para enriquecer nossas aulas, permitindo-nos desenvolver abordagens mais inclusivas e ajustadas à diversidade dos estudantes, “[...] encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si”. (Certeau, 1995, p. 142). Essa experiência não apenas ampliou nosso entendimento sobre a temática indígena, mas também nos capacitou a transformar o ensino de História em uma prática educativa que valoriza e respeita a pluralidade cultural.

A inclusão da temática indígena nas aulas não apenas enriquece o ensino de História, como também ajuda a formar cidadãos mais críticos, que valorizam a diversidade cultural e lutam por uma sociedade mais equitativa. A trajetória como docente, portanto, não é somente ensinar História, mas reescrevê-la continuamente, com um olhar inclusivo e atento às múltiplas vozes que compõem nossa identidade coletiva.

Munduruku (2016, p. 3) nos diz que:

A história como deve ser contada, por todas as vozes. E que essas vozes possam definitivamente ser ouvidas, com o direito garantido de fala, de poder contar sua história, para que de fato o Brasil consiga passar da adolescência para uma vida madura, uma vida adulta, onde todo mundo tem espaço.

A pesquisa está dividida em três capítulos, sendo o primeiro deles intitulado a “**Lei nº 11.645/2008: uma Avaliação de quinze anos nos bancos do ProfHistória e seus efeitos no ensino de História**”. (grifo nosso) Apresenta um balanço da lei em relação à sua busca por efetividade e aos seus efeitos na prática docente. Verificamos que, embora a lei tenha fomentado diversas iniciativas pedagógicas inovadoras, ainda há um longo caminho a ser percorrido para sua plena concretização, especialmente no que tange à

formação continuada dos professores. A formação continuada é de suma importância, uma vez que representa um avanço na qualificação dos profissionais da educação.

Assim, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no ProfHistória devem ser valorizados, principalmente por suas dimensões propositivas e pelos produtos elaborados a partir de experiências de práticas em sala de aula. Essas pesquisas e produções pedagógicas têm o potencial de serem aplicadas e visibilizadas nas redes de ensino, oferecendo novas possibilidades educativas para as escolas. Dessa forma, investir na formação continuada dos professores e na elaboração de materiais, conforme as diretrizes operacionais da Lei nº 11.645/2008, é fundamental para enfrentar os desafios atuais do ensino em uma sociedade multicultural.

O segundo capítulo intitula-se **“Reescrevendo narrativas: A inclusão da perspectiva indígena no ensino de História”**. (grifo nosso) Explora a teoria da Silvia Rivera Cusiquanqui e a interseção entre o ensino de história e a perspectiva indígena, propondo um diálogo entre o ensino de história e os saberes indígenas, representados por autores como Eliane Potiguara, Edson Kaiapó, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku e Ailton Krenak.

Por meio de uma revisão crítica de literatura e teorias educacionais, visamos entender como os fundamentos de ensino de história podem ser enriquecidos pela inclusão das narrativas e epistemologias indígenas. A utilização de fontes orais, a valorização das tradições e conhecimentos ancestrais e o respeito às cosmologias indígenas são alguns dos aspectos abordados. O diálogo entre essas vertentes proporciona uma abordagem inclusiva, que não só respeita, mas celebra a diversidade cultural que compõe a identidade brasileira. Ao fortalecer a conexão entre teoria e prática, este capítulo oferece diretrizes para uma educação que promova a justiça social e o reconhecimento de todas as culturas.

No terceiro capítulo **“Estratégias e reflexões: a mobilização dos docentes de Mata de São João no ensino da temática indígena em História”**, (grifo nosso) apresentamos uma pesquisa de campo realizada com professores de história do município de Mata de São João, Bahia. No que diz respeito à

metodologia aplicada, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, utilizando procedimentos da pesquisa intervenção participativa, para incluir a temática indígena nas aulas de história, segundo o estabelecido nas diretrizes operacionais da Lei nº 11.645/2008.

1. LEI Nº 11.645/2008: UMA AVALIAÇÃO DE QUINZE ANOS NOS BANCOS DO PROFHISTÓRIA E SEUS EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Neste capítulo, exibimos um balanço dos quinze anos da Lei nº11.645/2008 nos últimos dez anos de Profhistória, no que diz respeito à temática indígena na educação básica, apontando as produções de pesquisa e estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores do mestrado profissional em História, conforme as diretrizes operacionais da referida lei, como novas possibilidades educativas para as escolas ao enfrentarem os desafios da educação em uma sociedade multicultural.

1.1. HISTÓRICO E CONTEXTO DA APROVAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645/08 foi um marco importante na educação brasileira, resultado das mobilizações de diversos grupos, como o movimento negro e entidades, como ONGs, universidades, igrejas, sobretudo, o movimento indígena que lutou pelo reconhecimento de sua história, cultura e sua participação na configuração étnica brasileira. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já havia sido modificada anteriormente pela Lei nº 10.639/2003, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígenas nos Ensino Fundamental e Médio.

O movimento iniciou-se, no Brasil, após a Constituição Federal de 1988 que reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, Artigo 2).

A Lei nº 11.645/08 representa um avanço legal significativo, refletindo um contexto internacional de afirmação dos direitos das minorias e grupos historicamente marginalizados. Documentos, como a Convenção n.º 169/89 da OIT (Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais), a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais

ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas da ONU, assim como a Declaração da ONU, 2007, sobre os Direitos dos Povos Indígenas, ressaltam a importância da educação para eliminar preconceitos, promover o conhecimento das tradições e valorizar as diversidades étnicas e culturais. Esses acordos internacionais influenciaram diretamente na definição da Lei nº 11.645/2008 no Brasil.

Esses conjuntos de documentos internacionais, juntamente com a Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como um país multicultural e pluriétnico, fundamentam e contribuem para assegurar o direito dos povos indígenas de serem representados nos currículos escolares, considerando suas diferenças históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas.

No entanto, após a implementação da Lei nº 11.645/2008, a questão de como esses povos indígenas passaram a ser percebidos nas escolas enfrentou dificuldades significativas, como a falta de formação adequada dos professores, materiais didáticos adequados e uma resistência cultural nas próprias instituições educacionais. As críticas apontam para a ausência de menções ao ensino superior na lei e questionam a responsabilidade das universidades na formação sobre a temática indígena. A falta de formação nas universidades reflete-se na ausência do ensino dessa temática nas escolas. A demora na publicação das diretrizes operacionais da lei dificultou sua divulgação adequada e gerou dúvidas sobre seu alcance social.

Ademais, um documento como esse impacta várias áreas da educação, como elaboração de materiais didáticos e distribuição de verbas orçamentárias para projetos relacionados à implementação da lei. O desconhecimento dessa lei resulta em falta de gerenciamento adequado nas universidades, dificultando a criação de disciplinas obrigatórias e contratação de professores especializados nessa área.

Durante os anos 2000 e a primeira metade dos anos 2010, o governo brasileiro adotou várias políticas de inclusão e promoção da diversidade. O parecer CNE/CEB n.º 14/2015 complementa essas diretrizes, focando na implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. A criação das diretrizes operacionais, publicada em 2016, foi elaborada para enfrentar esses desafios práticos e normativos em uma tentativa de

concretizar essas políticas no sistema educacional, orientando escolas e professores sobre como aplicar a Lei nº 11.645/2008.

As diretrizes operacionais de 2016 foram produzidas em um contexto de reconhecimento crescente dos direitos indígenas e afro-brasileiros, respondendo à necessidade de apoio concreto para a implementação eficiente da Lei nº 11.645/2008 nas escolas. Esses esforços refletem um compromisso maior com a educação inclusiva e a valorização da diversidade cultural do Brasil.

Entretanto, a divulgação das Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008 sofreu um impacto político adverso em 2016. No momento em que o documento foi divulgado, a sociedade brasileira se concentrou no processo de *impeachment* que resultou na substituição da presidente Dilma Rousseff por Michel Temer. Essa situação tem sido motivo de preocupação para o movimento indígena e seus aliados, uma vez que as mudanças estão relacionadas às tendências populistas de direita, neoliberais e conservadoras, o que pode levar à perda dos direitos indígenas e à ameaça aos princípios democráticos estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Reafirmando o avanço nos direitos indígenas inaugurado na Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo, direito este confirmado em outras leis da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Indígena, de 1999, o Plano Nacional de Educação, de 2001, e os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentam, detalham e conceituam a Educação Escolar Indígena.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos a serem transpostos. Um dos principais obstáculos é a formação de professores indígenas. A formação inadequada e a falta de recursos pedagógicos específicos, muitas vezes, resultam em uma educação que não reflete as realidades culturais e sociais das comunidades indígenas. Além disso, há uma escassez de profissionais indígenas qualificados para atuar como educadores, limitando a oferta de uma educação verdadeiramente diversa e inclusiva (Silva, 2018).

Em 2024, passados alguns anos, o Edital Capes nº 23/2023 permitiu que as instituições de ensino apresentassem propostas de cursos de Pedagogia Intercultural Indígena e de Licenciatura Intercultural Indígena, o que resultou na aprovação de 39 cursos específicos, gerando 2.412 novas matrículas em instituições de ensino superior. O Parfor Equidade fornece uma política pública coerente com a demanda analisada e condizente com as leis vigentes.

O Parfor Equidade objetiva a formação de professores em licenciaturas e pedagogias indígenas. É uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secadi/MEC, e destina-se ao cumprimento da estratégia 15.5 do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica-Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio - Resolução CNE/CEB n.º 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015. (Brasil, 2024).

A implementação da educação indígena e a formação de professores indígenas são partes vitais de uma agenda mais ampla de inclusão social. Enquanto reconhecemos os progressos realizados, é imperativo que continuemos a pressionar por um compromisso contínuo com o fortalecimento das políticas públicas educacionais. Isso requer não apenas investimento financeiro, mas também vontade política e um esforço coletivo para garantir que a educação indígena seja não apenas um direito garantido por lei, mas uma realidade vivida por todos os povos indígenas.

A formação para os professores indígenas para a Educação Indígena, bem como a formação para os professores não indígena para ensinar sobre a temática indígena na educação básica na avaliação deste balanço, seja, desse modo, o ponto mais crítico e precisa de ações mais efetivas das instituições superiores formadoras.

Diversas pesquisas têm se dedicado a analisar a aplicabilidade da lei e como esta chega aos espaços educacionais. A partir da sua implementação até os dias atuais, houve significativos debates e produções, sobretudo, os avanços importantes no campo do ensino de história indígena no Brasil.

A pesquisa de Francisca Navantino P. de Ângelo, **OS DEZ ANOS DA LEI nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS, (grifo nosso)** apresenta os efeitos no Estado de Mato Grosso, apresentando resultados, como a Lei nº 11.645/2008 que incentiva a formação inicial e continuada de professores, proporcionando o estudo e os debates sobre as novas abordagens a respeito da história dos povos indígenas. Além disso, promove o exercício do diálogo entre os órgãos públicos envolvidos que gerenciam a área da educação e os professores, na busca do repensar os currículos, pautando-os nos princípios da pluralidade étnico-cultural do Brasil.

O artigo de Cintia Régia Rodrigues, **UM BALANÇO DOS DEZ ANOS DA LEI n.º 11645/2008: AÇÕES E NARRATIVAS SOBRE A SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SANTA CATARINA**, ressalta que ainda é preciso mais produção e divulgação de materiais didáticos sobre o tema, além de mostrar a importância da formação continuada dos docentes sobre o mesmo e como estes têm lugar de destaque na implementação da Lei.

Os dois estados apresentados nas pesquisas, que representam o centro oeste e o sul do país, analisam a aplicação da lei na educação básica do ensino médio, seu respectivo estado, apontando critérios que servem de referência como pontos cruciais e críticos para a validação da lei. Esses estudos demonstram a relevância da formação continuada e dos recursos didáticos adequados, segundo as orientações das diretrizes operacionais para aprimoramento da qualidade do ensino relacionado às questões étnico-raciais.

Na busca por pesquisas e materiais que tratem de uma análise do ensino médio na Bahia em relação à temática indígena, há uma lacuna por um diagnóstico mais aprofundado de como está a implementação no currículo, a formação dos professores e os recursos didáticos, sobretudo os de apoio ao professor.

Nas aulas de educação para relações étnico-raciais, no profhistória, a palestrante Mille Caroline Rodrigues Fernandes, uma das que elaborou o material didático, Caderno de Apoio à Aprendizagem **Trilhas afro-indígenas brasileiras (grifo nosso)** para a educação do ensino médio da Bahia, diz que, para atender a demanda da disciplina,

História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira, foram considerados os marcos legais: a Lei federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que orientam o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, bem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, e o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia (Lei nº 13.182, de 6 de junho de 2014), que orientam os sistemas de ensino sobre a inclusão de conteúdos e atividades curriculares que abordem conhecimentos sobre a cultura, as tradições, a história, as religiosidades, as produções artísticas, científicas e tecnológicas dos povos originários e do povo negro, para a valorização e compreensão do protagonismo desses grupos sociais na construção da nação. A Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Indígena, Afro-Brasileira e Africana visam promover a educação antirracista e para os direitos humanos, promovendo o resgate, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar e na vida cotidiana, instaurando uma nova lógica social, livre do racismo e suas interseccionalidades e todas as formas de discriminação e preconceito (Bahia, 2021. p.232).

Durante as discussões, os professores levantaram o debate sobre o seu material de apoio, porque ainda existe a dificuldade da aplicação dos cadernos aos estudantes. Foi constatado que, de fato, não houve a conclusão desta etapa. Isso é um dos pontos da falta de eficácia da Lei nº 11.645.08 no Estado da Bahia. Em contrapartida, no que se refere aos estudos, o afro-brasileiro apresenta significativas produções tanto para os docentes, como para os discentes.

Outro fator que prejudica a implementação da lei é o ensino dos anos finais do ensino fundamental, sendo a modalidade de ensino do objeto de estudo desta pesquisa que, desde o currículo geral, não dispõe de disciplinas específicas sobre a temática indígena, além de manter, na maioria das escolas municipais, a cultura da “pedagogia dos eventos”⁷.

É preciso romper com essas continuidades de ensino tradicional e adotar outras ações e perspectivas, como sugere Bulhões (2018, p. 36),

⁷ “A cultura da “pedagogia dos eventos” refere-se à prática, comum em muitas escolas, de abordar temas socioculturais e históricos, prioritariamente, por meio de atividades esporádicas e comemorativas, como férias, semanas temáticas, apresentações ou festividades pontuais. Este modelo, embora possa gerar engajamento momentâneo e integrar a comunidade, tende a fragmentar o conhecimento, reduzindo-o a manifestações folclorizadas e descontextualizadas que ocorrem em datas específicas e não alteram o currículo ou a prática pedagógica cotidiana” (Conceição, 2004, p.43).

Assim temas como experiências de migrações forçadas, escravidão, genocídios, epistemicídios, exclusões sociais, acúmulos de desigualdades, etc. podem ser abordados nesta perspectiva, permitindo intercâmbios de ideias, corpos, temporalidades no ensino de história, uma vez que estes povos e seus descendentes formaram a base da empresa colonial e compartilham experiências que desafiam o tempo. A ideia aqui não é cair na armadilha de pensar estas histórias tão apenas relacionadas por meio da experiência do colonialismo, mas pensar que mais do que lutas e sofrimentos, indígenas e negros têm potenciais de desestruturar os esquemas opressores dos espaços de formação deste país, por meio da inclusão não apenas de seus corpos, mas também de suas epistemes.

Como professores de História, é importante reconhecermos a relevância dessa temática e incorporá-la ao currículo, às nossas práticas pedagógicas, incentivando uma educação mais inclusiva, plural e consciente, rompendo com a matriz tradicional monocultural, que foi predominante no ensino brasileiro.

Segundo Bittencourt (2004), o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, por ser ele quem seleciona, organiza e transmite esses conhecimentos escolares aos alunos. Dessa forma, a prática docente deve estar atenta à historicidade e à complexidade desse conhecimento, evitando abordagens simplistas ou descontextualizadas.

Nesta perspectiva, compreendemos a importância da prática docente na transformação qualitativa da sociedade, entendendo-a como *lócus* importante de produção e ressignificação de saberes, apostando na diversidade, cognição humana e humanização das pessoas, ao adquirir e compartilhar conhecimentos que confrontam as ideologias dominantes e os controles sociais.

Monteiro (2001) argumenta que a prática docente deve ser pautada pela reflexão constante do professor sobre sua ação. Nas palavras da autora: “A prática reflexiva assume-se como uma prática na qual o professor toma consciência das suas próprias representações e das suas próprias teorias implícitas, para poder questioná-las e transformá-las” (Monteiro, 2001, p. 126).

Corroborando com essa premissa, a prática diária do ofício docente desempenha um papel crucial na formação da identidade profissional dos educadores. Todavia, os professores têm enfrentado dificuldades para atuar segundo a compreensão da relevância de abordar a diversidade cultural e a

perspectiva dos povos indígenas, sobretudo, considerando as influências históricas que afetaram essas comunidades autóctones.

Nesse contexto, muitas dos problemas e desafios enfrentados pelos professores revelam atualmente as lacunas deixadas pela falta de formação adequada e, ao mesmo tempo, moldam e aperfeiçoam a maneira como ensinam através de suas experiências em sala de aula. É nesse contexto que eles desenvolvem suas habilidades, ressignificam seus próprios conceitos, contribuindo para a construção de uma educação mais significativa e transformadora.

Segundo Nóvoa (2007), a formação continuada dos professores é fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Defende que a formação de professores deve ser concebida como um processo que acompanha toda a carreira docente, e não apenas como um momento inicial de preparação. Nas palavras do autor: “A formação de professores deve passar por dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores um papel central na formação dos seus pares” (Nóvoa, 2007, p. 25).

Nesse sentido, para o autor, a formação continuada deve ser realizada no interior das escolas, com a participação ativa dos docentes, e não apenas por meio de cursos e atividades externas. Assim, a formação se torna um processo de desenvolvimento profissional permanente em que os próprios professores assumem o papel de protagonistas. Além do mais, enfatiza a importância de redes de colaboração entre os docentes para que eles possam aprender entre si e construir suas práticas pedagógicas.

Portanto, o ofício da docência requer a devida importância da formação continuada para os professores, principalmente, em um cenário de constantes mudanças e evolução de paradigmas educacionais. Essa formação oferece oportunidades para aprimorar práticas pedagógicas, alinhar-se às diretrizes educacionais e atender às necessidades dos grupos sociais.

O ProfHistória, ainda que não possua uma disciplina específica dedicada exclusivamente à temática indígena em sua grade curricular, consolida-se como

um espaço indispensável para a produção e disseminação de conhecimentos diretamente relacionados ao Ensino de História, com especial relevância para as questões indígenas. Nele, os professores-pesquisadores têm a oportunidade de desenvolver investigações e reflexões críticas sobre a presença e as contribuições dos povos indígenas na formação do país, bem como de explorar e criar estratégias pedagógicas inovadoras que valorizem narrativas historicamente silenciadas.

Essa atuação, embora não institucionalizada em uma disciplina isolada, permeia projetos, dissertações, seminários e grupos de estudo, possibilitando não apenas a formação de profissionais mais qualificados e críticos, mas também gerando um impacto positivo e concreto no ensino de História nas escolas de educação básica. Dessa forma, mesmo na ausência de um componente curricular formal específico, o ProfHistória se afirma como um agente efetivo e necessário no fortalecimento de uma educação histórica, plural, antirracista comprometida com o reconhecimento da diversidade étnico-racial-cultural do país.

1.2. BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFHISTÓRIA

O profhistória tem se mostrado um espaço de diálogo com as necessidades educacionais atuais, onde os professores criam, reconstroem, elaboram e propõem dimensões propositivas das aulas na escola, permitindo ao docente pesquisar e ensinar, ou seja, o ProfHistória reitera o exercício da prática do professor como pesquisador. Como afirma Santos Filho (2022, p. 23), na sua pesquisa, PROFHISTÓRIA: Um Caminho Para a Potencialização Da Prática Docente, “O ProfHistória tem sido percebido como potente para o empoderamento docente na relação com o conhecimento histórico escolar nas salas de aula da educação básica.”

O ProfHistória é um mestrado profissional em Ensino de História, cujo objetivo é proporcionar formação continuada aos professores de História da Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento de métodos e

estratégias de ensino, beneficiando a prática docente. O programa é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC)⁸.

Sabemos que há um avanço significativo na produção acadêmica sobre a História Indígena, mas que, de forma tímida, alcança os espaços no contexto escolar. É importante considerar essa questão ao evidenciar o desafio recorrente que é a dificuldade de adaptar as produções acadêmicas recentes sobre o tema para a sala de aula.

Desde 2014, o Profhistória, que teve sua primeira seleção até os dias atuais, tem aumentado significativamente as pesquisas e a construção dos saberes escolares como espaço de pesquisa.

Para D'Ávila e Sonnevile (2008), faz-se necessária uma nova epistemologia da prática que reconheça os saberes oriundos, mobilizados e (re)construídos nas práticas docentes, visto que os professores produzem, transformam e ressignificam os saberes no ato de ensinar, sendo, portanto, a prática docente um *lôcus* de produção de saberes.

Assim, compreendemos a docência como uma atividade profissional situada, complexa e socialmente produzida, e o professor como um indivíduo ativo que transforma e interfere na prática de sua profissão, sendo, portanto, um sujeito ativo da prática. (grifo nosso)

1.3. IMPORTÂNCIA DO PROFHISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

É importante ressaltar a relevância do mestrado profissional em ensino de história para a prática do professor em sala de aula. O conhecimento adquirido, durante o curso, contribui para uma abordagem mais eficaz e atualizada no

⁸ ProfHistória-Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Disponível em: <http://site.prophistoria.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

ensino da disciplina, proporcionando ao docente ferramentas teóricas e práticas que enriquecem sua atuação diária. Dessa forma, o ProfHistória, ao fornecer uma base acadêmica sólida e atual, reforça ainda mais a capacidade do professor para a prática, o que lhe permite refletir sobre sua atuação e lhe fornecer ferramentas para aperfeiçoar os métodos para construir o conhecimento histórico escolar.

Dentro do currículo do ProfHistória, há a disciplina de Educação para as relações étnico-raciais. Essa disciplina optativa do ProfHistória aborda o ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais. A oferta dessa disciplina depende da disponibilidade dos docentes do programa e de suas áreas de pesquisa, sendo cursada de acordo com as necessidades das turmas e os interesses pessoais dos mestrandos.

A disciplina “Educação para as relações étnico-raciais” foi uma experiência enriquecedora e transformadora em nossa formação acadêmica. Tivemos o privilégio de ser ministrada por nossa orientadora Dr. Antonieta Miguel e pela professora Dr^a. Célia Santana Silva, que proporcionaram a abertura para discussões riquíssimas com outros convidados sobre a temática afro-brasileira e indígena nos “Ciclos de Diálogos Antirracistas”. Durante esse período, pudemos aprofundar nosso conhecimento sobre questões étnico-raciais, compreender a importância da diversidade e da promoção da igualdade racial no contexto educacional. As reflexões promovidas nessa disciplina contribuíram significativamente para nossa visão crítica e sensível em relação às desigualdades raciais na sociedade e na educação, preparando-nos para atuar, de forma mais consciente e engajada, na promoção de uma educação antirracista.

Dessa forma, conforme as diretrizes operacionais estabelecidas pela Lei nº 11.645.08, que enfatizam a relevância da autoria indígena nos espaços acadêmicos, tivemos a oportunidade de assistir a uma palestra com o indígena Nankupé Tupinambá Fulkaxó que participou dos Ciclos de Diálogos Antirracistas. A temática “Diálogo-Ensino de História e insurgências curriculares”, promoveu debates nesse espaço de formação de pós-graduação, proporcionando a construção e a troca de informações as quais estimulam a

reflexão sobre a prática docente para uma educação para a diversidade em uma sociedade de pluralidade étnica, racial e cultural.

A educação na diversidade está preocupada com esses valores, ou seja, com a relação respeitosa e solidária entre as pessoas, despertando, sobretudo, o exercício da convivência com as diferenças. Ensinar os alunos a conviverem com outras pessoas é ensinar-lhes a respeitarem suas diferenças físicas, sociais e culturais. Isso requer um grande esforço e vontade de modificar a sociedade e nós mesmos, uma vez que, na educação tradicional, o plano ético se concentrava no respeito ao próximo e ao semelhante.

Conforme Santos (2006, p. 93), “a diversidade cultural é o alicerce da democracia”. Essa citação destaca a valorização da pluralidade cultural e social como um elemento essencial para uma sociedade mais justa e inclusiva

De acordo com Candau (2016), devemos ter uma escola que não se restrinja à homogeneização, eliminando as diferenças, já que a educação é influenciada pela questão cultural, que determina a identidade escolar através do encontro de culturas as quais estão dentro da realidade escolar. Além disso, segundo Morin (1982, p.22), “o conhecimento deve ser ensinado e reensinado de modo que ele se torne capaz de resistir à cegueira do espírito humano”. Esta afirmação evidencia a importância do ensino da diversidade para promover uma visão crítica e reflexiva sobre as diferentes realidades presentes na sociedade.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente a relevância da educação na diversidade, consoante sugere o título desta pesquisa “identificando desafios como formação insuficiente, estereótipos e falta de materiais didáticos”, como um meio de promover o respeito às diferenças e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Neste contexto, a escola é, sem dúvida, o melhor ambiente para tratarmos essa questão. A escola se configura como um mecanismo de mudança, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade não muda.” (Freire, 1987, p.67).

Além disso, Morin (1982) salienta a escola como um espaço potencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Enfatiza a

necessidade da escola em promover uma educação que valorize a diversidade cultural, combatendo, assim, as desigualdades presentes na sociedade.

Santos (2000, p. 70-71) afirma que:

... em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Para ele, o saber que não considera os outros saberes do mundo é um “conhecimento desencantado e triste”. Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante na formação cidadã dos estudantes e sua contribuição para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Quijano (2005) diz que é preciso repensar a história, reordená-la. Se a escola, historicamente, tem sido um local de produção e reprodução de preconceitos e visões distorcidas sobre as populações indígenas, ela é, sem dúvida, o espaço potencial de transformação dessa realidade, que deve combater a colonialidade para o Brasil poder entrar na contemporaneidade, criando uma sociedade de cidadania plena. É preciso ouvir as versões dessas populações e, ao mesmo tempo, garantir que a formação do olhar sobre elas faça jus à sua riqueza e aos seus processos históricos.

Em termos de avanços de estudos acadêmicos, ainda é pequeno o número de trabalhos voltados para a prática docente sobre a temática indígena no ensino de História. Em uma busca no repositório da Capes, a partir da expressão “ensino da temática indígena”, foi encontrado um número significativo de trabalhos, 56 dissertações, voltados para o ensino de escolas indígenas, no entanto, em comparação às escolas regulares não indígenas, apresentou-se uma redução dos trabalhos de pesquisa. Apenas cinco (5) produções em História que têm como objeto o Ensino de História sobre a temática indígena. Destas, 4 são dissertações do Mestrado Profissional de Ensino de História, que tem se constituído em ambiente propício e proficiente para discussão, reflexão e reelaboração da prática docente.

No estudo de Elizabeth Vieira Macena, **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena** (2018), **(grifo nosso)** dissertação defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, buscou-se compreender e avaliar como a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão no currículo da História e cultura indígena, vem sendo ou não implementada pelos/as docentes de História nas escolas selecionadas da rede pública da Educação básica do município de Ponta Porã/MS. Entre os objetivos específicos previstos no questionário, constavam: reconhecer as principais dificuldades apontadas por professores/as para inserir a temática indígena na oferta da disciplina, verificar as metodologias selecionadas e identificar os recursos e materiais didáticos eleitos para mediar o conhecimento sobre os povos indígenas.

Leny Russi Zanon, na sua investigação intitulada: **A Temática Indígena na Escola: Possibilidades e desafios entre a Prática e a Teoria** (2021) **(grifo nosso)**, reflete sobre a importância de práticas pedagógicas voltadas à valorização da pluralidade cultural nas aulas de história no Ensino Médio, problematizando as representações sociais em relação às temáticas indígenas, após a aprovação da Lei nº 11.645/2008. Essa dissertação analisa o tema das representações sociais dos indígenas ao longo da história do Brasil e as recentes reformulações curriculares nacionais que buscaram garantir princípios constitucionais de promoção de igualdade e respeito à diversidade cultural.

Outra pesquisa que dialoga com o nosso objeto de estudo, intitulada **Educando a todos: protagonismos e culturas indígenas e ensino de história**, **(grifo nosso)** de Ana Cristina Martinez (2023). Essa dissertação apresenta reflexões sobre os Protagonismos Indígenas e Ensino de História, abrangendo Ensino de Histórias e Culturas Indígenas. Mostra as Produções Artísticas e Acadêmicas e, a partir dessas, as reflexões acerca das Retratações e Restituições Históricas das Histórias e Culturas Indígenas. Expõe, pontualmente, o campo do Ensino de História e da Historiografia sobre a temática indígena e as mudanças de perspectivas a partir da década de 1990 e o marco legal da Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Operacionais.

Aline Savoie, em seu trabalho **Ensino de História e a Lei nº 11.645/2008: entre o dever de memória e as práticas pedagógicas** (2021), **(grifo nosso)** analisou como ocorreu a implementação da Lei Federal nº 11.645/2008 na educação básica no município de Lambari D'Oeste/MT a partir das vozes de professores egressos do Curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário “Jane Vanini”, situado na cidade de Cáceres, que atuam nas escolas municipais e estaduais do município. A inquietação é compreender as múltiplas vozes dos colaboradores: suas vivências e experiências sobre suas práticas pedagógicas a respeito do tema examinado. O estudo realizado indica os desafios impostos ao ensino de história, após a implementação da Lei nº 11.645/08, potencializadas com as questões presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e agora evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular e na Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, compondo um necessário enfrentamento por parte dos professores da educação básica.

Já o trabalho de Vinícius A. V. Carveiro, **O índio como um discurso: sentidos nas narrativas do ensino de história, (grifo nosso)** dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020), propõe-se a fazer uma análise do discurso sobre o saber histórico escolar, colocando, no centro da investigação, os discursos sobre os povos indígenas dentro deste saber. Com base nos conceitos teórico-metodológicos de “saber histórico escolar”, trabalhados por Circe Bittencourt, Gabriel e Monteiro, “lugar de fronteira” de Monteiro, e “arqueologia do saber” de Foucault.

Assim sendo, fica evidente a relevância acadêmica desta proposta, visto que a pesquisa contribuirá para minimizar a lacuna existente no estudo do tema e na disseminação de propostas curriculares, visando possibilitar a temática indígena no ensino de História, beneficiando os professores de História com a criação de material didático, sendo os cadernos pedagógicos de apoio adequados, segundo as diretrizes operacionais da Lei nº 11.6645/2008.

Tendo plena consciência de que o conhecimento é construído em diferentes ambientes, assim como no trabalho do docente, na escola e na universidade, as pesquisas também são baseadas na prática e nos seus interesses individuais.

Aqui propomos apresentar e debater os avanços obtidos de projetos desenvolvidos pelos professores do mestrado profissional em História, nos últimos dez anos de ProfHistória, relacionados aos 15 anos da Lei nº 11.645.08⁹, no que diz respeito à temática indígena na educação básica.

1.4. LEVANTAMENTO NOS QUINZE ANOS DE PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS PELO PROFHISTÓRIA RELACIONADOS À TEMÁTICA INDÍGENA.

O acesso aos trabalhos ocorreu através do site do ProfHistória, na aba “Banco de Dissertações” e pelo Portal “eduCAPES”. No site oficial do programa, é possível pesquisar por categorias, optamos pela pesquisa livre que possibilita o alcance das palavras em várias escalas, como no título, resumo ou nas palavras-chave. Essa escolha possibilitou uma visão geral de todos os trabalhos relacionados à temática indígena até o ano de 2022, última turma formada até o momento em que fizemos essa seleção.

As palavras e números pesquisados foram “índio”, “indígena”, “11.645”, “temática indígena”, “Decolonial”. Nessa seleção, incluímos os trabalhos que associavam a temática indígena com a africana e afrobrasileira. A seleção descrita logo abaixo é a dos trabalhos identificados ao longo dessa seleção e que, certamente, inclui a maioria dos trabalhos defendidos entre 2016 e 2022 sobre a temática indígena no ProfHistória.

⁹ A Lei n.º 11.645/08, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 10 de março de 2008, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do ensino fundamental e médio.

Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2022) listada por nomes dos pesquisadores por ordem cronológica:

1.ASSIS, Rafael da Silva. **Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino.** Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2016. Orientadora: Euclides Antunes de Medeiros.

2.BARARUÁ, Marcus Vinícius Valente. **A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008:** mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018). Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020. Orientadora: Maria Roseane Corrêa Pinto Lima.

3.BARBIERO, Cristiane Maria. **Ensino de história local para crianças: (re)construindo histórias de Paranhos.** Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018. Orientadora: Viviane Scalon Fachin.

4.BARROSO, Mírian Regina Camargo. **Queremos mais histórias indígenas e xavante:** leituras de estudantes xavantes sobre os indígenas no livro didático de história. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Orientadora: Osvaldo Rodrigues Júnior.

5.CARDOSO, Fábio de Oliveira. **O ensino da história e cultura indígena no ensino médio do colégio estadual Tânia Varella Ferreira.** Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018. Orientadora: Isabel Cristina Rodrigues.

6.CARDOSO, Halissom Seabra. **A escola que os índios querem:** experiência escolar Indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2018. Orientadora: Lígio José de Oliveira Maia.

7.CARNEIRO, Vinícius Aguiar Vasconcelos. **O índio como um discurso:** sentidos nas narrativas do ensino de história. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

8.COIMBRA, Luzia Aparecida Gonçalves. **Conte outras histórias que sejam nossas:** a temática indígena e a Lei n. 11.645/2008 nos livros didáticos

de história no ensino médio, uma análise da coleção História em Debate. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Orientador: Renilson Rosa Ribeiro.

9.COMPANHONI, Rodrigo Vareiro. **Tempo, território e história: percepções do Ára – tempo/espço – Kaiowá e Guaraní.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2020. Orientadora: Célia Maria Foster Silvestre. Coorientadora: Sandra Cristina Souza.

10.COSTA, Luciana Martinez de Oliveira. **A presença de povos indígenas Chiquitano, Bororo, Guató e Guaná em Vila Maria do Paraguai e São Luiz de Cáceres (1778-1874):** uma abordagem de temática indígena na educação básica. Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2020. Orientadora: Marli Auxiliadora de Almeida.

11.CRUZ, Adileide Maciel da. **Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ/Xokleng.** Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020. Orientador: Sandor Fernando Bringmann.

12. DUARTE, Marcos Serafim. **A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande em Tangará da Serra - MT (2009-2016):** imagens do cotidiano Paresí no ensino de história. Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018. Orientadora: Regiane Cristina Custódio.

13. FAGUNDES, Igor. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão.** Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Larissa Viana.

14. FARIAS, Patricia Angelica de Oliveira. **Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008.** Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Orientadora: Maria Fernandes Bittencourt.

15. FERNANDES, Socorro Alves. **História Indígena e Colonização no Ceará: Questões Para O Ensino de História** Dissertação apresentada à

Universidade Regional do Cariri – URCA, Orientador: Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior. Crato, 2018.

16. FONSECA, Glaucia Michelin Lescano. **Entre práticas e representações:** a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã–MS. 2020. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020. Orientadora: Renata Lourenço.

17. FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Maria Francisca Conceição Pires.

18. GOMES, Dhiogo Rezende. **MÊ IXUJARÊNH – ausência, presença e busca:** o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé. Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2016. Orientador: Cleube Alves da Silva.

19. HOSHINO, Andréia Rodrigues. **O ensino de história no colégio estadual indígena professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra indígena Faxinal–PR.** Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018. Orientadora: Isabel Cristina Rodrigues.

20. JATOBÁ, Eliane da Silva. **Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental.** Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Orientadora: Isabel Cristina Rodrigues.

21. JESUS, Josene Antonia de Paula Neres De. **O que há de indígena em nós?** O ressoar da santidade de Jaguaripe no ensino de história. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Orientadora: Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes.

22. LEITE, Eleci Gonçalves Serra. **Jerosy Puku, a cerimônia do milho branco dos kaiowá de Mato Grosso do Sul:** ensino de história indígena e educação patrimonial. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020. Orientadora: Manuela Areias Costa.

23. LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2016. Orientadora: Vera Lucia Caixeta.

24. LIMA, Regiane Pereira de Melo. **Múltiplos olhares no ensino da temática indígena**: história e cultura Guarani na educação básica. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Orientadora: Luisa Tombini Wittmann.

25. LIZ, Marcela De. **Saberes indígenas no ensino de história**: reflexões sobre a experiência dos educadores indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Orientador: Sandor Fernando Bringmann.

26. MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2018. Orientadora: Beatriz Dos Santos Landa.

27. MACIEL, Joselene dos Santos. **O ensino de história sobre os povos indígenas no Brasil**: legislação, escrita escolar e prática pedagógica – 2015-2018. Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020. Orientadora: Maria Telvira da Conceição. Coorientador: Edson Hely Silva.

28. MAGALHÃES, Luiz Cristino. **Narrativas da história indígena na escola**: um blog para a memória indígena na Ditadura Militar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Helenice Aparecida Bastos Rocha.

29. MAGALHÃES, Marins Monique. **Todo dia é dia de índio. Que índio?** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Maria Aparecida da Silva Cabral.

30. MAIA, Marcia de Sousa da Silva. **Parque indígena do Xingu**: um jogo para a Lei 11.645/2008. 2016. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Eunícia Barros Barcelos Fernandes.

31. MARANA, Larissa da Silva. **As representações do segundo reinado em livros didáticos**. 2020. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2020. Orientador: Rogério da Palma. Coorientadora: Marinete A. Zacharias Rodrigues.

32. MATOS, Marco José dos Santos. **Os Guató segundo Hercule Florence**: historiografia e ensino de história indígena. Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2020. Orientadora: Marli Auxiliadora de Almeida.

33. MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá**: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani. Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Orientadora: Luisa Tombini Wittmann.

34. MOREIRA, Valéria Cristina. **Ensino de história e RPG como ferramenta nos estudos regionais**: possibilidades em “A retirada de Laguna” de Alfredo D’Escragnolle Taunay. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2018. Orientadora: Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues.

35. NEPOMUCENO, Leandro Nunes. **Por uma história originária**: povos indígenas e ensino de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello.

36. NEVES, Macdone Ramos. **História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08**. Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2020. Orientador: Osvaldo Mariotto Cerezer.

37. PEREIRA, Diego. **Aprender a ensinar com os Guaranis**: empatia no ensino de história indígena para implementação da Lei 11.645/08 através do site “Territórios Guarani”. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Orientadora: Luisa Tombini Wittmann.

38. PEREIRA, Jonathan de França. **Povos indígenas e educação básica**: relações entre a história pensada e a história vivida. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Orientador: Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto.

39. PIRES, Cristina Turra. **Ensino de história a partir das presenças indígenas**: o caso da retomada Guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Orientadora: Caroline Pacievitch.

40. PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História**: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello.

41. PUSSININI, Delvaine. **Princípios epistêmicos “Xapírimuu” e povo da mercadoria em Davi Kopenawa**: sabedoria indígena no ensino de história através de audiovisuais realizados em parceria com os Yanõmami. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Orientadora: Luisa Tombini Wittmann.

42. RAMOS, Carla Cristina Bernardino. **Presença indígena em Araruama**: patrimônio e ensino de história. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Regina Maria da Cunha Bustamante.

43. RITTER-PIMENTA, Silvia Jacinta. **Percepções sobre a questão agrária entre alunos do ensino médio de uma escola técnica federal do estado de Mato Grosso**. Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2019. Orientador: Osvaldo Rodrigues Júnior.

44. ROSA, Éderson Gaike da. **Descobrimento ou encobrimento**: como o YouTube mostra os indígenas no momento da chegada dos portugueses. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Orientador: Julio Ricardo Quevedo Dos Santos.

45. SALES, Nívia Alves. **O ensino de história e as representações sobre os povos indígenas Krahô**. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022. Orientador: Moisés Pereira da Silva.

46. SANCHES, Roseli da Cunha. **Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal**. Mato Grosso do Sul, 2018. Orientador: Júlio Manvailer e Célia Maria Foster Silvestre.

47. SANTOS, Tiago Cerqueira. **Não há conflito se for feita reeleitura:** a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2020. Orientador: Lígio José de Oliveira Maia.

48. SERRA, Elizabeth Fernanda Machado. **Produção de presença no ensino de história e cultura indígena:** representações no livro didático. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020. Orientador: Antonio Simplicio de Almeida Neto.

49. SILVA, André Brasil da Silva. **Pesquisa e ensino de história local:** vivência de ensino de aprendizagem na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda–MA. Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2020. Orientador: Cleube Alves da Silva.

50. SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis:** indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Márcia de Almeida Gonçalves.

51. SIMAS, Jaison. **Pensamento histórico de estudantes da educação básica sobre a temática indígena:** um estudo de caso a partir de documentos e propostas da Olimpíada Nacional em História do Brasil. 2018. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Orientadora: Cristiani Bereta da Silva.

52. SOUZA, Aline Karla Rego. **Memórias e representações das populações indígenas:** estratégias de ensino de história na cidade de Curuçá, Pará. Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022. Orientador: José do Espírito Santo Dias Júnior.

53. SOUZA, Gilma Conceição de. **De Quigoma a Thá-Fene:** ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas. 2022. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Orientadora: Cláudia Pons Cardoso.

54. SOUZA, Pedro Bambil. **Impactos da educação não indígena no ensino médio na comunidade Pirákua em Bela Vista, MS**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2020. Orientadora: Sandra Cristina de Souza.

55. VALENTINI, Ricardo Eusébio. **Pensando com o outro: a temática indígena e as possibilidades didáticas nos vídeos do youtube**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018. Orientador: Dr. Fernando Nicolazzi.

56. VAN RYN, Sandra Mara. **A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal**. Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018. Orientadora: Thaís Leão Vieira.

Após uma busca por dissertações que estivessem relacionadas à temática indígena, foram encontradas 56 pesquisas defendidas em instituições de ensino superior, distribuídas em diversos estados do Brasil, que fazem parte da rede do Profhistória a qual se soma a 39 instituições: PUC -RIO | UDESC | UEM | UEMS | UEPG | UERJ | UERN | UESB | UESPI | UFAC | UFC | UFF | UFG | UFMA | UFMT | UFPA | UFPB | UFPE | UFPR | UFRGS | UFRJ | UFRN | UFRR | UFRRJ | UFS | UFSC | UFSM | UFT | UFU | UNEB | UNEMAT | UNESPAR | UNICAMP | UNIFAP | UNIFESP | UNIFESSPA | UNIRIO | UPE | URCA|.

Observamos que os Estados que mais possuem apresentação de trabalhos voltados para a temática indígena são a da região do centro oeste, como Mato Grosso (8) e Mato Grosso do Sul (9), com 17 dissertações defendidas.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022, p.6)¹⁰,

¹⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada no Norte. São 753.357 indígenas vivendo na região. Em seguida, com o segundo maior número, está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. As demais têm a seguinte distribuição: Centro-Oeste (11,80% ou 199.912 pessoas indígenas), Sudeste (7,28% ou 123.369) e Sul (5,20% ou 88.097). Frente a 2010, as maiores variações absolutas no número de indígenas ocorreram no Norte, que teve acréscimo de 410,5 mil, e no Nordeste, onde o aumento foi de 296,1 mil indígenas. No Sul, que teve a menor variação entre as regiões, foram 9,3 mil pessoas indígenas a mais. Somados, Amazonas e Bahia concentram 42,51% da população indígena do país. Eles são os estados com maior quantitativo dessa população: 490,9 mil e 229,1 mil, respectivamente. Em seguida, vêm Mato Grosso do Sul (116,3 mil), Pernambuco (106,6 mil) e Roraima (97,3 mil). A maioria da população indígena do país (61,43%) vive nesses cinco estados.

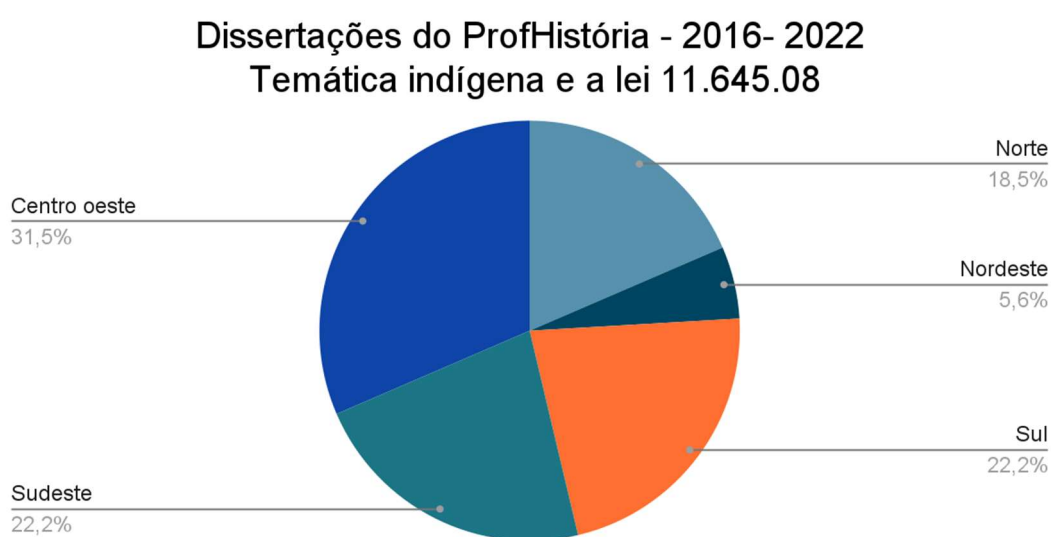
Entretanto, a região Nordeste exibiu um índice baixo de dissertação, Ceará (2) e a Bahia, mesmo sendo o segundo Estado com a maior população declarada indígena, ainda tem irrelevante número de estudos. Segundo a catalogação, foram 2, sendo que uma delas, de autoria de Gilma Conceição de Souza. **De Quigoma a Thá-Fene: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova, (grifo nosso)** Lauro de Freitas, apresenta o termo indígena citado no título, mas a referência e a pesquisa são voltadas para a Lei nº10.639/03, que trata da cultura e história afro-brasileira. Para pensar em uma educação antirracista, precisamos demonstrar que essas populações originárias permanecem invisíveis no contexto educacional.

O Rio de Janeiro apresenta um número significativo de trabalhos desenvolvidos no Profhistória (10) e São Paulo (2), apesar de ter um número baixo de presença indígena na região sudeste. O pensamento pedagógico de fomentar políticas de ensino possui um histórico apoiado pelas instituições que estimulam o debate e a reflexão sobre esse tema. Destaca-se a Unirio, uma das pioneiras a organizar uma pós-graduação voltada para o ensino de história.

Assim como no Sudeste, os números de pesquisas no Sul, que abrangem as cidades do Rio Grande do Sul (3), Santa Catarina (3), Paraná (2), Florianópolis (5) e Maringá (1), somam 14 dissertações, evidenciam uma produção significativa em relação às questões relacionadas à temática indígena, embora com o número reduzido de 5,20% da população indígena na região.

Como o número de indígenas por região é proporcional ao interesse de uma política educacional e social que reflita os interesses desse grupo social, a região Norte, que aparece em primeiro lugar de presença indígena no censo de 2022, foi catalogada com 10 pesquisas, distribuídas entre o Pará (2), o Rio Grande do Norte (3) e o Tocantins (5), expondo iniciativas ousadas voltadas para o ensino que contemple as questões indígenas conforme observarmos no Gráfico 1.

Gráfico 1: Dissertações do ProfHistória - 2016 – 2022: Temática Indígena e a Lei nº 11.645/08



Fonte: Autoria própria, 2025

A análise do gráfico indicou que o Centro Oeste concentrou a maior quantidade de discussões relacionadas ao tema e é a terceira região com a maior quantidade de habitantes indígenas de acordo com o IBGE (2022). Em seguida, aparecem as regiões Sudeste e Sul que apresentaram índices próximos aos interesses da pesquisa. A região Norte ocupa o terceiro lugar na produção de estudos sobre o tema, sendo a primeira região com o maior número de populações indígenas. A região Nordeste apresentou um baixo índice de pesquisa sobre indígena, considerando ser a segunda região no país com presença indígena.

Outra observação é que, nos períodos de produção das dissertações sobre a temática indígena em 2016 (9), que inauguraram as primeiras turmas

formadas, houve uma grande variedade de publicações defendidas, tendo uma parada significativa no ano seguinte em 2017(2) e retomando, com mais intensidade, em 2018 (12), diminuindo em 2019 (3) e aumentando, de forma impressionante, em 2020 (23), no contexto corona vírus. Em 2021 (1) e até o exato momento da consulta de 2022 (4). A análise dos anos de 2016, 2018 e 2020 revela que as turmas do ProfHistória apresentaram o maior número de produções sobre o tema indígena.

1.5.CONTRIBUIÇÕES DO PROFHISTÓRIA PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Para que os professores sejam capazes de ensinar sobre a história e cultura dos povos indígenas de maneira respeitosa e aprofundada, é imprescindível que programas de educação inicial e continuada incluam conhecimentos específicos sobre as diversas etnias indígenas do nosso país.

A valorização da história e da cultura indígena, nas políticas educacionais brasileiras, é uma necessidade imperativa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Reconhecer a presença indígena e sua contribuição para a formação do Brasil não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma estratégia para enriquecer o entendimento sobre a diversidade cultural e os direitos humanos entre os cidadãos.

O ProfHistória, programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, presente em diversas regiões do país, tem um papel relevante na formação de docentes e na valorização da diversidade étnico-racial no ensino de História. O programa estimula a reflexão crítica sobre o currículo escolar, incentivando os professores a questionarem as narrativas históricas predominantes e a incorporarem novas perspectivas que valorizem a diversidade étnico-racial. Esse processo inclui a análise e revisão dos conteúdos ensinados, bem como a inclusão de temas e abordagens que contemplam as histórias e experiências de afrodescendentes, indígenas e outros grupos marginalizados.

As pesquisas registradas no acervo do Profhistória, neste balanço dos quinze anos da Lei nº 11.645.08, permitem a análise por título e resumo. No

quadro 1, encontram-se as principais temáticas que provocam alguns debates relevantes para o ensino e o avanço da efetivação da Lei nº11.645.08.

Quadro 1: Temas das dissertações

Nº	TEMÁTICAS	TOTAL
1	História e memória	2
2	Contemporaneidade	1
3	Ensino na escola indígena	4
4	Jogos; RPG	3
5	Desenhos animados	1
6	Indígena no livro didático	5
7	Patrimônio e ensino	2
8	Contexto urbano	1
9	Personagens: História do índio Felipe Camarão O ressoar da santidade de Jaguaripe	2
10	Como o YouTube mostra os indígenas na chegada dos portugueses	1
11	Site e Blog de produção de narrativas audiovisuais	3
12	Ensino de História através de fontes Guarani e Yanõmami	2
13	Educadores indígenas	1
14	Presença indígena na educação de jovens e adultos	1
15	Ensino da História Indígena no ensino médio	11
16	Educação indígena nas escolas municipais	1
17	Ensino de história através de produção de jornais	1
18	Ensino da História e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental	1
19	Representações docentes sobre os alunos indígenas	1
20	Tempo, território e história	2
21	Empatia no ensino de história indígena	1
22	Intercultural	2
23	Formação docente	1

Fonte: Autoria própria, 2025.

Não houve uma análise mais profunda, porque a intenção é expor o que está sendo estudado e divulgado nas instituições de acordo com diretrizes operacionais da Lei nº 11.645.08, que podem contribuir para a educação da diversidade étnico-racial. Como apontado nas pesquisas defendidas pelos professores da rede básica de ensino de 2016 a 2022, o foco principal é uma educação de diversidade cultural e intercultural, demonstrada por Dhiogo Rezende Gomes em: MÊ IXUJARÊNH – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé; mas também o

interesse em conhecer, fortalecer a Educação Indígena, indicando para possíveis pedagogias indígenas e para outro modo de pensar a educação.

Outras investigações asinalam para a interculturalidade, incluindo indígenas nas escolas não indígenas, como experienciado pela pesquisa de Tiago Cerqueira Santos. “Não há conflito se for feita releitura”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015- 2019).

Outro ponto de destaque são os indígenas nos contextos urbanos que merece um debate mais aprofundado, como apresentado por Thais Elisa Silva da Silveira. Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro assim como por Flavio Antonio de Souza França. A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula.

Essa discussão traz, para o debate da história do tempo presente, a “Nova História Indígena”, como ficou conhecida este termo, que surgiu para diferenciar uma tradição anterior que silenciou essas populações, sendo que o objetivo principal é redimensionar o papel dos indígenas na História, recuperando seu protagonismo¹¹.

Uma das contribuições práticas mais significativas do ProfHistória consiste no desenvolvimento de materiais didáticos e práticas pedagógicas mais inclusivas. A partir dos resumos, foram identificadas diversas possibilidades de materiais, como jogos, tais como o de Marcia de Sousa da Silva Maia. Parque indígena do Xingu: um jogo para a Lei 11.645/2008, e o de Valéria Cristina Moreira. Ensino de história e RPG como ferramenta nos estudos regionais: possibilidades em “A retirada de Laguna” de Alfredo D’Escagnolle Taunay. Observamos, nesta análise das pesquisas, que há um esforço para impulsionar mudanças significativas na postura pedagógica do professor que contemplam o que estabelecem os dispositivos da Lei nº 11.645/2008.

¹¹ SIMOES Jr, Roberto Carlos. **Nova História Indígena e a educação para relações étnico-raciais**: construindo caminhos para a sala de aula. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

A análise demonstra uma recepção positiva pelos pesquisadores em relação à implementação da lei, uma vez que reconhecem seu potencial de conscientização, informação crítica e integração dos saberes indígenas nas trajetórias educacionais.

Após exame dos resumos das 56 dissertações que apresentam uma variedade de categorias de pesquisas voltadas à temática indígena, notamos que essa análise, em geral, concentra-se no ensino de história, com variações de foco para outras investigações, como as análises dos livros didáticos, os saberes docentes, a educação indígena, interculturalidade, a memória e o patrimônio.

Em consonância com a investigação do nosso objeto de estudo, voltado para o ensino de história, temática indígena e a prática docente, a pesquisa de Elizabeth Vieira Macena, intitulada *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena*. Orientadora: Beatriz Dos Santos Landa. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mato Grosso do Sul. 2018, procurar reconhecer as principais dificuldades apontadas por docentes para inserir a temática nas aulas, nos anos finais do ensino fundamental, identificando os recursos e materiais didáticos eleitos para mediar o conhecimento sobre os povos indígenas e qualificar os/as professores/as para o ensino da temática indígena. O questionário também é usado para essa investigação como recurso de coleta de dados amostrais, realizado com os docentes da disciplina de História.

Contudo, os estudos não exploram ou discutem a práxis, principalmente sob a perspectiva da prática reflexiva, que, de acordo com Schön (1992), diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre a sua prática pedagógica, visando ao aperfeiçoamento de sua atividade docente. Dessa forma, a pesquisa apresenta-se como um avanço para as discussões a respeito do trabalho do professor.

Ao valorizar a diversidade étnico-racial no ensino de História, o ProfHistória contribui para a promoção da consciência histórica entre os professores/pesquisadores. Essa consciência envolve o reconhecimento das diferentes trajetórias e contribuições dos diversos grupos étnicos e raciais na

construção da sociedade brasileira. Ao qualificar docentes, incentivar investigações, desenvolver materiais didáticos inclusivos, promover práticas pedagógicas inovadoras e refletir criticamente sobre o currículo escolar, o programa desempenha um papel crucial na construção de uma educação mais plural e democrática.

2. REESCREVENDO NARRATIVAS: A INCLUSÃO DA PERSPECTIVA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Este capítulo explora a teoria da Silvia Rivera Cusiqanqui e a interseção entre o ensino de história e a perspectiva indígena, propondo um diálogo entre o ensino de história e os saberes indígenas, representados por autores como Eliane Potiguara, Edson Kaiapó, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku e Ailton Krenak.

Por meio de uma revisão crítica de literatura e teorias educacionais, visamos entender como os fundamentos de ensino de história podem ser enriquecidos pela inclusão das narrativas e epistemologias indígenas. A utilização de fontes orais, a valorização das tradições e conhecimentos ancestrais e o respeito às cosmologias indígenas são alguns dos aspectos abordados. O diálogo entre essas vertentes proporciona uma abordagem inclusiva, que não só respeita, mas celebra a diversidade cultural que compõe a identidade brasileira. Ao fortalecer a conexão entre teoria e prática, esse capítulo oferece diretrizes para uma educação que promova a justiça social e o reconhecimento de todas as culturas.

2.1. PERCURSO DA DISCIPLINA HISTÓRIA: DE NARRATIVAS HEGEMÔNICAS AO PENSAMENTO DECOLONIAL

A História, enquanto disciplina escolar, teve uma trajetória complexa e multifacetada no Brasil, acompanhando e refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais ao longo do tempo. Desde o seu surgimento nos currículos das Humanidades, enfrentou debates e confrontos acerca dos seus objetivos e abordagens.

No passado, a disciplina de História era frequentemente usada para a consolidação de uma narrativa de origem branca e cristã que valorizava, exclusivamente, os feitos e eventos protagonizados por determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, havia um enfoque na exaltação de “grandes homens” que deixaram sua marca na história, acabando por negligenciar e, até mesmo,

apagar as contribuições de outros grupos sociais, como mulheres, negros, indígenas, entre outros.

Foucault (2008) questiona as narrativas históricas tradicionais que simplificam ou linearizam a história, enfatizando a descontinuação nos discursos na história. “A história não é, portanto, uma memória ininterrupta, mas sim um conjunto de práticas discursivas que produzem efeitos de verdade e que, ao fazê-lo, excluem outras formas de verdade” (Foucault, 2008, p. 130). Neste sentido, ao incluir a temática indígena no ensino de História, os professores estão desafiando as narrativas que costumam dominar os livros didáticos, proporcionando aos estudantes a oportunidade de ouvir e valorizar diferentes perspectivas históricas.

Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, apresenta uma abordagem mais estruturalista, porém igualmente crítica da história tradicional. Em *Apologia da História*, defende uma história total, que inclui aspectos econômicos, sociais e culturais, buscando entender as longas durações e as mudanças lentas. Ele critica a história política e factual, propondo: “A história é a ciência dos homens no tempo, mas não deve ser a ciência dos grandes homens ou dos grandes eventos apenas.” (Bloch, 2001, p. 55). Incentiva uma história que não exclua as experiências cotidianas e as vidas comuns, embora sua abordagem possa ser vista como menos radical na desconstrução de narrativas hegemônicas comparada a Foucault.

O ensino de História tem um papel crucial na formação dos estudantes ao possibilitar a compreensão do passado, a reflexão sobre o presente e a previsão de um futuro consciente e crítico. Segundo Bloch (2001, p.100), “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas não vale a pena esgotar-se para compreender o passado quando nada se sabe do presente”. O que significa que a compreensão do passado é indispensável para a compreensão do presente, ao explorar o passado como um lugar para experimentar e aprender com as experiências humanas.

Como nos diz Certeau (1995), o tempo presente exige a necessidade de pensar uma cultura no plural, considerando diferentes perspectivas, modos de vida e compreensões diversas da realidade por parâmetros, muitas vezes,

opostos aos dominantes e culturalmente enraizados. Ele defende que a história não é meramente um registro de fatos, entretanto uma operação que torna o passado inteligível (Certeau, 1982). Para o autor, o historiador nunca é neutro, ele atua a partir de seu contexto social e cultural, selecionando, interpretando e organizando os vestígios do passado conforme práticas e convenções específicas.

Certeau (1982) desafia a ideia de “verdade histórica”, ao destacar que o discurso histórico sempre possui uma dimensão política e ideológica. Para ele, a história é influenciada por relações de poder que determinam quais narrativas são valorizadas e quais são silenciadas ou marginalizadas. Uma história mais consciente das operações discursivas, dos jogos de poder e das apropriações criativas do passado, desafiando as concepções positivistas e evolucionistas da historiografia tradicional.

A historiografia ocidental moderna se desenvolveu a partir de princípios como objetividade, linearidade temporal e primazia da escrita, como aponta Burke (2011). A historiografia ocidental moderna, que se desenvolveu a partir do século XIX, firmou-se sobre alguns princípios fundamentais, como a crença na objetividade, na possibilidade de reconstruir fielmente o passado, na narrativa como forma privilegiada de representação histórica e na primazia da fonte escrita. Esses pressupostos, característicos da chamada “história tradicional”, foram, progressivamente, questionados e problematizados a partir do século XX, com o advento de novas abordagens e perspectivas teóricas no campo da historiografia.

As teorias de Bloch, Foucault e Certeau mostram uma progressão crítica em relação à história tradicional, traçando um caminho de questionamentos e novas perspectivas sobre a disciplina História. Bloch, precursor desse movimento, expande o escopo temático da história através da “história total”, dando voz àqueles silenciados pelas narrativas oficiais. Ele defende que não é somente uma questão de incorporar novos temas, mas de “compreender o presente pelo passado” e vice-versa.

Enquanto isso, Foucault aprofunda essa crítica ao analisar os discursos de poder que influenciam a produção do conhecimento histórico. Em Arqueologia

do Saber (2008), ele investiga a complexa relação entre saber e poder, demonstrando como os discursos históricos, longe de serem imparciais, estabelecem regimes de verdade que legitimam certas narrativas enquanto silenciam outras. A história, assim, transforma-se em um campo de disputa pela construção de significado.

Por sua vez, Certeau, influenciado pelas ideias de Foucault, eleva a crítica ao concentrar-se na própria prática historiográfica. Ele vê o historiador não como um simples observador, todavia como um “estrategista” que atua em um campo de forças, selecionando, interpretando e construindo o passado de acordo com seu contexto social e epistemológico. Em **A Escrita da História** (1982), (grifo nosso) Certeau descreve a prática historiográfica como uma “arte de fazer”, um ato criativo, cheio de estratégias e táticas, que requer constante reflexividade.

Em suma, os autores fundamentam-se em um longo processo de autocrítica e problematização da disciplina histórica, o que é indispensável para sua constante renovação epistemológica e metodológica, o que a leva para além dos limites tradicionais, permitindo uma compreensão mais rica e diversificada do passado.

Diante dessa perspectiva, o movimento decolonial opera como uma crítica ampla às formas predominantes de produção e disseminação do conhecimento histórico e epistemológico as quais têm sido marcadas por uma perspectiva eurocêntrica. Suas origens remontam à América Latina, especialmente, a partir da década de 1990, com influências de intelectuais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel, além de outros integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade. Os autores argumentam que o colonialismo estabeleceu hierarquias e classificações entre diferentes culturas e saberes, relegando, a segundo plano, visões não europeias. Conforme Quijano (2005, p. 73),

É um dos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Nessa linha, Mignolo (2003, p. 39) afirma que a colonialidade do poder “se refere ao processo de subalternização de conhecimentos e experiências de outros povos”. Desta forma, o movimento decolonial propõe uma “descolonização do saber”, indo além da descolonização política. Como aponta Dussel (1993, p. 164), “a descolonização política não significa, necessariamente, uma descolonização epistemológica”.

Nesse sentido, a proposta decolonial objetiva promover o reconhecimento e a valorização de outras formas de conhecimento e de historiografia, incorporando concepções indígenas, africanas, asiáticas e locais que, historicamente, foram negligenciadas ou sub-representadas pelas narrativas eurocêtricas (Mignolo; Walsh, 2018).

Conforme argumentam Mignolo e Walsh (2018, p.45), o desafio central reside em “interrogar as próprias bases ontológicas e epistemológicas da historiografia tradicional, evidenciando vozes e experiências que permaneceram nas margens da história institucionalizada”. Dessa maneira, o giro decolonial tensiona o cânone e abre espaço para um diálogo com saberes que foram sistematicamente silenciados ao longo do processo colonial-moderno.

Nesse contexto, o grupo M/C elabora uma série de conceitos analíticos, como “colonialidade do poder”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser”, objetivando nomear os eixos fundamentais de persistência da colonialidade nas relações contemporâneas. Tais noções orientam tanto intervenções acadêmicas quanto projetos políticos de “descolonialidade”, entendida como ruptura epistêmica, política e ontológica com a racionalidade eurocêntrica e suas estruturas de dominação (Mignolo; Walsh, 2018).

Entretanto, esse conjunto de formulações teóricas encontra interrogações vindas de outros setores do pensamento crítico latino-americano. Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga, historiadora e ativista aymara boliviana, apresenta-se, neste debate, como uma das vozes mais contundentes ao denunciar os limites e contradições desse campo teórico. O contexto de suas críticas está ancorado em sua longa trajetória junto a movimentos indígenas, camponeses e populares bolivianos, especialmente na cidade de La Paz, onde a experiência concreta das

lutas sociais e a cosmovisão andina informam seus parâmetros teórico-políticos (Cusicanqui, 2010).

A primeira crítica que Cusicanqui dirige ao grupo M/C diz respeito à ênfase demasiada na noção de “colonialidade do poder”, originalmente cunhada por Quijano (2005), para nomear a persistência da lógica colonial e racista nas relações sociais pós-independência. Para ela, embora a categoria seja importante e inovadora, a insistência em usá-la como chave totalizante pode obscurecer outros aspectos relevantes dos processos sociais, como as áreas de ambivalência, hibridização, reelaboração e resistência, que escapam às sínteses dualistas e macroestruturais (Cusicanqui, 2010). Assim, adverte para o risco de uma excessiva abstração e de certo determinismo, em detrimento da análise das dinâmicas locais e cotidianas.

Outro aspecto fundamental de sua crítica aponta para a tendência do “giro decolonial” se transformar em uma espécie de nova ortodoxia acadêmica. Cusicanqui identifica, nos textos do grupo M/C, uma crescente institucionalização dos discursos decoloniais, que acabam sendo repetidos e difundidos por circuitos universitários globais sem uma verdadeira conexão com as práticas e saberes indígenas. Essa institucionalização, segundo a autora, pode resultar numa “colonialidade do discurso decolonial”, enquanto as perspectivas indígenas são vistas como objetos de estudo ou apenas como ilustração de uma teoria criada sob a lógica do academicismo ocidental (Cusicanqui, 2010).

No artigo “Dar voz ou dar ouvidos aos subalternizados?”, o professor Giovani José da Silva discute a diferença entre descolonização e decolonialidade. Enquanto a modernidade/colonialidade (M/C) se apoia em teorias abstratas, Cusicanqui (2010) propõe uma práxis descolonizadora ligada diretamente aos movimentos sociais e ao resgate das histórias orais dos povos subalternizados. Um conceito central em sua obra é o do Mundo Ch’ixi, inspirado na cosmovisão aymará. Ao contrário da ideia de hibridismo, que prega a fusão harmoniosa entre culturas, o Mundo Ch’ixi defende a possibilidade de coexistência de diferenças sem que haja assimilação, valorizando a pluralidade e a convivência dos contrastes.

Essa perspectiva valoriza as experiências autônomas dos povos indígenas, considerando o saber fazer, a oralidade, a produção comunitária e as práticas rituais como bases para novas formas de convivialidade social e de produção de conhecimento. Cusicanqui representa significativa contribuição para o ensino de História ao provocar uma reflexão profunda sobre a descolonização dos currículos. Como destaca Walsh (2009, p. 25), descolonizar a educação implica “abrir espaços para epistemologias outras, que rompam com a hegemonia do pensamento ocidental”.

A teoria de Cusicanqui oferece caminhos importantes para repensar o ensino de História no Brasil. Embora suas reflexões estejam situadas no contexto andino, Cusicanqui (2010, p.55) ressalta que “não há saber único e universal, mas um diálogo necessário entre múltiplos conhecimentos”, uma perspectiva fundamental para um país multicultural como o Brasil.

Seguindo essa perspectiva, Cusicanqui (2010) defende que a incorporação de saberes indígenas não pode se limitar à folclorização, no entanto exige um diálogo autêntico e horizontal entre diferentes matrizes de conhecimento.

Nesse sentido, ela propõe a valorização de fontes não escritas, como a oralidade, as iconografias e as memórias coletivas, ampliando a compreensão sobre o conceito de documento histórico. Como argumenta Portelli (1997, p. 8), “a oralidade possibilita novas perspectivas para o entendimento do passado, especialmente daqueles sujeitos historicamente silenciados”. Essa ampliação contribui não apenas para diversificar as fontes, mas também para legitimar outras formas de produção de conhecimento histórico.

Além disso, a crítica aos essencialismos é um ponto central na obra de Cusicanqui. Ela alerta para o risco de reduzir as culturas indígenas a uma pretensa “pureza atemporal”, reforçando estereótipos e ignorando processos de transformação e resistência. Nesse aspecto, autores como Hall (1997, p. 38) também ressaltam que a identidade é “um ponto de chegada, não de partida”, sendo constantemente negociada e construída no tempo.

No contexto brasileiro, essas propostas se mostram especialmente pertinentes diante da necessidade de construir práticas pedagógicas mais plurais e críticas, que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades históricas do país, conforme destacam Oliveira e Silva (2019, p. 50): “a presença dos saberes indígenas e afro-brasileiros no currículo é passo fundamental para superar uma História marcada pela exclusão”.

A escolha de fundamentar esta pesquisa nos aportes teóricos de Cusicanqui parte do reconhecimento da importância de construir um ensino de história que dialogue criticamente com as experiências e epistemologias dos povos indígenas. Um dos principais interesses em adotar sua teoria é a possibilidade de revisitar e reestruturar a maneira como a História é ensinada, ampliando o foco para incluir vozes ou “dar ouvidos” às experiências sub-representadas.

Cusicanqui (2010) enfatiza a importância de incorporar as epistemologias dos povos indígenas e de outras culturas marginalizadas, reconhecendo suas contribuições e experiências históricas únicas. Isso não só ajuda a preencher lacunas na narrativa histórica tradicional, mas também fomenta um ambiente acadêmico mais inclusivo e equitativo.

Em seu artigo, o professor Giovani Silva¹² discute os conceitos de “**pensamento ch’ixi**” (hibridismo sem mistura) e “**sociologia da imagem**”, (**grifos nossos**) elaborados por Cusicanqui. O primeiro propõe uma coexistência de diferenças sem assimilação, enquanto o segundo valoriza formas não ocidentais de registro histórico, como narrativas orais, iconografias, rituais e performances. Essas noções oferecem ferramentas teórico-metodológicas

¹² SILVA, Giovani José da. “Dar voz” ou “dar ouvidos” aos subalternizados? O “Sul global” em perspectiva na obra de Silvia Rivera Cusicanqui. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 16, n. 43, p. 108, 2024. DOI: 10.5965/2175180316432024e0108. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180316432024e0108>. Acesso em: 20 abr. 2025.

relevantes para repensar as práticas pedagógicas, desafiando dicotomias rígidas entre tradição e modernidade e entre saberes indígenas e ocidentais.

Além disso, essa abordagem pode incentivar um pensamento crítico mais profundo entre os estudantes, estimulando-os a reconhecer e desafiar as estruturas de poder e opressão que continuam a influenciar a sociedade contemporânea. Ao trazer a teoria de Cusicanqui para o ensino de História, a pesquisa ganha um impulso renovador, promovendo um aprendizado mais significativo e democrático, essencial para preparar cidadãos conscientes e engajados com a justiça social.

Na perspectiva ch'ixi, ensinar história é mostrar que o passado não é um só, mas muitos fios entrelaçados, alguns apagados, alguns visíveis, todos vivos (Cusicanqui, 2015, adaptado). Dessa forma, a teoria de Cusicanqui pode contribuir de maneira significativa para a construção de um ensino de História mais inclusivo, crítico e sintonizado com a diversidade cultural e histórica do Brasil.

2.2. SABERES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADA

As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais.

Nos últimos anos, observa-se, no Brasil, um processo significativo de conquista e ocupação de espaços sociopolíticos por diversos grupos sociais. Identidades historicamente marginalizadas têm sido afirmadas e expressões socioculturais, antes invisibilizadas, vêm sendo reconhecidas e respeitadas. Esse fenômeno tem demandado, por sua vez, amplas discussões no âmbito público, a formulação de políticas específicas e a garantia de direitos diferenciados, visando à efetiva inclusão e equidade desses segmentos na sociedade.

A Lei nº 11.645/08 foi um marco importante na educação brasileira, resultado das mobilizações de diversos grupos, sobretudo, o movimento indígena. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já havia sido modificada anteriormente pela Lei nº 10.639/03, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígenas no Ensino Fundamental e Médio.

A Lei n.º 11.645/2008 desempenha um papel crucial no fomento de discussões tanto no meio acadêmico quanto no âmbito social, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas como elementos essenciais para uma educação de qualidade. A inserção desses conteúdos, nos currículos escolares, não apenas desafia narrativas hegemônicas historicamente enraizadas, mas também abre caminho para uma pedagogia antirracista e descolonial que prioriza a diversidade cultural como eixo formativo.

Ao incorporar essas perspectivas, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades e passa a se constituir como um lugar de resistência, diálogo intercultural e reconhecimento das diferenças. Esta transformação contribui ativamente para a desconstrução de estereótipos e para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar em prol de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

As inquietações de Munduruku (2016) podem nos servir de impulsionamento para nossa prática educativa, outrossim, elas podem fazer com que possamos repensar nossas atitudes enquanto elos participantes de uma rede educativa formal, plantar sementes que serão colhidas no futuro, saindo da inércia. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso (Bergamaschi, 2012).

Nesta perspectiva, Cusicanqui (2015, p. 15) sustenta que descolonizar a história não é simplesmente **“incluir” (grifo nosso)** vozes indígenas, mas sim **“desmontar as estruturas que as silenciaram”**. (grifo nosso) “A sociologia

da imagem é um esforço para desvendar as hierarquias coloniais que invisibilizaram outras formas de ver e narrar”.

Aqui, seu pensamento converge com o conceito de “**interculturalidade crítica**” (**grifo nosso**) de Santos (2018), que rejeita abordagens folclóricas em favor de diálogos epistêmicos horizontais. Portanto, é essencial reconhecer a diversidade como parte intrínseca da nossa sociedade. Valorizar as múltiplas vozes, culturas e trajetórias é um passo crucial para construir um país mais justo e inclusivo.

A tendência historiográfica brasileira, no âmbito da História Social, da História Cultural e do ensino de História, busca por uma história mais inclusiva, que abarque narrativas múltiplas e diversificadas, resgatando processos sociais, culturais e políticos antes negligenciados. É cada vez mais comum o reconhecimento e estudo de movimentos populares, lutas por liberdade, resistências e as contribuições de diferentes grupos sociais na construção da história do Brasil.

É necessário romper com o passado no Brasil que reproduziu, de forma inequívoca, o discurso dominante da história oficial, dando a impressão de que os europeus foram heróis, sobretudo pelos grandes feitos pelos portugueses; enquanto os habitantes nativos aparecem na “descoberta” e, em outras ocasiões, até desaparecerem no século XIX.

Outras narrativas históricas sobre os povos indígenas no Brasil se fazem necessárias, contrapondo este discurso hegemônico, como aponta Baniwa (2023, p. 11),

É necessário desnudar a injustiça histórica cometida contra os indígenas reduzidos a coletividades inferiorizadas, ignoradas e excluídas pela história oficial e condenados à posição subalterna na sociedade nacional e a uma posição culturalmente fossilizada no espaço e no tempo. O crescimento demográfico, o protagonismo crescente e a presença indígena cada vez maior dos povos indígenas na vida da sociedade nacional e global, contrariam o discurso de desaparecimento, de incapacidade e de tutela indígena e cedem lugar às novas possibilidades de cidadania e de relação com o Estado e com a sociedade.

O conhecimento histórico é uma forma de conhecimento da realidade social, que permite aos indivíduos compreender sua inserção no mundo,

reconhecer-se como sujeitos históricos e atuar de forma consciente e crítica na transformação da sociedade.

Nesse sentido, a inclusão da temática indígena no ensino de História possibilita aos estudantes uma visão mais ampla e inclusiva da história do país, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária.

A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover o ensino de história que abarque todas essas perspectivas e contribua para educadores não indígenas interessados e preocupados em desenvolver um trabalho que considere a perspectiva indígena, pouco presente nos materiais didáticos que tratam a temática indígena.

Conforme Kaiapo e Brito (2023, p. 25) sugerem,

O ofício do professor e suas práticas exigem construir um olhar renovado e propositivo sobre a temática indígena e sobre o ensino de História Indígena, que rompam com os laços da colonialidade”. A colonialidade é concebida como o traço duradouro do colonialismo (QUIJANO, 2006), com o racismo e com todo tipo de estereótipo que quer se perpetuar nas narrativas históricas nas salas de aula.

A superação das visões distorcidas e preconceituosas sobre os povos indígenas exige um olhar renovado e propositivo, capaz de desconstruir narrativas históricas coloniais e abrir espaço para epistemologias pluralistas. Além do professor, proporcionar práticas pedagógicas insurgentes.

Em "*Pedagogías de la memoria*", Cusicanqui (2015) propõe um marco teórico fundamental para repensar a educação como ato político de recuperação e transmissão de memórias subalternas. Sua obra não apenas denuncia a colonialidade inscrita nas narrativas históricas hegemônicas, mas também aponta caminhos concretos para a construção de pedagogias insurgentes, capazes de reivindicar saberes ancestrais e comunitários como formas de resistência ativa. Nesta perspectiva, a memória aparece como um ato de desobediência epistêmica. Para a autora, as pedagogias da memória funcionam como “contra-arquivos vivos”, desestabilizando a história oficial ao recuperar experiências marginalizadas.

Essa perspectiva ecoa em Mignolo (2011, p.112), para quem a descolonização exige “desobedecer à monocultura da memória ocidental”. Um exemplo concreto são as “*historias tejidas*” (histórias bordadas) das mulheres aymaras, onde padrões têxteis codificam memórias de resistência que os livros didáticos ignoram. A autora boliviana enfatiza que a transmissão de conhecimentos indígenas não ocorre por meio de abstrações, mas através de “**práticas corporais e rituais que vinculam passado e presente**” (grifo nosso) (Cusicanqui, 2015, p. 57). Essa ideia dialoga com Walsh (2009), para quem o conhecimento ancestral se transmite, na **práxis cotidiana**” (grifo nosso), como no caso dos “*yachaq*” (sábios quechua), cujos ensinamentos sobre agricultura andina se realizam no próprio ato de cultivar.

Nesse mesmo debate, podem-se incluir as reflexões do intelectual indígena Munduruku (2009, p. 17), que afirma: “Nós, povos indígenas, carregamos a memória do mundo em nossas narrativas. Elas não estão escritas em livros, mas vivas em nossas vozes, nos ritos e na relação com a terra”. Sua abordagem reforça a importância de metodologias educacionais que incorporem saberes tradicionais, não como folclore, mas como sistemas de conhecimento válidos e autônomos.

Cusicanqui (2010) propõe o ch’ixi como a noção de coexistência em paralelo de múltiplas diferenças culturais que não se fundem, mas se antagonizam ou se complementam. O termo ch’ixi, central no pensamento da autora deriva do aimará e designa uma tonalidade cinza-gris, não como mera fusão de preto e branco, porém como entrelaçamento visível de fios contrastantes que mantêm suas cores originais intactas. Essa imagem descrita serve para ela como metáfora epistemológica que representa o encontro tenso e criativo entre mundos distintos (indígena e colonial, por exemplo), coexistindo sem se fundir ou anular.

Para Cusicanqui (2018, p. 83), o ch’ixi desafia lógicas binárias e maniqueístas. Em vez de buscar sínteses harmoniosas ou hierarquias fixas, ela propõe que a contradição em si seja um espaço gerador de novas formas de saber e existir. Como afirma: “*É preciso trabalhar na contradição, fazendo de sua polaridade o lugar da criação*” (tradução nossa).

Assim, é a partir da experiência das formações abigarradas¹³ indígenas e populares que sugere que o pensamento descolonizador poderá emergir “como cultura, teoria, epistemologia, política de estado e também como nova definição do bem-estar e do ‘desenvolvimento’” (Cusicanqui, 2015, p. 73). As formações abigarradas, segundo a autora, representam resíduos não assimiláveis pela modernidade colonial, mantendo-se como memórias insurgentes.

“Ch’ixi é um devir”, define, explicando que o conceito possibilita que nos libertemos de uma certa esquizofrenia coletiva: “¿Por qué siempre tenemos que estar en las disyuntivas de lo uno o lo otro: o somos pura modernidad, o pura tradición? Quizá seamos ambas cosas, pero no fundidas, porque esa fusión privilegia solo un lado.” (Cusicanqui, 2018, p.56). A crítica se faz à lógica binária que opõe tradição e modernidade. Ela defende que os povos indígenas (e as sociedades andinas em particular) podem ser ambos simultaneamente, sem que uma identidade anule a outra.

Krenak, um dos mais importantes pensadores indígenas contemporâneos, complementa essa perspectiva ao questionar a própria noção ocidental de separação entre natureza e cultura. Em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, concebe que: “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (Krenak, 2019, p. 9). Ao analisar os efeitos da alienação causada pela modernização, o autor destaca que inúmeras pessoas foram arrancadas de seus contextos culturais e ambientais originais e inseridas em um mundo urbano desenraizado. Esse processo resultou em uma profunda perda de identidade e de senso de pertencimento.

Na obra “O futuro é ancestral”, educação e futuro também são temas centrais. Krenak (2022) analisa, de maneira crítica, os métodos pedagógicos

¹³ “Las formaciones abigarradas son aquello que no ha podido ser digerido por el proyecto homogeneizador de la modernidad colonial, y que persiste como un resto irreductible” (Cusicanqui, 2015, p. 39).

convencionais e ressalta a importância da necessidade de valorizar a subjetividade e a criatividade das crianças. Defende-se uma educação que priorize o brincar e a relação com a natureza, rejeitando a ideia de moldar indivíduos para atender demandas sociais e econômicas. Em vez disso, propõe-se acolher a inventividade singular de cada geração que não trate,

A educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas. A sala de aula já sugere isso ao reunir um grupo de crianças da mesma faixa etária sob a orientação de um adulto, o professor. Isso ilustra claramente a intervenção externa sobre cada um ali. Perdem sua autonomia e começam a sentir-se compelidos a se alinhar a um propósito formatador do pensamento. E se sugerirmos que as crianças tenham tempo para si mesmas, que a experiência educativa seja transformada em um período de proteção para que a pessoa se autoforme, em vez de ser formatada? (Krenak, 2022, p. 54).

Krenak (2022) reflete sobre a política educacional no Brasil e critica a tendência de tratar a educação como um produto e a escola como um simples prédio, sem considerar a riqueza das experiências coletivas e da sabedoria ancestral.

Afirma que “nossa existência não é um projeto linear de progresso, mas um tecido de relações vivas”. Enquanto “a modernidade insiste em nos desenraizar, nossa memória é a terra, e nossa pedagogia é o rio que nunca para de fluir” (Krenak, 2022, p.55; 73).

Essa visão dialoga diretamente com o “pensamento ch’ixi” de Cusicanqui (2018), na medida em que recusa a assimilação forçada e apoia uma coexistência entre diferentes modos de saber. Da mesma forma, sua ênfase na oralidade e na conexão com a terra ressoa com a “sociologia da imagem”, ampliando o conceito de registro histórico para além dos arquivos escritos, incluindo a própria paisagem como documento vivo.

Krenak (2019), alerta que estamos permanentemente assombrados pela “falta de futuro” imposta por uma modernidade que nega outras formas de existência. Assim sendo, neste capítulo, a preposição assenta na possibilidade de uma pedagogia histórica que, seguindo os ensinamentos de Krenak, entenda que “o futuro é ancestral” e que os saberes indígenas representados por Potiguara, Kayapó, Kopenawa, Baniwa, Munduruku e outros intelectuais

indígenas não são relíquias do passado, no entanto ferramentas para repensar o presente.

O pensamento ch'ixi de Cusicanqui dialoga profundamente com a noção de Krenak, de que é preciso “adiar o fim do mundo” através do que poderíamos chamar de uma ecologia dos saberes. Krenak (2020) nos ensina que os rios, montanhas e florestas são “entes vivos” que carregam memórias e conhecimentos, ampliando assim o conceito de Cusicanqui (2018) sobre os “arquivos vivos”.

Na prática pedagógica, isso significa uma possível substituição da linearidade histórica por temporalidades circulares, onde o mito e a história coexistem sem hierarquia, como propõe Krenak (2020) ao falar sobre o “tempo do sonho” indígena. Incluir os “encantados”, seres da cosmologia indígena, como agentes históricos, rompendo com o antropocentrismo da historiografia tradicional. Entender o corpo-território como documento histórico, conforme sugere Krenak (2020, p. 25) quando afirma que “nossa memória está na terra”.

A crítica de Krenak ao “sonho antropocêntrico” da modernidade nos ajuda a ressignificar o ensino de história. Seu conceito de “humanidade mais-que-humana” questiona radicalmente as narrativas que colocam o homem branco europeu como centro do processo histórico. Nas palavras do pensador indígena (Krenak, 2019, p. 45): “Enquanto a escola continuar ensinando que a natureza é um recurso a ser explorado, estará reproduzindo o genocídio que começou em 1500”.

Dessa forma, parafraseando Krenak (2019), fazemos uma analogia à “pedagogia ch'ixi” que seria aquela capaz de “fazer florestar” o currículo, permitindo que diversas formas de conhecimento cresçam juntas, sem que uma precise morrer para que a outra viva. Esta perspectiva nos convida a repensar não apenas o que ensinamos sobre os povos indígenas, entretanto como a própria estrutura do conhecimento escolar pode ser descolonizada.

Baniwa (2006), por sua vez, ressalta a necessidade de uma educação escolar indígena diferenciada que não apenas incorpore saberes tradicionais, mas os coloque em diálogo crítico com o conhecimento ocidental. Em “O índio

brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, ele argumenta que “a escola deve ser um espaço de fortalecimento identitário, onde a ciência dos brancos e a sabedoria dos avós possam se encontrar sem que uma anule a outra” (Baniwa, 2006, p. 132). Essa visão corrobora a proposta metodológica da “sociologia da imagem”, ao defender que rituais, narrativas orais e práticas comunitárias sejam reconhecidos como formas válidas de produção e transmissão de conhecimento.

Potiguara, em “Metade cara, metade máscara” (2018, p. 56)), destaca o papel das mulheres indígenas na preservação desses saberes, sublinhando que “nossas avós são as primeiras professoras, e suas vozes, mesmo quando sussurradas, carregam a força das montanhas”. Sua abordagem introduz uma dimensão de gênero frequentemente negligenciada nos debates educacionais, reforçando que a descolonização pedagógica exige também confrontar as estruturas patriarcais enraizadas tanto nas sociedades indígenas, quanto não indígenas.

Ao articular as contribuições de Cusicanqui com os pensadores indígenas Munduruku, Krenak, Baniwa, Kopenwaw e Potiguara, construímos um marco teórico que não apenas questiona as divisões entre tradição e modernidade, contudo propõe alternativas concretas para uma educação plural. Seja através da valorização da oralidade (Munduruku), da crítica ao antropocentrismo (Krenak), da reivindicação de autonomia escolar (Baniwa) ou do reconhecimento do protagonismo feminino indígena (Potiguara), esses autores demonstram que repensar as práticas pedagógicas requer, antes de tudo, reconhecer a multiplicidade de vozes que compõem a história e o presente dos povos originários.

Assim, a articulação entre Cusicanqui (2018), Munduruku (2009) e Krenak (2019) oferece um sólido arcabouço teórico para aceitar a educação de forma descolonial, integrando saberes indígenas não como complementos exóticos, mas como eixos fundamentais de uma epistemologia plural. Isso implica admitir que a transmissão do conhecimento pode se dar por meio de narrativas orais, rituais, gestos e, até mesmo, pela relação com o território, dimensões

frequentemente marginalizadas pelos modelos pedagógicos ocidentais, porém essenciais para uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

Portanto, pensadores indígenas contemporâneos constroem epistemologias insurgentes que redesenham as fronteiras do saber. Krenak (sobre ecologia e resistência), Kopenawa (cosmologia yanomami), Potiguara (literatura e feminismo indígena), Baniwa (educação intercultural), Kayapó (autodeterminação escolar), demonstram que suas tradições não são “mitos” ou “crenças”, mas sistemas complexos de conhecimento que desafiam a linearidade da história ocidental e oferecem novas formas de entender o tempo, a natureza e as relações humanas.

Diante disso, Munduruku emerge como “ponte epistêmica”, tornando acessíveis saberes profundos sem os simplificar, tarefa urgente em um país onde, segundo pesquisa do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL (2022), 72% dos livros didáticos ainda retratam indígenas no passado colonial.

Seu trabalho materializa o que Cusicanqui (2018) conceitua como “hibridismo sem mistura”, um diálogo entre conhecimentos que preserva a assimetria das epistemologias indígenas, recusando a lógica assimilacionista.

Assim, tanto Cusicanqui (2018) quanto Munduruku (2009) fornecem subsídios para repensar a educação de modo plural, integrando diferentes cosmovisões sem as subordinar a paradigmas hegemônicos.

Diante desse cenário, a interseção entre o ensino de História e os saberes indígenas revela-se não somente como uma questão curricular, mas um ato político e ético de reparação e reconhecimento. Enquanto persistirem, tanto a academia quanto a escola, a reproduzir visões coloniais, a história dos povos indígenas seguirá sendo contada por outros, e não por eles mesmos. Logo, um novo paradigma para o ensino de História pode emergir em que aprenda com os indígenas, suas cosmologias, em vez de apenas falar sobre eles, um passo essencial para uma educação verdadeiramente plural e democrática.

2.3. O OFÍCIO DOCENTE NA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: POR UM OLHAR RENOVADO E PROPOSITIVO

O ensino de História Indígena, no Brasil, ainda carrega as marcas de um passado colonial que, por séculos, silenciou vozes, distorceu narrativas e reduziu povos indígenas a personagens estáticos em um processo histórico linear. Diante desse cenário, o ofício docente emerge como um campo de possibilidades para a descolonização do saber histórico, não apenas pela revisão crítica dos conteúdos, mas pela transformação das próprias práticas pedagógicas. Como afirma Tuck e Yang (2012, p. 3), a “descolonização não é uma metáfora”, mas um processo material e epistêmico que exige a ruptura com estruturas opressoras. Ela não se resume à inclusão de vozes indígenas no currículo, mas exige a desestabilização das estruturas que mantêm a colonialidade, incluindo a relação entre educação, terra e poder.

No contexto brasileiro, isso implica repensar não apenas o que se ensina, porém como se ensina, reconhecendo a História Indígena como parte viva e insurgente do presente. Este trabalho propõe refletir sobre como professores de História podem se tornar agentes ativos nesse processo, adotando um olhar renovado que vá além da mera inclusão de temas indígenas no currículo, todavia que, efetivamente, promova diálogos interculturais e questionamentos sobre as estruturas de poder que moldam o conhecimento escolar.

Fanon (1968, p. 36) afirma,

A descolonização, que visa mudar a ordem do mundo, é, como você pode ver, um programa de desordem absoluto. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um choque natural ou de uma compreensão amigável. A descolonização é, como sabemos, um processo histórico: isto é, não pode ser compreendido, que não é inteligível, translúcido em si, mas em extensão exata em que o movimento é discernido, historicização que lhe dá forma e conteúdo.

Nesse sentido, o exercício contemporâneo da docência demanda a construção de um olhar renovado e propositivo sobre a História Indígena como propõe Cusicanqui (2010), ao defender que a descolonização exige uma “sociologia da imagem” a qual desvele as camadas de opressão. Esse olhar deve

romper, de maneira definitiva, com os resquícios da colonialidade presentes nas práticas pedagógicas. Quijano (2005) define a colonialidade como um traço duradouro do colonialismo, que se perpetua no ensino de História por meio de narrativas estereotipadas, racismo epistêmico e negação da pluralidade de saberes. Nesse sentido, Walsh (2009) reforça a necessidade de uma pedagogia decolonial que não apenas inclua, mas reconheça e valorize os saberes indígenas como epistemologias válidas.

A “sociologia da imagem”, desenvolvida por Cusicanqui (2015), oferece caminhos potentes para a transformação desse cenário, ao argumentar que o registro histórico não se restringe a documentos escritos, no entanto engloba narrativas orais, iconografias, rituais e performances, constituindo como verdadeiros “arquivos vivos” da memória coletiva.

Essa perspectiva desafia o que alerta Mignolo (2011, p. 121), a “ditadura do arquivo escrito” reforça a colonialidade do saber, apagando narrativas indígenas baseadas na oralidade e na relação com a terra. Superar essa lógica exige que docentes de História reinventem suas metodologias, valorizando fontes não escritas, como memórias comunitárias e práticas culturais, como propõem os estudos descoloniais.

A docência descolonial, pensada a partir de autores indígenas, sustenta eixos capazes de romper com currículos que reforçam a colonialidade. Esses fundamentos, como a epistemologia do corpo, contra-arquivos e autoria compartilhada, propõem uma ruptura radical com modelos educacionais eurocêntricos, hierárquicos e abstratos. Mais do que questionar a colonialidade do saber, esses pilares reconfiguram as relações de poder no espaço educativo, descentralizando a autoridade do conhecimento e valorizando saberes historicamente marginalizados.

Para Muduruku (2009, p. 16-17),

[...] Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. [...] Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a própria história?

A reflexão proposta por Munduruku (2009) articula uma visão profundamente ancestral e coletiva da existência na qual os indivíduos não são entendidos como entidades isoladas, mas como parte de uma teia contínua de histórias, saberes e práticas transmitidas ao longo das gerações. Ao empregar a metáfora do “fio que nasceu há muito tempo”, o autor sugere que tanto a identidade, quanto o conhecimento são construções dinâmicas, tecidas por sucessivas gerações e constantemente reelaboradas no presente. Além disso, tece uma crítica à lógica educacional eurocêntrica e fragmentada, frequentemente alheia às narrativas pessoais e comunitárias que fundamentam a experiência humana.

O diálogo com as perspectivas da educação e da descolonização é evidente na obra de Munduruku. O autor desafia o modelo escolar tradicional, que compartimentaliza o saber em disciplinas estanques, ao propor uma educação entrelaçada com a memória, tal como ocorre nos povos indígenas, cujo conhecimento é transmitido por meio da oralidade e dos ritos.

Enquanto o sistema ocidental valoriza arquivos escritos, Munduruku (2009) ressalta a importância da “costura” de histórias vivas, que incluem mitos, cantos e práticas corporais. Neste contexto, a ancestralidade emerge também como um ato político. O gesto de “remendar” cotidianamente as narrativas manifesta a resistência indígena à homogeneização cultural. Esse argumento ecoa em Tuck e Yang (2012), para quem a descolonização exige a reatualização das epistemologias no presente, não como folclore, mas como projetos de futuro.

A persistência do apagamento dessas narrativas pode ser observada nos dados do Censo Escolar (2022) que indicam que apenas 2,4% das escolas brasileiras trabalham conteúdos indígenas de forma consistente.

Além disso, a provocação de Munduruku (2009) evidencia uma lacuna importante na formação docente. Muitos professores não são instigados a refletir

sobre suas próprias raízes, sejam étnicas, culturais ou de classe, contribuindo para a reprodução de uma educação desenraizada e potencialmente alienante¹⁴.

Entretanto, experiências como projetos de “histórias da comunidade” ou “mapas afetivos”, inspirados em Freire (1987), demonstram como uma abordagem enraizada nas vivências pode empoderar estudantes historicamente marginalizados. Como afirma o autor, “a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”, reforçando a importância de metodologias que partam da realidade dos educandos (Freire, 1987, p. 79).

Portanto, a construção de uma pedagogia descolonizadora exige a transformação radical das estruturas do saber escolar. Como nos adverte Candau (1996, p. 140), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

Baseando-se em epistemologias indígenas e teorias descoloniais, propomos três eixos fundamentais para uma prática docente que supere o paradigma colonial:

1. Epistemologias do Corpo

O trabalho do professor deve incorporar metodologias que Smith (1999) denomina “metodologias incorporadas”. Exemplos de aplicação incluem o uso de mapas corporais para abordar migrações indígenas e a transmissão de conceitos históricos por meio de jogos rituais, como o bate-pau guarani.

2. Contra-Arquivos

Segundo Walsh (2009), a prática docente deve ser marcada por pedagogias insurgentes, tais como a substituição das linhas do tempo eurocêntricas por ciclos cósmicos indígenas, bem como a análise crítica de processos judiciais coloniais, utilizando a leitura invertida como estratégia didática.

¹⁴ MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversas sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global Editora, 2009.

3. Autoria Compartilhada

Na perspectiva de Munduruku (2012) e Potiguara (2018), a docência deve constituir-se como um espaço de mediação entre anciãos e estudantes, promovendo a curadoria de saberes que assegure a voz direta dos povos indígenas nos processos educativos.

Para além desta proposta para práticas descolonizadoras, desafios concretos persistem. Segundo Baniwa (2006), 73% dos livros didáticos analisados em escolas públicas apresentam os indígenas restritos ao passado colonial (88% dos casos), negligenciam intelectuais indígenas contemporâneos (91%) e reduzem culturas indígenas a aspectos folclóricos (67%).

Buscando alternativas, a experiência da Rede de Professores Indígenas do Amazonas (COPIAM, 2022) traz exemplo que indica que a formação docente em “história cruzada”, ou seja, “a história cruzada é um tear onde se entrelaçam fios desiguais: o oficial e o subterrâneo, o escrito e o corporal.” (Cusicanqui, 2010, p.56), resulta na redução de estereótipos em 40%. Ademais, o uso de fontes vivas, como entrevistas com lideranças indígenas, aumenta o engajamento dos estudantes em 58%, enquanto a coautoria de materiais com mestras indígenas eleva a precisão histórica em até 76%.

Como bem sintetiza Cusicanqui (2010), a verdadeira descolonização do ensino vai além da mera inclusão de conteúdos diversos, exige um profundo processo de desaprendizagem da “gramática colonial” que estrutura nossa forma de ver e interpretar o mundo.

Essa transformação radical demanda do educador reconhecer que sua formação, marcada por paradigmas ocidentais, não detém o monopólio do saber. Como nos alerta Baniwa (2006, p. 45), “o conhecimento é um rio com muitas margens”. Em contrapartida, a necessidade de confrontar os currículos hegemônicos que perpetuam visões unilaterais da história. Nas palavras de Quijano (2005, p. 246), trata-se de “desafiar a colonialidade do poder” inscrita nas estruturas educacionais.

Por fim, criatividade metodológica para tecer novas narrativas históricas que incorporem outras formas de conhecimento, dos mapas corporais às

cosmologias indígenas, como propõe Cusicanqui (2015) com sua “sociologia da imagem”, é a forma como as culturas visuais podem contribuir para a compreensão do social, pois as imagens oferecem interpretações, narrativas sociais e perspectivas de compreensão crítica da realidade.

Essa tríade propositiva constitui o cerne de uma prática docente possivelmente transformadora, capaz não apenas de incluir vozes silenciadas, mas de ressignificar os próprios fundamentos do ato educativo. Como afirma Krenak (2020, p. 28), “descolonizar é permitir que outros mundos possam existir”, um princípio que desafia a educação histórica a reconhecer epistemologias indígenas não como ‘alternativas’, porém como sistemas completos de conhecimento.

Apesar do potencial descolonizador dessas propostas, sua implementação esbarra em obstáculos estruturais, desde a lógica burocrática das escolas até a resistência a epistemologias não hegemônicas. Contudo, como defende Baniwa (2006, p. 183), “a descolonização não espera permissão, ela ocupa espaços”. Dessa forma, apesar das dificuldades encontradas, é possível avançar por meio de brechas no sistema, criando alternativas pedagógicas que, gradualmente, desmontem o monólito colonial.

Em síntese, o ensino de História Indígena no Brasil, ainda marcado por silêncios e distorções coloniais, exige mais do que revisões curriculares pontuais, demanda uma transformação radical das estruturas que perpetuam a colonialidade do saber. Como demonstrado ao longo deste capítulo, a descolonização da educação histórica não se reduz à inclusão de “temas indígenas” em um currículo imutável, contudo implica desestabilizar as próprias bases epistemológicas que legitimam hierarquias de conhecimento.

3. ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES: A MOBILIZAÇÃO DOS DOCENTES DE MATA DE SÃO JOÃO NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM HISTÓRIA

Neste capítulo, apresentamos uma pesquisa de campo realizada com professores de História do município de Mata de São João, Bahia. Quanto à metodologia, optamos por uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, empregando procedimentos da pesquisa intervenção participativa, com o objetivo de analisar a inclusão da temática indígena nas aulas de História, conforme as diretrizes da Lei nº 11.645/08.

Este estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob o Parecer **n.º 87604725.4.0000.0057, (grifo nosso)** em julho de 2025. Todos os participantes concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme preconizado pela Resolução CNS n.º 510/2016¹⁵.

O trabalho buscou investigar as estratégias e métodos utilizados pelos professores para abordar a cultura indígena em sala de aula, avaliando a eficácia dessas práticas, bem como identificando os desafios e obstáculos que dificultam sua implementação efetiva.

A delimitação espaço-temporal é essencial para a pesquisa acadêmica, ao permitir uma análise aprofundada das dinâmicas e relações em um contexto específico, conforme destacado por Bloch (2001). No caso desta investigação, o foco recai sobre as escolas do litoral de Mata de São João, Bahia, que servem como campo de observação. Essa escolha se justifica pelas particularidades

¹⁵ Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016: Norma do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a participação de seres humanos.

locais que influenciam diretamente o sistema educacional e as práticas pedagógicas em análise.

Mata de São João, município localizado no estado da Bahia, é conhecido por sua rica diversidade ambiental e cultural. Situado no litoral norte baiano, a região é marcada por suas belas praias, manguezais e pela presença do Parque Municipal Klaus Peters que abriga uma rica flora e fauna. Além disso, a cidade possui um importante patrimônio histórico e cultural, com destaque para o projeto Tamar e o Castelo Garcia D'Ávila.

Sua população estima-se em 47.643 habitantes (IBGE 2022). Seu território possui cerca 633,198 quilômetros quadrados. A “Costa dos Coqueiros”, que compreende a região litorânea do município, apresenta diversas localidades, dentre elas a vila de Diogo, Imbassaí, Açú da Torre, Sauípe e Praia do Forte. Fora do litoral, a sede municipal concentra 70% da população, conectada a Dias d'Ávila e Pojuca pela BA-093.

A cidade apresenta uma taxa de escolarização de 98,1% para jovens entre 6 e 14 anos (IBGE, 2010). Possui 21 estabelecimentos de ensino fundamental anos finais em funcionamento, na modalidade integral e nove situados no litoral: Escola Municipal João Pereira Vasconcelos, Escola Municipal Isaac Marambaia, Escola Municipal São Vicente, Escola Municipal Professor Áureo de Oliveira Filho, Escola Municipal José de Almeida Seixas Filho, Escola Municipal Wilhelm Hermann Klaus Peters, Escola Municipal Antonio Paiva Tolentino, Escola Municipal São Francisco, Escola Municipal Angelina Rodrigues do Nascimento. Assim sendo, apresentam o cenário desta pesquisa.

O método da pesquisa intervenção participativa, que está sendo empregado neste contexto, constitui uma abordagem que busca transformar a realidade social por meio da atuação engajada dos pesquisadores e dos indivíduos participantes. Este método vem ao encontro das ideias propostas por Pereira (2019, p. 144),

A pesquisa de intervenção em educação busca dar conta de um processo de transformação da educação escolar e não escolar, das instituições educativas, dos seus profissionais e diversos outros atores

da educação. Agrega diversos métodos que tomam a ação educativa como prática de pesquisa, assumindo teorias emancipadoras na intenção de uma práxis pedagógica, de uma mudança qualitativa do lócus, da situação e do fenômeno em estudo, sendo, por isso, uma pesquisa libertadora que conta com a participação orgânica dos seus atores.

Nesse caso, os sujeitos são os professores de história, a pesquisadora e as lideranças indígenas Kariri Xocó e Tupinambá, que foram convidados a participar da roda de conversas, com o intuito de contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas à temática indígena no ensino de História.

O método de coleta empregado neste estudo é a Roda de Conversa o qual possibilita ao pesquisador se integrar ao grupo pesquisado, conforme destacado por Moura e Lima (2014, p.99):

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produzir dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

A roda de conversa consiste em três encontros regulares presenciais, nos quais participaram quatro professores neste espaço para compartilhar suas experiências, dificuldades, dúvidas e avanços em relação ao tema. O objetivo principal desses encontros é promover a reflexão crítica sobre a prática docente a partir do diálogo entre os participantes e da troca de saberes.

Para garantir a efetividade do método, foi desenvolvido um processo estruturado em etapas, iniciando-se com a escolha de inclusão dos participantes, um diagnóstico das percepções e desafios enfrentados pelos professores em relação à abordagem da temática indígena em sua prática pedagógica, entrevistas e, em seguida, rodas de conversa.

A ação inicial consistiu em convidar formalmente as (os) professoras (es) para integrar o projeto, solicitando à Secretaria de Educação (SEDUC) do

município de Mata de São João a relação dos professores de história que desempenham suas atividades nas escolas localizadas no litoral. Organizados pelo grupo de WhatsApp com a adesão de 10 professoras (es), esclarecemos a intenção da pesquisa, os objetivos e a importância de suas contribuições.

Como passo seguinte para a pesquisa, que se concentra principalmente nos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em escolas situadas no litoral do município de Mata de São João, Bahia, a fim de garantir a eficácia da coleta de dados e a execução das atividades presenciais programadas, consideramos que os professores envolvidos tivessem proximidade geográfica com a pesquisadora. Isso facilitou o acesso e a organização dos encontros.

A escolha dos participantes considerou três pontos principais: 1. Atuação profissional: foram incluídos, exclusivamente, professores regentes de História nos anos finais do Ensino Fundamental, por serem os profissionais diretamente responsáveis pela aplicação da Lei nº 11.645/08 em sala de aula. 2. Localização das escolas: a investigação focou em duas instituições de ensino, a Escola Municipal Professor Áureo de Oliveira Filho e a Escola Municipal João Pereira Vasconcelos, ambas situadas na região litorânea de Mata de São João, área que mantém relações geográficas e culturais com comunidades indígenas locais, especialmente, com a comunidade Multiétnica Tekoá Portal Tupinambá. 3. Acessibilidade: Foi dada preferência a docentes com atuação em locais de fácil acesso para a pesquisadora, objetivando viabilizar a realização das rodas de conversa presenciais, visitas às escolas e demais atividades de campo previstas na metodologia.

O estudo envolve quatro professores selecionados mediante análise dos critérios mencionados e ordem de adesão ao projeto. Os docentes que aceitaram participar formalizaram interesse através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e confirmaram a disponibilidade para os encontros presenciais, cujas datas foram definidas em comum acordo com os participantes. Essa seleção criteriosa tem o intuito de assegurar a qualidade dos dados coletados e a efetiva contribuição do trabalho para a reflexão sobre o

ensino da temática indígena na região, sempre respeitando os princípios éticos e as particularidades locais.

Como parte das iniciativas, após a seleção dos professores participantes, foi desenvolvido e disponibilizado um questionário online (Gráficos 2 a 20), através do Google Forms, com o propósito de reunir informações quantitativas e qualitativas acerca de:

Gráfico 2: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 1

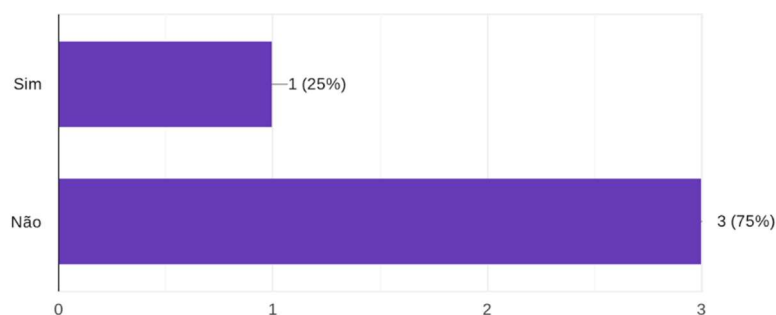
Bloco 1 – Conhecimento sobre a temática indígena. 1. Você teve acesso a disciplinas ou conteúdos específicos sobre história e cultura indígena durante sua formação acadêmica?
4 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 3: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 2

2- Você conhece a história dos povos indígenas da região de Mata de São João?
4 respostas

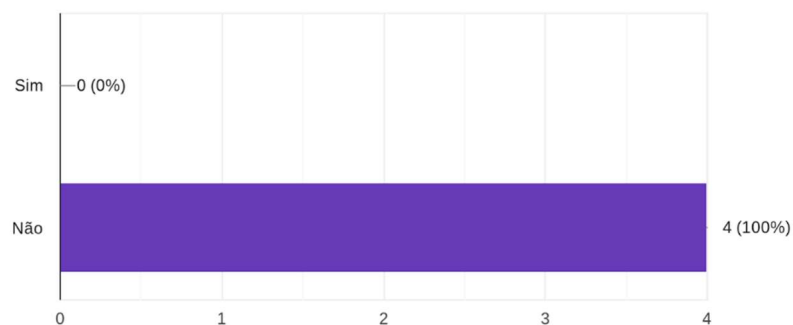


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 4: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 3

3. Você considera que está atualizado(a) em relação a pesquisas sobre história e cultura indígena?

4 respostas

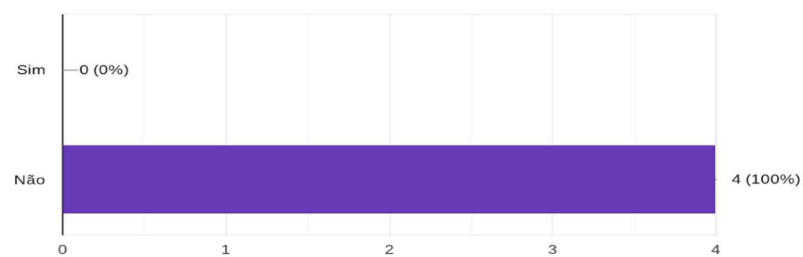


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 5: Conhecimento sobre a temática indígena- Pergunta 4

4. Os livros didáticos que utiliza abordam, de forma suficiente, a história indígena?

4 respostas

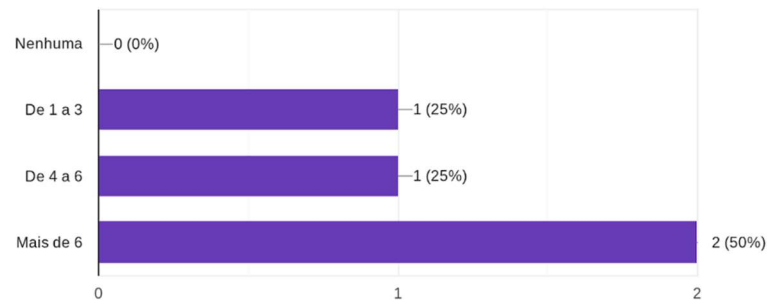


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 6: Práticas Pedagógicas- Pergunta 5

Bloco 2 – Práticas pedagógicas 5. Quantas aulas você costuma destinar para discutir a temática indígena durante o ano letivo?

4 respostas

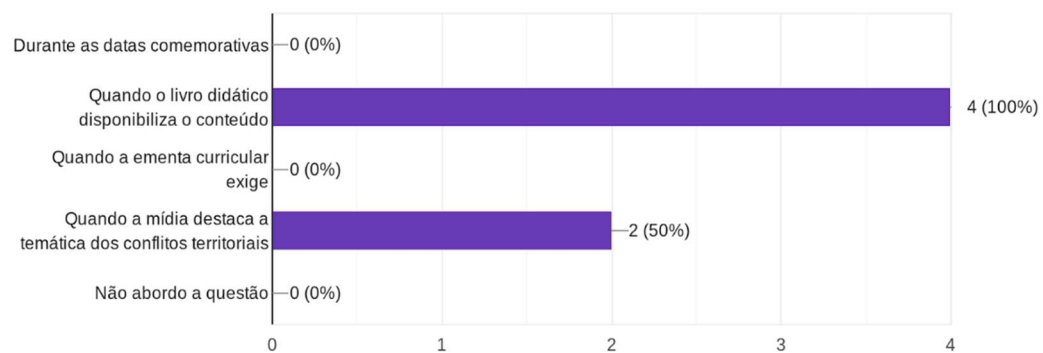


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 7: Práticas Pedagógicas- Pergunta 6

6- Em que momentos você trabalha a questão indígena na escola?

4 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 8: Práticas Pedagógicas- Pergunta 7

7- Utiliza metodologias diferenciadas (ex: recursos audiovisuais, narrativas orais, visitas a comunidades indígenas) para abordar a temática indígena?

4 respostas

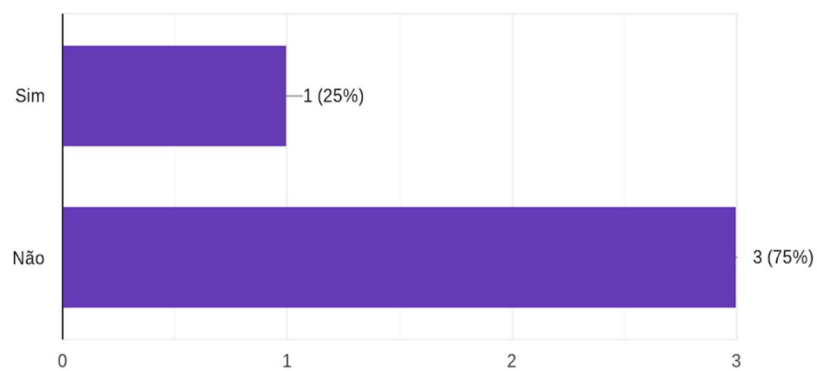


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 9: Práticas Pedagógicas- Pergunta 8

8- Seus alunos demonstram interesse pelas aulas sobre história indígena?

4 respostas

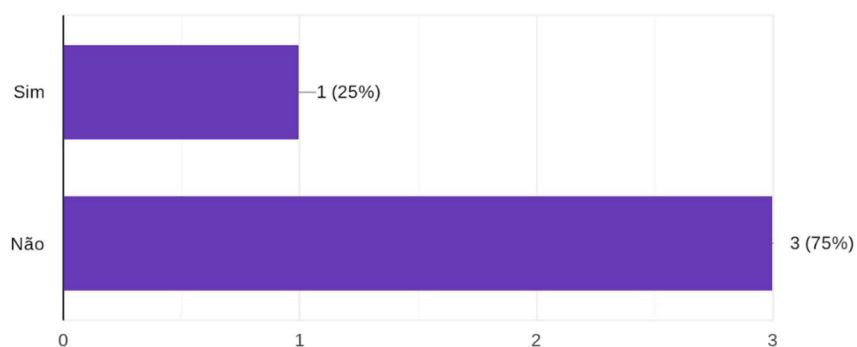


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 10: Práticas Pedagógicas- Pergunta 9

9- Já convidou representantes indígenas ou especialistas para participar das aulas?

4 respostas

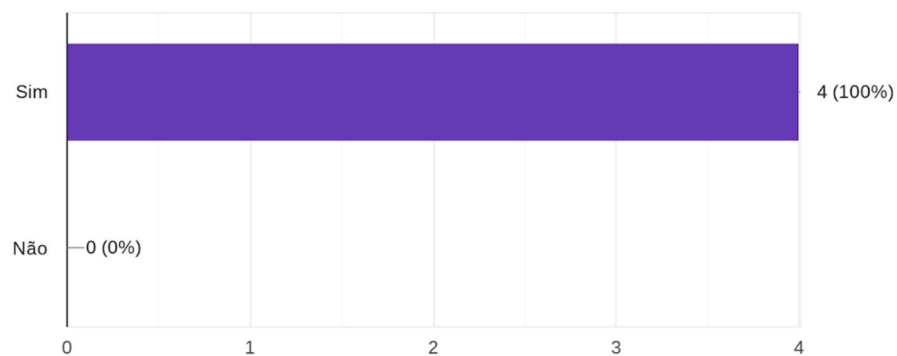


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 11: Legislação e Desafios- Pergunta 10

Bloco 3 – Legislação e desafios. 10. Você conhece a Lei 11.645/2008 (obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira)?

4 respostas

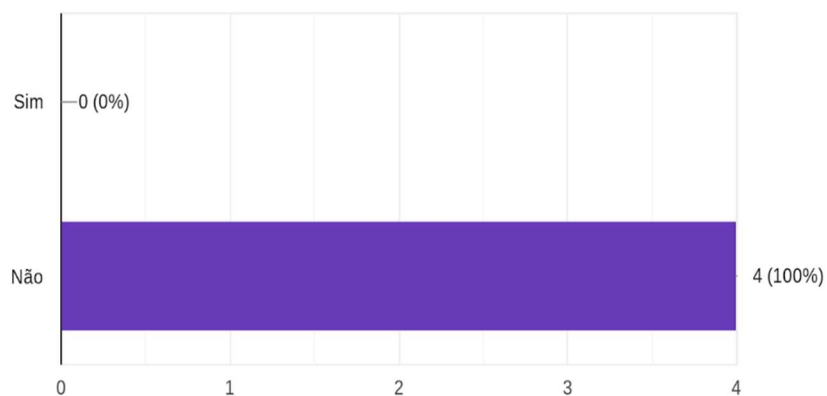


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 12: Legislação e Desafios- Pergunta 11

11- Considera que a Lei 11.645/2008 é cumprida efetivamente em sua escola?

4 respostas

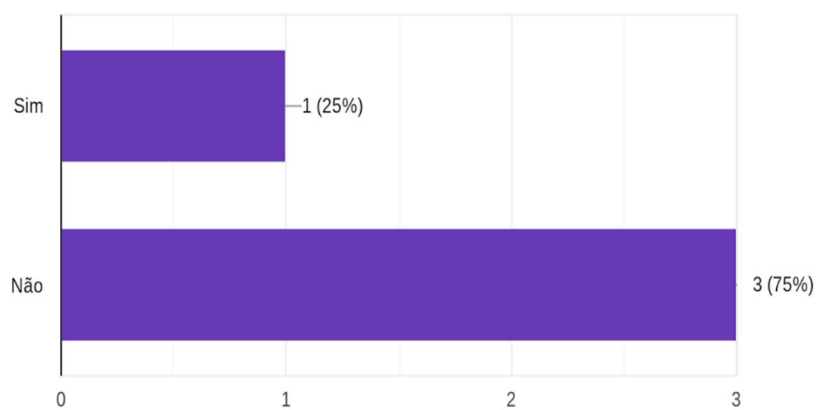


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 13: Legislação e Desafios- Pergunta 12

12- Na sua escola existem projetos ou ações para fortalecimento da temática indígena?

4 respostas

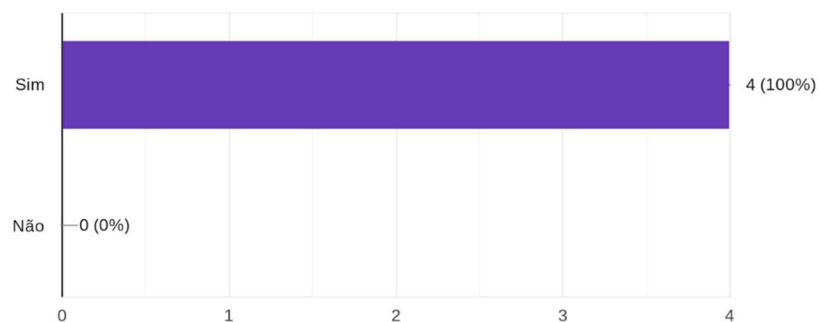


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 14: Legislação e Desafios- Pergunta 13

13- Enfrenta dificuldades para trabalhar a história indígena em sala de aula (falta de materiais, formação, apoio etc.)?

4 respostas

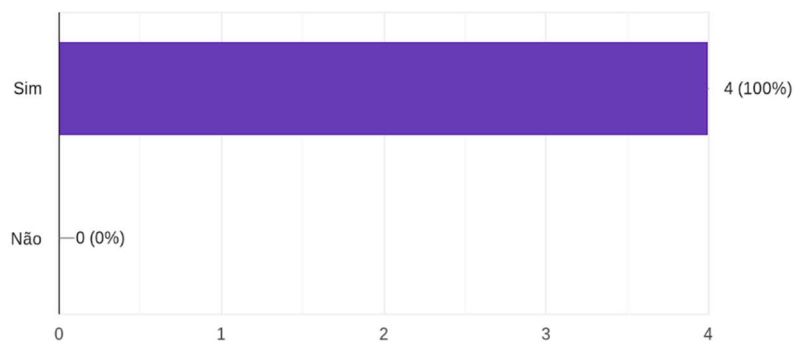


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 15: Identidade, território e estereótipo- Pergunta 14

Bloco 4 – Identidade, território e estereótipo. 14- Relaciona os conteúdos de história indígena com questões atuais como demarcação de terras e identidade cultural?

4 respostas

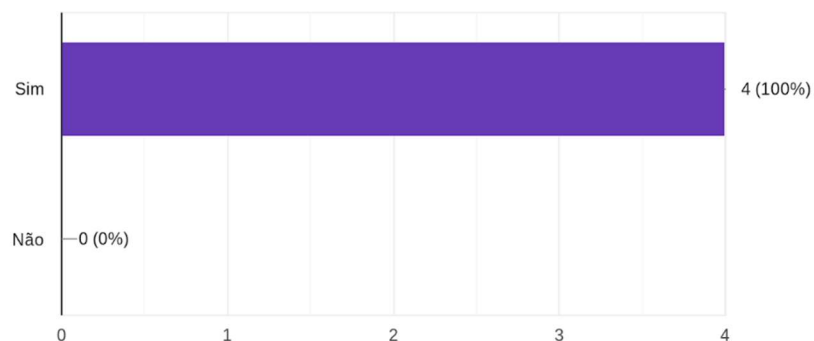


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 16: Identidade, território e estereótipo- Pergunta 15

15- Percebe a presença de estereótipos/mitos sobre povos indígenas nos alunos ou materiais didáticos?

4 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 17: Identidade, território e estereótipo- Pergunta 16

16- Sente-se preparado(a) para desconstruir esses estereótipos em sala de aula?

4 respostas

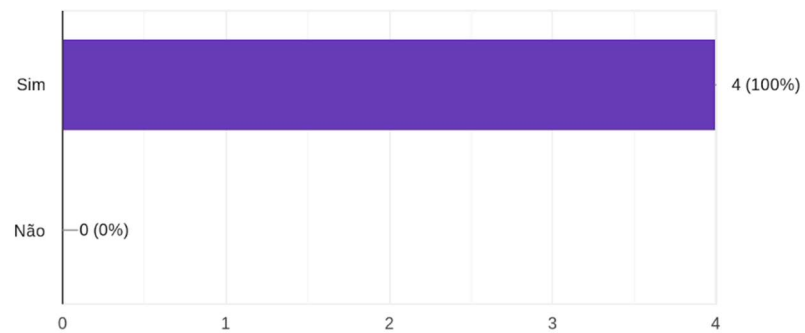


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 18: Considerações Finais- Pergunta 17

Bloco 5 – Considerações finais. 17. Considera relevante o ensino da história indígena para a formação dos estudantes?

4 respostas

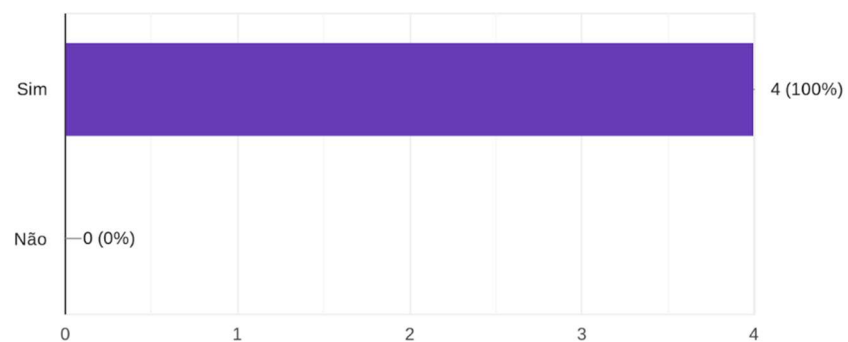


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 19: Considerações Finais- Pergunta 18

18. Gostaria de receber formação continuada sobre história e cultura indígena?

4 respostas

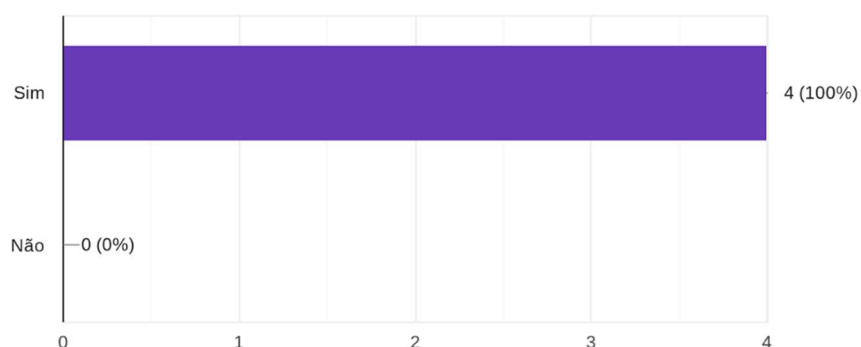


Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 20: Considerações Finais- Pergunta 19

19. Gostaria de participar de uma vivência na aldeia indígena?

4 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

O diagnóstico aplicado junto aos participantes da pesquisa revela aspectos centrais do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática indígena, conforme evidenciado pelas respostas ao questionário distribuído em cinco blocos.

Pelas categorias de análise propostas por Bardin (2016), evidenciam-se frequências, padrões e contradições nas respostas as quais possibilitam identificar aspectos para uma reflexão crítica.

O primeiro bloco analisado traça o perfil dos participantes e indica que a maioria dos docentes não teve acesso sistemático, em sua formação inicial, a disciplinas específicas sobre história e cultura indígena, evidenciando lacuna que reflete a persistência de paradigmas eurocentrados na licenciatura (Zavala, 2012). Além disso, poucos afirmam ter um conhecimento aprofundado da história dos povos indígenas da região, mostrando um distanciamento entre o currículo acadêmico, o currículo da instituição de ensino onde os docentes trabalham e a realidade local. Em relação à atualização sobre pesquisas indígenas, predomina a percepção de defasagem, sinalizando a necessidade de formação continuada, demanda, também, apontada por todos os participantes.

No tocante às práticas pedagógicas, verificamos que a temática indígena aparece esporadicamente nos planejamentos anuais, sendo tratada, sobretudo, durante a sequência proposta no livro didático, não como um eixo transversal do ensino de História, contrariando a orientação das diretrizes da Lei nº 11.645/2008.

Embora haja relatos de uso ocasional de metodologias diferenciadas, como recursos audiovisuais e narrativas orais, observamos ausência de práticas dialógicas e maior aproximação com os próprios povos indígenas, como sugerido pelas pedagogias descoloniais (Cusicanqui, 2015). Além disso, poucos professores relataram ter convidado representantes indígenas ou especialistas para as aulas, perdendo a oportunidade de valorizar o protagonismo indígena e o conhecimento dos saberes tradicionais, como defendido por Baniwa (2006).

As respostas apontam, ainda, que a maioria dos alunos não demonstra interesse pelo tema. Para Gomes (2012), muitos educadores não se sentem preparados para trabalhar a temática indígena de forma crítica, reproduzindo abordagens superficiais ou, mesmo, evitando o assunto, reforçando a desmotivação dos estudantes.

Ademais, o desinteresse dos estudantes pela temática indígena pode estar associado a uma abordagem curricular superficial, que a trata como elemento marginal, sem conexão com suas realidades ou com as lutas contemporâneas desses povos. Pensar o ensino de história como lugar de fronteira envolve, além da didática, questões relativas ao currículo, como apontam os autores:

Assim, o currículo, como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença, foi objeto de pesquisa, na qual referenciais teóricos em lugar de fronteira foram articulados para realizar a investigação que, através do diálogo e de negociação de distâncias, tornou possível, em nosso entender, ampliar as possibilidades de compreensão dos processos em curso neste campo de grande complexidade que é o currículo. Espaço de interlocução teórica, a pesquisa sobre o currículo como lugar de fronteira nos desafiou e desafia a questionar/investigar os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituintes de relações de poder (Monteiro; Penna, 2012, p. 207).

A afirmação evidencia como o currículo e os saberes ensinados são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na

História. Esses elementos não são neutros, mas reflexo das relações de poder presentes na sociedade que influenciam tanto a elaboração dos currículos, quanto a produção dos materiais didáticos.

A superação desse cenário exigiria, portanto, estratégias pedagógicas que problematizassem estereótipos e integrassem os saberes indígenas de forma crítica e contextualizada (Gomes, 2012).

No bloco dedicado à legislação e desafios institucionais, embora todos afirmem conhecer a Lei nº11.645/2008, somente uma parcela dos professores acredita que ela é realmente aplicada. Os relatos destacam obstáculos recorrentes de dificuldades didático-pedagógicas: carência de material adequado, formação insuficiente e falta de apoio institucional para projetos continuados. Conforme Cury (2002), essa fragilidade institucional aponta para o descompasso entre o previsto em lei e as realidades das salas de aula.

No bloco sobre identidade, estereótipo e desconstrução, notamos que a maioria dos professores identifica estereótipos, tanto nos materiais didáticos, quanto no imaginário dos alunos. Embora os educadores relatem esforços para desconstruir essas visões ao trazer questões atuais dos povos indígenas, evidenciam-se lacunas na formação para uma abordagem crítica e descolonial (Cusicanqui, 2015). Essa abordagem seria essencial para conectar o estudo histórico às questões contemporâneas, como as lutas por demarcação territorial e a afirmação identitária.

Essa necessidade dialoga com as proposições de Freire (1987) o qual argumenta que a descolonização do currículo requer a ruptura com arquétipos enraizados ao examinar a educação como um movimento duplo: de um lado, a perpetuação da colonização mental que invisibiliza conhecimentos não europeus, o que Santos (2018) denominaria epistemicídio; de outro, há o potencial de se transformar em uma prática libertadora. Sua crítica abrange tanto a opressão estrutural internalizada (Walsh, 2009) como a violência epistêmica que silencia culturas nativas. Neste sentido, a proposta freireana de “descolonizar as mentes” (Freire, 1987) exige não somente reconhecer, mas ressignificar esses saberes subalternizados, superando o epistemicídio através de uma pedagogia descolonial.

No último bloco, percepção e perspectivas, todos os docentes reconhecem a importância da história indígena na formação dos discentes, posicionando-se favoráveis à ampliação do debate em formação continuada e vivências em comunidades indígenas. Isso demonstra receptividade para práticas mais comprometidas com a valorização da diversidade e dos saberes ancestrais.

Em síntese, a análise da fase diagnóstica revela um quadro marcado por boa vontade dos professores e consciência da relevância da temática, mas também por limitações estruturais e formativas. O enfrentamento do eurocentrismo curricular, a valorização dos saberes indígenas e a efetivação da Lei nº 11.645/2008 dependem de compromissos institucionais, formação crítica e diálogo intercultural. Aproximar escola e território indígena com vivências, escuta e protagonismo dos povos indígenas é caminho urgente para práticas de ensino de História mais descoloniais e transformadoras.

Após a fase diagnóstica inicial e a inclusão dos participantes, procedemos à realização de entrevistas abertas com quatro professores de História atuantes no ensino fundamental anos finais, em escolas públicas de Mata de São João (BA). As entrevistas foram conduzidas individualmente, em ambiente escolar, com o objetivo de conhecer de perto a realidade, apreender as impressões, alinhar com o diagnóstico inicial, para assim, compreender as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da temática indígena.

Como procedimento metodológico, o instrumento de coleta foi um roteiro com perguntas abertas, estruturadas em temas centrais:

- Frequência de abordagem da temática indígena;
- Recursos e estratégias pedagógicas;
- Desafios enfrentados e
- Formação docente e apoio institucional.

As entrevistas foram gravadas em áudio para garantir fidelidade às falas e posterior transcrição integral. Conforme os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes foram nomeados com nomes de

povos indígenas (Tupinambá, Guarani, Kariri Xocó e Pataxó), garantindo, desse modo, o seu anonimato e sigilo. Todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados sobre os objetivos da investigação e o uso dos dados.

Perfil dos Participantes:

- 1- “Tupinambá”: 22 anos de docência, atua em duas escolas municipais;
- 2- “Kariri Xocó”: 15 anos de experiência, atua em uma escola municipal;
- 3- “Guarani”: 15 anos na rede pública, atua em uma escola municipal;
- 4- “Pataxó”: 10 anos de carreira, atua em uma escola municipal.

3.1. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas feitas foram transcritas na íntegra (conforme roteiro em anexo) e submetidas à análise de conteúdo categorial, seguindo a abordagem proposta por Bardin (2016). Com os dados transcritos, realizamos a leitura flutuante, visando identificar os núcleos de sentido presentes nas falas dos participantes. Esta fase permitiu uma imersão inicial no material e o reconhecimento dos temas emergentes. Em seguida, procedemos a escolha de índices ou categorias que surgiram das questões estruturantes e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2016, p.100).

Assim, procedeu-se a categorização sistemática dos dados em eixos temáticos relevantes para a pesquisa, tais como:

- Formação docente;
- Estratégias pedagógicas;

- Estereótipos e preconceitos;
- Apoio institucional.

Esta organização permitiu uma estruturação lógica dos conteúdos para posterior interpretação como verificamos no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Comparativo das Categorias

DIMENSÃO	TUPINAMBÁ	KARIRI XOCÓ	GUARANI	PATAXÓ
FREQUÊNCIA	Contextualização, colonização.	Pontual (carga horária limitada)	Regular (livro didático)	Constante (aula de campo)
DESAFIOS	Estereótipos/ racismo. Carência de formação.	Falta de materiais e priorização. Carência de formação.	Carência de formação. Estereótipos	Estereótipos (indígenas na mata) Carência de formação.
RECURSOS	Internet	Documentário e livro didático	Notícias	Vídeos de indígenas
ENFRENTAMENTO	Informação e valorização	Debates reativos	Crítica ao 19 de abril	Exemplos cotidianos
FORMAÇÃO/ APOIO	Cobrança á prefeitura	Reconhecimento de despreparo	Sensibilidade mais formações	Cursos especializados

Fonte: Autoria própria, 2024.

3.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A implementação da Lei 11.645/2008, que visa assegurar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, como a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, simboliza um avanço legislativo significativo. Contudo, apesar desses marcos, os direitos indígenas continuam ameaçados, especialmente em um cenário político permeado por racismo, preconceito e desrespeito à diversidade étnico-cultural.

Para Silva e Costa (2018, p. 97),

[...] a Lei nº 11.645/2008 por si só pode não ser a solução para acabar com a invisibilidade das populações indígenas, mas representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas, tradições e etnias, entre elas as indígenas.

Observamos que sua aplicação enfrenta obstáculos de ordem estrutural que comprometem a efetivação de uma educação antirracista. A análise das entrevistas realizadas com os professores revela três eixos centrais de dificuldade:

3.2.1. Fragilidade na Formação Docente

O ensino da história e cultura indígena no Brasil enfrenta desafios estruturais, desde a carência de formação docente até a perpetuação de estereótipos coloniais. A análise das entrevistas com os professores intitulados “Tupinambás”, “Kariri Xocó”, “Guarani” e “Pataxós” de Mata de São João/BA indica tensões entre as práticas pedagógicas e as demandas por uma educação antirracista e descolonial.

A maioria dos docentes entrevistados que declararam já ter abordado a temática indígena em suas aulas, relatou enfrentar dificuldades em relação à inclusão de questões sobre os povos indígenas no planejamento pedagógico. Os quatro professores destacaram como principais desafios a falta de embasamento teórico, as lacunas na formação inicial e o desconforto em trabalhar um tema que conhecem de forma superficial. Além disso, os participantes ressaltaram que a abordagem insuficiente ou simplificada da história e cultura indígena, durante sua formação acadêmica, tornou-se um obstáculo para a sua práxis, limitando a profundidade e a qualidade do ensino sobre o assunto.

Os depoimentos dos entrevistados evidenciam uma lacuna formativa preocupante. Em consonância com a fala da professora “Guarani”, **“Não me sinto preparada... faltam formações sobre indígenas”, (grifo nosso)**

enquanto a professora “Tupinambá” afirma, **“A necessidade maior é a sensibilidade do professor... mas formações ajudariam.” (grifo nosso)** Percebemos que essa deficiência formativa ressoa com as opiniões de Munduruku (2012) porque, apesar da iniciativa dos professores em abordar a temática indígena, há uma dependência de recursos que, muitas vezes, reduzem os povos indígenas a “elementos do passado”. O Professor “Pataxó” critica: **“O alunado não compreende que tem descendência indígena... ainda os vê como figuras da colonização”.** (grifo nosso)

Essa invisibilidade contemporânea é reforçada por Monteiro (1995, p. 223), que denuncia o “mito do desaparecimento indígena” na historiografia tradicional.

Nos últimos anos, entretanto, o pressuposto de que os índios simplesmente deixarão de existir começou a ser revertido, de modo que hoje, talvez pela primeira vez na história do Brasil, paira uma certa nuvem de otimismo no horizonte do futuro dos índios. A principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política — tais como as organizações indígenas —, reivindicam e reconquistam direitos históricos.

Durante séculos, a ideologia colonial brasileira propagou a crença de que os povos indígenas estariam fadados ao desaparecimento, seja pelo extermínio físico, seja pela assimilação forçada à sociedade nacional. Esse discurso servia para justificar a invasão de territórios e a negação de direitos, como observado nos projetos assimilacionistas do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e no Estatuto do Índio de 1973.

Essa concepção, porém, está sendo desconstruída, graças à mobilização indígena contemporânea que desafia o apagamento histórico e que exige reconhecimento. Entretanto, embora haja avanço simbólico, é importante dizer que esse otimismo é relativo. O Brasil ainda é palco de conflitos agrários violentos, como os massacres em Guarani-Kaiowá.

Os Guarani-Kaiowá são um dos povos indígenas mais afetados pela violência no Brasil, especialmente no estado do Mato Grosso do Sul. Ao longo das décadas, enfrentam despejos forçados, assassinatos e ataques promovidos por fazendeiros e grileiros em um contexto de disputa por terras tradicionalmente

ocupadas. Vários massacres foram registrados, como o Massacre de Caarapó (2016) e ataques recorrentes a comunidades como Guyra Roká e Kurusu Ambá. A demora na demarcação de terras e a omissão do Estado agravam a situação, configurando violações sistemáticas de direitos humanos, além de políticas anti-indígenas (ex.: PL 490/2007¹⁶) e do racismo estrutural. O “otimismo” só existe porque os indígenas resistiram quando ninguém acreditava em sua sobrevivência. Como lembra Krenak (2019), a ideia de “futuro” para os povos indígenas sempre foi uma luta pelo presente.

Segundo Baniwa (2006, p. 23),

Por isso é tão importante ensinar em todas as escolas e universidades brasileiras as histórias e culturas indígenas e afrobrasileiras como parte constitutiva do Estado e do povo brasileiro desde a sua origem, e no caso indígena, inclusive como origem primordial, ou seja, antes mesmo da formação do Estado, para superar a histórica e sistemática insistência na invisibilização ou visibilização negativa e estereotipada desses povos.

Kayapó (2014, p. 22) contesta, enfatizando que **“A escola precisa romper com a ideia de que o indígena é um ‘outro’ distante. Ele está na cidade, na universidade, na política”**, (grifo nosso) ou seja, a história permanece desatualizada do indígena na formação docente.

Zavala (2013) alerta que a formação docente ignora frequentemente as “narrativas subalternizadas”, como, por exemplo, as indígenas. O Professor “Tupinambá” propõe: **“A prefeitura deveria oferecer curso... separar as temáticas indígena e afro.”** (grifo nosso) Essa demanda ecoa com Cunha (1992) para quem a formação deve abordar a “especificidade histórica dos povos originários”, distinta da diáspora africana.

¹⁶ PL 490/2007 é um projeto de lei que propõe alterações no marco temporal para a demarcação de terras indígenas no Brasil, estabelecendo que só seriam reconhecidas como terras tradicionais aquelas ocupadas por povos indígenas na data da promulgação da Constituição Federal (5 de outubro de 1988). O projeto, originalmente apresentado pelo deputado Homero Pereira (PR-MT), tem sido alvo de intensos debates, com críticas de organizações indígenas e defensores de direitos humanos, que argumentam que a medida ignora processos históricos de expulsão e violência contra esses povos. Em 2023, o projeto ganhou destaque após a Câmara dos Deputados aprovar seu texto-base, incluindo dispositivos como a 'tese do marco temporal', posteriormente questionada no Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 31 ago. 2025.

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) analisados de duas escolas, nesse contexto, não incluem formação continuada específica para a temática indígena, deixando, assim, dessa forma, educadores dependentes de iniciativas individuais para tentar suprir essa carência.

A professora “Kariri” diz: “tenho 15 anos no município de Mata de São João e nunca tive formação sobre os indígenas, mas para metodologias práticas”, a outra professora “pataxó” relata, **“A carência de conhecimentos... não me recordo de nenhuma formação sobre o tema.” (grifo nosso)**

3.2.2. Carência de Materiais Didáticos

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, servindo como um dos principais recursos pedagógicos para estudantes e professores. Eles não apenas organizam e transmitem conhecimentos, mas também influenciam a maneira como os alunos interpretam a realidade e constroem suas visões de mundo. No entanto, quando se trata da representação da história e cultura indígena, esses materiais frequentemente reproduzem estereótipos, silenciamentos e abordagens superficiais, apesar dos avanços trazidos por políticas públicas como a Lei nº 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino da temática indígena nas escolas.

Nos anos finais do ensino fundamental, período em que os estudantes consolidam seu pensamento crítico sobre a sociedade, a maneira como os povos indígenas são retratados nos livros de história é decisiva. Lima (2012) salienta que, embora haja uma maior inserção de conteúdos indígenas nos materiais didáticos, muitas vezes, eles ainda são tratados como figuras do passado, desvinculados de suas lutas contemporâneas. Munduruku (2015), por sua vez, critica a persistência de narrativas colonizadoras que ignoram a diversidade étnica e a contribuição dos indígenas na formação do Brasil.

Nesse sentido, as análises das entrevistas com os professores buscam refletir sobre as limitações e os avanços na abordagem da temática indígena nos livros didáticos de história, estudando até que ponto eles cumprem seu papel na

desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação verdadeiramente intercultural.

Silva (2010, p.240), que analisou livros didáticos após a existência da Lei nº. 11.645/2008, ainda encontra problemas onde,

[...] constatamos que, após a lei 11.645/08, esses subsídios contêm mais textos e imagens sobre a temática indígena, porém são conteúdos que relatam situações do passado, trazem informações comuns aos primeiros manuais didáticos. Mas os textos que procuram situar sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil trazem muitas imagens isoladas e são raríssimos os relatos coerentes sobre a realidade desses povos. Percebemos, como afirma Moreira e Candau (2008), que os processos de organização e atuação dessas sociedades na história do país estão ausentes dos livros didáticos.

Os professores entrevistados reconhecem a importância de incluir a história e cultura indígena em suas aulas e demonstram esforços nesse sentido. No entanto, enfrentam desafios tanto materiais, como a falta de recursos didáticos adequados, quanto conceituais, refletidos na dúvida: **“Como fazê-lo?” (grifo nosso)**. Essa questão central mostra a necessidade de orientações claras sobre estratégias, metodologias e atividades que não apenas insiram o tema no currículo, mas também desconstruam estigmas enraizados pela formação tradicional, garantindo uma abordagem crítica e significativa.

Consoante aponta Zavala (2013, p. 17), a prática docente em história requer “questionar os silêncios do currículo”, o que é parcialmente observado na fala do professor “Guarani”: “Trabalho com o livro didático, mas trago notícias atuais, como o tema do ENEM sobre desafios indígenas”.

A observação do professor “Tupinambá”, “Os livros didáticos melhoraram, mas ainda trazem uma visão folclorizada”, espelha as críticas de Monteiro (2007) sobre a perpetuação de estereótipos nos materiais escolares. A falta de recursos didáticos que reflitam a diversidade cultural dos povos indígenas contemporâneos reforça a noção do “indígena genérico”, desafiando o que é proposto pela legislação. Este aspecto é ainda intensificado pela carência de materiais de autoria indígena nos ambientes escolares dos docentes citados para a elaboração dos planejamentos pedagógicos.

Nas duas instituições de ensino analisadas, o local reservado para a coleção de livros e materiais complementares evidenciou a presença de apenas um exemplar da coletânea de artigos “**Povos indígenas & educação**”, (**grifo nosso**) promovida pelo programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é uma autarquia federal subordinada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, incumbida de implementar políticas educacionais ligadas ao financiamento e à melhoria da qualidade da educação básica pública. Ainda administra os recursos destinados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual se encarrega da distribuição de livros didáticos e pedagógicos para instituições de ensino públicas.

Outro entrave consiste na carga horária reduzida atribuída ao componente curricular de História nas instituições de ensino de Mata de São João, o que inviabiliza uma abordagem apropriada da temática indígena, reforçando, dessa forma, uma perspectiva estereotipada e marginalizada desses grupos na sociedade. Conforme apontam Bergamaschi (2010), a escassez de tempo dedicado ao ensino de História, somada à manutenção de um currículo extenso e eurocêntrico, compromete a efetivação de uma educação plural e intercultural, tal como previsto na Lei nº 11.645/2008.

Os professores entrevistados relataram que, há alguns anos, dispunham de quatro aulas semanais para trabalhar o componente de História. No entanto, em 2020, houve uma redução drástica para apenas duas aulas semanais, cada uma com cinquenta minutos de duração, sem qualquer adequação do conteúdo programático. Essa mudança, conforme discutido por Baniwa (2006), reflete uma lógica estrutural que prioriza narrativas hegemônicas em detrimento de perspectivas descoloniais e indígenas. Como consequência, o currículo torna-se ainda mais superficial e excludente, esvaziando as possibilidades de uma educação que valorize a pluralidade étnico-cultural.

Essa realidade evidencia um paradoxo: enquanto as políticas educacionais afirmam o compromisso com a diversidade, a organização do tempo escolar e a estrutura curricular continuam reproduzindo mecanismos de silenciamento, como critica Lima (2012). A redução da carga horária, portanto, não é um mero ajuste logístico, entretanto uma opção política que marginaliza

ainda mais conteúdos essenciais para a desconstrução de visões distorcidas sobre os povos indígenas.

Segundo Munduruku (2009), a educação deve ser entendida como um 'fio ancestral', uma prática coletiva de costurar passado e presente. Isso exige que os educadores rompam com a colonialidade do currículo (Mignolo, 2011) e criem espaços onde os estudantes possam tecer suas próprias histórias, reconhecendo-se como parte de tradições vivas e resistentes.

3.2.3. Falta de Apoio Institucional

O testemunho do professor “Pataxó” é emblemático: “O apoio da escola não chega a 35%... só querem cumprir conteúdo”. Essa realidade demonstra que os Projetos Político Pedagógicos (PPPs), em sua maioria, não adotam medidas práticas para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Deve-se pontuar, ainda, que, apesar da obrigatoriedade, faz-se necessário que a escola desenvolva ações voltadas a tal discussão, pois, como lembra Gomes (2012), muitos docentes ainda não a inseriram em seus planos de curso. Torna-se basilar, portanto, a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou na Proposta Pedagógica Curricular (PPC), entre outros documentos referenciais, como meio de reunir esforços para que toda a comunidade escolar seja sensibilizada sobre o combate ao racismo e a importância de se construírem relações étnico-raciais positivas.

De acordo com Zavala (2013), há uma desconexão profunda entre a legislação educacional e as práticas institucionais, com as escolas tratando o tema como “conteúdo adicional” ao invés de um componente central do currículo.

A realidade observada, nas escolas municipais pesquisadas, revela que, sem uma superação desses entraves estruturais, a educação continuará a marginalizar os povos indígenas, mesmo com os avanços legais. Como sintetiza a reflexão do professor “Xavante”: “Ensina sobre indígenas, mas não com os indígenas.” Essa perspectiva encapsula o desafio central que

precisamos enfrentar para fomentar uma educação verdadeiramente antirracista.

3.2.4. Estratégias Pedagógicas: Avanços e Limitações

Embora existam avanços importantes no ensino da temática indígena, os professores de História ainda enfrentam desafios estruturais e pedagógicos. A superação dessas limitações exige um compromisso com a descolonização do currículo e a valorização das vozes indígenas como protagonistas de sua própria história. Como afirma Munduruku (2013, p. 51), “ensinar história indígena não é falar sobre o outro, mas reconhecer que esse outro sempre esteve aqui, resistindo e contribuindo para a construção do país”.

Alguns docentes buscam alternativas aos materiais tradicionais: O professor “Pataxó” usa **“Vídeos feitos por indígenas e aulas de campo”**. **(grifo nosso)**. Essa prática alinha-se à Kayapó (2019) que defende a “valorização de fontes indígenas” no ensino.

Monteiro (2001) propõe uma abordagem crítica que reconheça os indígenas como “sujeitos de direitos, não vítimas”. No entanto, persistem contradições nas práticas pedagógicas. A professora “Guarani” entrevistada ainda recorre a datas simbólicas como o 19 de abril, ainda que critiquem seu caráter folclórico. Ela mesma questiona: “Não venero essa data... a temática é urgente e diária”, evidenciando o abismo entre as representações tradicionais e a necessidade de uma discussão mais profunda e constante.

Em uma conversa com a revista Provir, que se concentra em questões étnico-raciais, Muduruku (2023, p. 3), expressa:

É só a gente pensar que a lógica que rege a organização e o planejamento das escolas é a lógica linear que é a lógica ocidental. E a lógica ocidental é uma lógica da exclusão, porque as escolas vão se planejando de acordo com o calendário previamente formulado, e tendem a reproduzir as datas comemorativas de forma muito aleatória e exclusiva, no sentido da exclusão. Isso serve, também, para alimentar o próprio capitalismo, o próprio sistema que foi sendo construído: um sistema de pensamento, econômico e político que vai sendo alimentado exatamente pela lógica da do consumo. Então, os povos indígenas acabam se transformando nas escolas como um tema obrigatório simplesmente, não como um tema de fato para discutir questões relevantes para a construção e constituição da nossa própria

identidade. Enquanto as escolas não entrarem na lógica da desconstrução, a temática indígena vai continuar sendo tratada apenas de forma muito aleatória e superficial¹⁷.

Cunha (1992) reforça que datas comemorativas perpetuam visões folclóricas. Vale destacar que, mesmo diante da obrigatoriedade legal, a escola precisa promover ações efetivas para abordar essa temática, uma vez que, conforme alerta Gomes (2008), muitos professores ainda não a incorporaram em seus planejamentos curriculares. Nesse sentido, torna-se fundamental incluir a discussão sobre relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na Proposta Pedagógica Curricular (PPC), entre outros documentos orientadores, como estratégia para mobilizar a comunidade escolar no combate ao racismo e na construção de relações sociais mais equitativas e respeitosas.

As entrevistas mostram que, embora os professores reconheçam a importância da temática indígena, suas práticas são limitadas por: falta de formação (Zavala, Munduruku), materiais inadequados (Monteiro, Kayapó) e estrutura escolar eurocêntrica (Cunha).

A análise das entrevistas realizadas com os professores de História de Mata de São João não se esgota na diagnose dos desafios, mas serve como base fundamental para a construção de alternativas concretas. **A fragilidade na formação docente, a carência de materiais adequados e a falta de apoio institucional, (grifo nosso)** longe de serem obstáculos intransponíveis, delineiam um mapa claro para a ação e a transformação da prática pedagógica. Diante desse cenário, emergem caminhos propositivos urgentes que buscam traduzir o imperativo legal da Lei nº 11.645/08 em uma realidade pedagógica efetiva e descolonial.

Estes caminhos orientam-se por um princípio central: a necessidade de romper definitivamente com a narrativa unilateral e colonial que ainda permeia o ambiente escolar. Para tanto, é importante inserir vozes indígenas no

¹⁷ D'MASCHIO, Ana Luísa. Daniel Muduruku: o professor deve se perguntar "Qual é o indígena que mora dentro de mim? **Porvir**, 08 fev. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/daniel-munduruku-o-professor-deve-se-perguntar-qual-e-o-indigena-que-mora-dentro-de-mim/>. Acesso em: 31 maio 2025.

planejamento curricular, transcendendo a abordagem do “índio” como objeto de estudo e promovendo seu protagonismo como sujeito de sua própria história, conforme defendem intelectuais indígenas como Kayapó (2014).

Paralelamente, a criação de um plano municipal para formações docentes específicas surge como uma estratégia vital para superar as lacunas formativas, capacitando os educadores não apenas na temática, mas nas metodologias interculturais que a legislação exige. Por fim, é crucial produzir recursos didáticos em colaboração com os povos indígenas, uma iniciativa que visa substituir a “história dos vencedores”, criticada por historiadores como Monteiro (2001), por materiais que reflitam a pluralidade de perspectivas e saberes. Coletivamente, essas propostas apontam para a construção de um ensino de História que não apenas cumpra a lei, mas que se reconcilie com a diversidade constitutiva da sociedade brasileira.

O desenvolvimento e a implementação desses recursos didáticos plurais, no entanto, não podem ser um processo aleatório ou desconectado da realidade local. Para que essa iniciativa seja eficaz e genuína, é imperativo que ela esteja ancorada em uma compreensão profunda do contexto específico em que se insere. Nesse sentido, o processo analítico seguiu rigorosamente os princípios da pesquisa qualitativa, garantindo a fidedignidade através da sistematização metodológica e do constante diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico adotado. A categorização permitiu identificar tanto convergências quanto divergências significativas nos discursos dos professores entrevistados, oferecendo um panorama abrangente e confiável das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da temática indígena no contexto investigado, o que, por sua vez, fornece o terreno fértil e as diretrizes necessárias para a produção colaborativa e contextualizada desses novos materiais.

Próximos passos:

- Analisar como a vivência na reserva multiétnica indígena Tekoá Tupinambá pode influenciar a prática dos professores entrevistados;
- Propor à Secretaria de Educação de Mata de São João a inclusão de um eixo temático indígena no currículo anual;

- Devolutiva aos participantes para validação.

3.3. RODA DE CONVERSA

Esta proposta metodológica, ao incorporar uma dimensão experiencial, busca fomentar uma transformação substantiva nas práticas docentes, transcendendo a abordagem puramente teórica para estabelecer diálogos efetivos entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais. A investigação seguiu os princípios da pesquisa-intervenção participativa (Pereira, 2019). Espera-se, assim, não apenas coletar dados relevantes sobre as práticas docentes relacionadas à temática indígena, mas também fortalecer um ambiente colaborativo e inclusivo de desenvolvimento profissional.

Nesta fase, após a avaliação diagnóstica e as entrevistas com os professores, foi viável delinear o contexto do ensino, assim como os desafios e os sucessos referentes à temática indígena nas aulas de história. Em seguida, iniciamos os encontros presenciais em Roda de Conversa, conforme a proposta de Moura e Lima (2014). Foram realizados três encontros presenciais em formato de roda de conversa, seguindo os seguintes procedimentos:

A realização da Roda de Conversa se inicia com uma sucinta exposição dos propósitos das etapas da atividade e a estipulação das normas para um diálogo respeitoso e colaborativo. A pesquisadora atuou como moderadora, orientando as discussões e garantindo que todos os participantes tivessem a chance de se manifestar. Foram discutidas diversas questões, entre as quais os obstáculos enfrentados no ensino sobre a temática indígena, a acessibilidade e a qualidade dos materiais didáticos, além de estratégias para tornar o ensino mais inclusivo e representativo. O registro das conversas foi realizado por meio de gravações (com o consentimento dos participantes) e anotações detalhadas, para fins de análise posterior.

3.3.1. Primeiro Encontro:

Em um primeiro momento, os participantes apresentaram-se brevemente, compartilhando suas metodologias de ensino, interesses e

desafios. Ao longo da discussão, inferências foram feitas para aprofundar as reflexões, promovendo um ambiente colaborativo de troca e apoio mútuo.

A inserção da história e da cultura indígena, na educação básica, exige análise crítica das práticas pedagógicas, das limitações estruturais e das formas de resistência diante de um currículo frequentemente restrito e eurocêntrico. Na roda de conversa entre a pesquisadora e os docentes de história, discutiram-se os desafios de tratar a temática indígena nos anos finais do ensino fundamental, considerando pressões curriculares, barreiras culturais e a urgência de uma educação antirracista e descolonial.

Relatos docentes evidenciaram o esvaziamento do ensino de História provocado pela compressão de conteúdos e pela redução de carga horária que tende a marginalizar narrativas não hegemônicas, entre elas a indígena. Também foram apontadas resistências culturais e religiosas no ambiente escolar as quais desvalorizam saberes de matrizes não cristãs e perpetuam preconceitos.

Os participantes convergiram em três obstáculos centrais: estrangulamento curricular, que impede abordagens aprofundadas, apagamento histórico, ao invisibilizar a participação indígena em processos políticos e territoriais decisivos e insuficiência de formação e de recursos, somada à fragilização da história pública diante da circulação de desinformação em ambientes digitais.

Como encaminhamentos, destacaram-se: a seleção crítica de conteúdos, privilegiando eixos temáticos capazes de articular a República e as lutas indígena, a interdisciplinaridade, integrando debates sobre religiosidade, território e resistência e o investimento em história pública, com produção de materiais acessíveis e ocupação qualificada de espaços digitais.

Ademais, foi formada uma comissão com os docentes envolvidos e a pesquisadora, com o propósito de recomendar à Secretaria de Educação de Mata de São João a inserção, em virtude do cumprimento da Lei n.º 11.645/2008 que altera a Lei n.º 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade da disciplina de Cultura e História Afro-brasileira e Indígena no currículo pedagógico educacional.

Concluiu-se que o ensino da temática indígena ultrapassa a lógica de “inclusão” e configura uma disputa de narrativas. Enfrentar o projeto de apagamento requer articular escolas, comunidades indígenas e produção crítica de conhecimento, afirmando a História como campo de luta. Nessa perspectiva, educar é um ato de coragem, um compromisso político com a transformação. Não se trata de “depositar” narrativas prontas sobre o passado, contudo de problematizar o mundo para, desvelando as opressões que marcaram a história, intervir criticamente no presente e, na práxis, cocriar futuros mais justos.

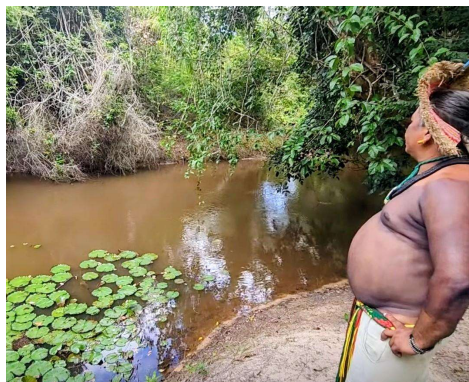
3.3.2. Segundo Encontro:

Visita à comunidade indígena sob a liderança do cacique Kariri Xocó

Os Kariri Xocó constituem os preservadores de uma narrativa pulsante, intimamente ligada às margens dos rios, cujas tradições ressoam como melodias ancestrais, transportadas pelos ventos, estabelecendo uma conexão entre o passado e o presente.

A Reserva Indígena Kariri Xocó, situada em Entre Rios–BA, é um verdadeiro santuário de saberes ancestrais, onde cada palavra carrega o peso de séculos de resistência e a beleza da convivência em harmonia com a natureza (ver Figura 4).

Figura 4: Cacique Kariri Xocó apresentando a reserva para os professores



Fonte: Autoria própria, 2025

Os Kariri Xocó são mestres na arte de viver em sintonia com a terra, revelando um profundo respeito por tudo que os cerca. Aprendem-se ali lições valiosas: a memória é sagrada como as árvores, a pureza flui como os rios, e a força nasce da união entre corpos, espíritos e histórias (Lima, 2012).

Para os Kariri Xocó, a transmissão do conhecimento ancestral não se dá prioritariamente pela escrita, entretanto meio de performances culturais. A oralidade, manifestada em “canções antigas”, opera como um mecanismo de reafirmação identitária e resistência cultural. Segundo Santos (2021), o canto ritualístico desempenha uma função dupla: é ao mesmo tempo reza (“onde cada som é reza”) e ato de perpetuação da cultura (“cada gesto é semente”). Nesse contexto, a memória não é um arquivo estático, todavia um processo ativo de “tecer o tempo com fios de história”.

A cosmologia Kariri Xocó estabelece uma relação de agência e interlocução com o mundo natural. Elementos como a terra, o rio e as árvores não são meros recursos, porém entes dotados de voz e história: “a terra fala”, o rio “murmura segredos antigos” e as árvores “guardam lembranças”. Essa percepção é compartilhada coletivamente durante os rituais noturnos, quando as “fogueiras da noite” funcionam como um espaço liminar de comunhão e atualização dessas narrativas (Oliveira, 2020).

A identidade Kariri Xocó é construída sobre o princípio da coletividade. A noção de que “o coração bate junto” durante as danças e rituais reflete a ideia de *communitas*, um estado de unidade e igualdade que emerge da experiência ritual compartilhada (Turner, 1974). Dessa experiência coletiva, derivam a “força” e a “esperança” que fundamentam sua resistência histórica.

O ingresso dos docentes participantes da pesquisa no território da reserva indígena caracterizou-se como um momento de transição espacial e cultural significativo. A comitiva, composta por educadores provenientes do ambiente urbano, adentrou o perímetro da comunidade em veículos automotores, que constituíam, em si, um elemento de contrastante modernidade em relação à paisagem natural e cultural do local.

O ponto de chegada foi estabelecido em uma área adjacente à maloca central, estrutura arquitetônica tradicional, confeccionada com materiais

orgânicos e destinada a assembleias e cerimônias coletivas. A chegada dos docentes foi marcada por uma percepção sensorial imediata, distinta da realidade urbana: a qualidade do ar, impregnada por partículas de poeira do solo e pelo aroma da fogueira acesa, harmonizou-se com a sinfonia ambiental composta pela fauna local, estabelecendo uma atmosfera de imersão inicial.

A recepção foi conduzida por representantes da liderança tradicional, incluindo o cacique. As saudações iniciais seguiram protocolos interculturais, mesclando o aperto de mão, convenção do mundo exterior, com a comunicação não verbal predominante na comunidade, baseada em contato visual prolongado e gestos de respeito. Este primeiro contato foi marcado por uma observação recíproca e atenta: os docentes, visivelmente engajados em um processo de reconhecimento e decodificação do novo ambiente, direcionavam seu olhar para a estrutura do aldeamento, a vestimenta e as pinturas corporais de alguns membros da comunidade e para as mulheres que observavam o evento a uma distância discreta no preparo dos alimentos.

O deslocamento do grupo em direção ao local da roda de conversa, um espaço circular demarcado no terreiro central, foi realizado de forma ordenada e silenciosa. Notou-se uma adaptação imediata, com os passos dos visitantes tornando-se mais deliberados e conscientes, refletindo um esforço de respeitar o solo e o espaço que possuem profundo significado histórico e espiritual para a comunidade anfitriã.

A disposição final em círculo, com os educadores integrando-se à configuração social comunitária, simbolizou a preparação para o diálogo intercultural. Antes mesmo da abertura dos trabalhos discursivos, a simples experiência sensorial e espacial da chegada cumpriu um papel pedagógico fundamental: iniciar a desconstrução de perspectivas etnocêntricas e proporcionar uma base empírica inicial para o entendimento da relação intrínseca entre aquele povo, sua cultura e seu território. A imersão, portanto, iniciou-se no momento da chegada, através da exposição consciente a um novo complexo de significantes culturais e ambientais.

A vivência de professores de História a uma reserva indígena vai além de uma atividade acadêmica, é um ato político e pedagógico de descolonização (ver Figura 5). Como destacou o cacique em sua fala:

A proposta aqui na aldeia multiétnica é que a escola não chegue até nós com seus conhecimentos prontos, mas que aprenda conosco. Quando trazemos professores, queremos que eles levem nossa voz para seus alunos – nossa língua, nossa história de resistência, como lutamos contra os portugueses no Maranhão. Isso fortalece nosso povo, porque faz a sociedade nos enxergar como gente, não como 'índios do passado'.

A imersão na reserva exige dos professores uma mudança de postura, como explica um integrante indígena da comunidade, participante da roda de conversa,

Muitos chegam querendo apenas “coletar dados”, mas aqui ensinamos que conhecimento se constrói na convivência. Não adianta só anotar nossas palavras, é preciso sentar no círculo, ouvir os mais velhos, participar dos rituais. Só assim se quebra a ideia de que somos 'objetos de estudo'.

Essa abordagem dialógica rompe com a “ditadura do arquivo escrito” (Mignolo, 2011), valorizando a oralidade e os saberes corporificados (Cusicanqui, 2015).

Figura 5: Roda de conversa com o cacique, comunidade e os professores



Fonte: Autoria própria, 2025

Um professor não indígena relata sua transformação após a vivência:

Na aldeia, entendi que meu papel não era 'ensinar' história indígena, mas criar pontes. Um ancião me disse: 'Vocês falam que descobrimos o Brasil, mas nós já estávamos aqui há milênios, com nossas leis, nossa ciência das plantas, nossa astronomia. Isso mudou minha prática, hoje trabalho com mapas indígenas e narrativas da comunidade.

Como declara o cacique Kariri Xocó: “O importante não é só trazer os alunos para passeio na aldeia, mas mostrar que nossa cultura está viva. Tem jovem que nem sabe que é indígena porque a escola só fala de nós no passado”.

A experiência é um certo ponto evidência de tensões, conforme narra um professor: “Alguns colegas dizem: 'Mas isso é doutrinação?'. Respondo que é justiça epistêmica. Um aluno me disse após nossa visita: 'Professor, eu não sabia que existia indígena de verdade hoje'. Isso mostra o quanto a escola ainda nos apaga.”

O cacique reforça: “A escola tem que ser aliada, não inimiga. Queremos que as crianças brancas também aprendam: vocês não são melhores que nós, somos diferentes. E essa diferença é riqueza”.

Como propõe Krenak (2019), a educação deve ser uma “prática de reexistência”. A aldeia multiétnica não é um “laboratório pedagógico”, no entanto um espaço de diálogo entre mundos, onde professores se tornam aprendizes e a escola pode, finalmente, honrar sua dívida histórica com os povos indígenas.

Apresentação de cantos e danças tradicionais como fontes históricas

A historiografia tradicional, de matriz predominantemente ocidental, privilegiou, durante séculos, o documento escrito como a fonte primária e mais confiável para a reconstrução histórica. Porém, essa perspectiva opera uma violência epistêmica ao invalidar os sistemas de conhecimento e as formas de registro de sociedades ágrafas ou de tradição oral. Neste contexto, os cantos e as danças tradicionais emergem não como meras expressões artísticas ou folclóricas, mas como fontes históricas profundas, veículos de memória coletiva e instrumentos de perpetuação cosmológica. A apresentação da **dança do Toré, (grifo nosso)** sobre a performance cultural, como um arquivo vivo e dinâmico, tem o poder de narrar histórias, preservar saberes e afirmar identidades de modo tão ou mais complexo que os textos escritos (Taylor, 2013) (Cf. Figura 6)

Figura 6: Dança do Toré



Fonte: Autoria própria, 2025

O canto e dança Kariri Xocó revela como a performance cultural é um eixo central para a manutenção da etnicidade. Através do ritmo, da dança e da oralidade, este povo não apenas preserva sua memória, mas também constantemente a reinventa, afirmando sua existência contínua e sua profunda conexão com um território sagrado.

Após vivência na reserva indígena, a professora “Guarani” faz um relato sobre sua experiência

[...] assim magnífico, foi de grande conhecimento mesmo e um dos momentos mais marcantes, que eu cheguei a me emocionar, foi quando eles fizeram **a dança Toré (grifo nosso)** e assim, naquele momento ali, eu me emocionei porque além de ser uma dança linda, eu percebi o quanto de resistência tinha naquele momento, naquela representação. Ali, os povos que tentam preservar a sua história, sua cultura, a sua espiritualidade e ser tão perseguido, tão massacrado. Então, ali fiquei muito emocionada, assim mesmo na hora, eu até quando me lembro, eu me emociono, porque eu via isso tudo, naquele momento ali, resistência, luta, uma comunidade tentando sobreviver em meio a tantos desafios a tantos obstáculos.

Por fim, é vital reconhecer que a manutenção e a performance dos cantos e danças tradicionais são, em si mesmas, atos de **reexistência (grifo nosso)**. Em um contexto de constantes pressões assimilacionistas e de apagamento cultural, escolher cantar e dançar é reafirmar publicamente uma identidade distinta, reativar a memória e celebrar a continuidade de um povo. Mais do que falar sobre o passado, essas performances fazem o passado habitar o presente, garantindo que suas vozes e seus corpos continuem a narrar, eles mesmos, a

sua própria história.

3.3.3. Terceiro Encontro

Roda de conversa com representação Tupinambá

O Eco Parque da Mata, espaço dedicado à preservação ambiental e ao encontro comunitário das feiras locais, situado em Massarandupio - Bahia, proporcionou o cenário para um diálogo singular entre docentes participantes da pesquisa e o representante indígena Tupinambá.

O local, normalmente associado ao comércio de produtos agrícolas e artesanato, transformou-se, temporariamente, em um local de troca de saberes. No horário combinado, o representante do povo Tupinambá, vestindo não apenas suas roupas, mas também adereços simbólicos e pinturas corporais que anunciavam sua identidade e ancestralidade, posicionou-se em um círculo de cadeiras. Sua postura era ao mesmo tempo solene e acolhedora, radicanando uma serenidade, conforme ilustra a Figura 7.

Os professores em pequenos grupos traziam consigo a agitação da vida urbana, cadernos de anotações e um misto de curiosidade e vontade de acertar.

Figura 7: Roda de conversa com professores e representante Tupinambá



Fonte: Autoria própria, 2025

A abertura da roda de conversa foi feita pela pesquisadora e depois pelo representante Tupinambá. Com palavras medidas, ele agradeceu aos antepassados pelo encontro, saudou os professores e enfatizou a importância

da memória como ferramenta de construção do futuro. Seu discurso era, em si, uma primeira aula: uma demonstração prática de uma relação com o tempo e a história radicalmente diferente daquela ensinada nos livros didáticos.

Os docentes, inicialmente contidos, foram aos poucos se soltando, impulsionados pelo ambiente informal e pelo respeito emanado pelo indígena. As perguntas iniciais, mais genéricas “Como devemos chamá-los?”, deram lugar a questionamentos profundos sobre como evitar a estereotipagem, como abordar a questão do território de forma sensível e como acessar fontes confiáveis produzidas por indígenas.

O diálogo fluiu de forma circular, espelhando a disposição física do grupo. Não houve palestrantes e plateia, entretanto, uma roda de conversa genuína, onde os professores aprendiam e o indígena Tupinambá, por vezes, também fazia perguntas sobre o funcionamento da escola não-indígena, buscando entender o sistema em que desejavam inserir sua história.

O indígena salientou que a história, para os Tupinambás, permanece viva na terra, nos ritos e na memória dos anciãos. Trata-la como passado remoto apaga existências presentes e desconsidera a contínua resistência e reescrita de trajetórias. Essa compreensão converge com Cusicanqui (2010) ao defender a descolonização do saber e o reconhecimento dos conhecimentos indígenas como temporalidade presente e com Krenak (2020) ao afirmar a historicidade indígena como narrativa dinâmica de resistência.

Os professores relataram desafios e avanços na implementação da Lei nº 11.645/08. Se antes os materiais didáticos representavam o indígena de forma genérica e histórica, agora a escuta ativa da comunidade Tupinambá orienta práticas que inserem nomes, histórias e perspectivas próprias em sala de aula. Tal mudança alinha-se a Silva e Ribeiro (2018), para quem a lei deve operar como instrumento de desconstrução de estereótipos, e a Munduruku (2016) que propõe a escola como espaço de encontro entre saberes tradicionais e acadêmicos.

Um professor não indígena destacou: **“Antes, os livros mostravam os indígenas como figuras genéricas, sem nome, sem história. Agora, estamos aprendendo a ouvir a comunidade Tupinambá e a trazer suas vozes para a sala de aula.”** (grifo nosso)

A intervenção também evidenciou disputas conceituais como “índio” versus “povos originários” e a persistência da invisibilidade, perceptível em perguntas recorrentes dos estudantes sobre a “existência” indígena. Em sintonia com Cunha (1992), reafirma-se a identidade indígena como campo político-cultural em disputa. Contribuições de Funari e Piñon (2011) indicam o papel da arqueologia e da história na crítica aos estereótipos e na demonstração da agência indígena, enquanto Almeida (2010) sublinha a presença contínua e protagonista desses povos na história do Brasil.

Em síntese, a experiência aponta caminhos para descolonizar o currículo incorporando narrativas Tupinambás, formar docentes como mediadores críticos e instituir espaços de escuta que legitimem saberes indígenas como fontes de conhecimento. Como concluiu a liderança: “se a escola pretende narrar os povos indígenas, que o faça com eles, para que a história seja, de fato, justa”.

Um professor refletiu: **“Quando um aluno pergunta: ‘Mas o índio ainda existe?’, percebemos o quanto a escola ainda reproduz a invisibilização. Agora, estamos trazendo os Tupinambás para contar sua própria história.” (grifo nosso)**

O encontro, portanto, foi muito mais do que uma reunião de planejamento. Foi um ato pedagógico mútuo. Enquanto os professores buscavam metodologias, o representante Tupinambá oferecia epistemologias.

O Eco Parque da Mata, com sua feira repleta de barracas enfeitadas, pronta para acontecer no dia seguinte, pulsa ao redor, testemunho da construção de uma ponte entre dois mundos, mediada pelo propósito comum de, finalmente, contar a verdadeira história do Brasil em suas salas de aula (Figura 8) . O sucesso da iniciativa não se mediu por um documento final, porém pela qualidade de “dar ouvidos” atento dos docentes aos ensinamentos indígenas e pela luz de novos entendimentos que acendeu em seus olhos.

Como afirmou o representante Tupinambá no encerramento: **“Se a escola quer falar de nós, que fale conosco. Só assim a história será justa.” (grifo nosso)**

Figura 8: Banner Portal Tupinambá



Fonte: Autoria própria, 2025

Este capítulo reforça o compromisso de uma educação que não apenas inclua, mas dialogue efetivamente com os povos indígenas, em sintonia com as lutas contemporâneas por território, memória e direitos.

3.4. DIMENSÃO PROPOSITIVA

Por se tratar de um Mestrado Profissional, este requer a elaboração e apresentação de uma Proposição Metodológica aplicável à situação problema motivadora da pesquisa. Dessa forma, propomos como dimensão propositiva um Caderno de Apoio Pedagógico sobre a temática indígena para os anos finais do ensino fundamental.

O objetivo do material é fornecer uma compreensão relevante da história e cultura dos povos indígenas, estimulando o pensamento crítico e a valorização da diversidade étnico-cultural, de modo a desconstruir estereótipos e preconceitos, como propõe as diretrizes operacionais da Lei nº11.645/08:

Sinteticamente, observa-se que ainda persistem nestas ações problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como: • reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador; • apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); • omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira; • adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; • generalização de traços culturais

de um povo para todos os povos indígenas; • simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta; • prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas; • ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência “aos índios”, em geral ; • ênfase no “empobrecimento” do material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas. Para que seja efetivo o tratamento correto da temática indígena, os sistemas de ensino, em especial seus professores e todos os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos devem conhecer e superar os principais problemas retro evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos indígenas. (Brasil, 2016, p. 6).

A dimensão propositiva de um caderno de apoio à aprendizagem é decisiva para transformar currículo em prática pedagógica viva, crítica e relevante. Ao articular atividades contextualizadas com fontes primárias, vídeos, imagens e sugestões de leitura, o material oferece ao professor um roteiro didático que fomenta investigação, autoria e diálogo possíveis com a realidade dos estudantes. Quando todo o conteúdo privilegia a autoria indígena e segue as orientações das Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/08, garantimos a centralidade das vozes indígenas, combatemos estereótipos e fortalecemos uma educação antirracista e intercultural.

Neste caderno, intitulado **“Ecoando tradições: narrativas de resistência e sabedoria indígena” (grifo nosso)**, o caderno pedagógico de apoio para o ensino de temáticas indígenas no ensino de história é destinado aos anos finais do Ensino Fundamental. Este material foi especialmente elaborado para contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem à diversidade cultural, conforme preconiza a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e privadas do país. Além de atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual reforça a importância de uma educação plural, crítica e intercultural.¹⁸

¹⁸ Apesar das críticas consistentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a superficialidade no tratamento de temas sociais complexos (FRIGOTTO, 2008) e a padronização curricular que desconsidera particularidades regionais e culturais (ARROYO, 2013), sua adoção nos materiais didáticos é aqui mantida por exigência das políticas educacionais vigentes. Essa decisão alinha-se às diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e visa subsidiar o planejamento docente, garantindo coerência institucional e facilitando a operacionalização pedagógica no

O caderno de apoio pedagógico conta com uma variedade propositiva de **atividades didáticas (grifo nosso)**, com textos de autoria indígena, sugestões de leituras e recursos visuais que auxiliam a compreensão e o respeito à pluralidade dos povos indígenas no Brasil. Nossa proposta tem como objetivo desconstruir estereótipos, valorizar saberes tradicionais e fomentar o protagonismo indígena na construção da história nacional.

Além de subsidiar o trabalho em sala de aula de forma acessível e contextualizada, o material propõe reflexões sobre as contribuições dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira, bem como debates acerca de suas lutas, resistências e direitos atuais. Esperamos assim promover o diálogo, a valorização das identidades indígenas e a construção de uma educação mais plural e inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e respeitosos quanto às diferenças.

Espera-se o comprometimento e a sensibilidade de cada educador para que essas atividades sejam um convite ao pensar e ao aprender sobre as inúmeras histórias e culturas indígenas presentes em nosso país. **(Anexo, Caderno de Apoio Pedagógico) (grifo nosso)**. Segue o link para acessar a dimensão propositiva <https://heyzine.com/flip-book/e8951ae0df.html>" bem como Código QR do flipbook "<https://cdn.heyzine.com/flip-book/qrcode/e8951ae0df-848591.png>.



cotidiano escolar. Reconhece-se, contudo, a necessidade de contextualização crítica por parte dos educadores, que devem complementar as lacunas da BNCC com abordagens interdisciplinares e problematizadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao investigar as práticas docentes no ensino da temática indígena em Mata de São João–BA, revelou desafios e potencialidades que transcendem o local, apontando para questões estruturais da educação brasileira. A análise demonstrou que, apesar dos avanços legais como a Lei nº 11.645/2008, sua implementação esbarra em lacunas formativas, materiais didáticos inadequados e resistências institucionais. Contudo, a vivência na aldeia multiétnica Tekoá Tupinambá e o diálogo com os professores participantes evidenciaram caminhos possíveis para uma pedagogia descolonial, ancorada no protagonismo indígena e na crítica aos estereótipos.

As principais constatações sobre a formação docente mostraram-se insuficientes. A maioria dos educadores não teve acesso a disciplinas voltadas para a história indígena ao longo de sua formação inicial, evidenciando um currículo eurocêntrico que marginaliza conhecimentos não ocidentais. A ausência de formações continuadas especializadas contribui para a perpetuação de abordagens superficiais, muitas vezes, reduzidas a comemorações pontuais, como o 19 de abril.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARROYO, M.G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.124, p. 34, 2013.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental.v.1**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V. L. M. et al. (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Repensando o Ensino).

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

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

Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2015. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2004. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 15, 3 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 28 ago. 2024

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na Educação Básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 22-38, 2018. Edição Especial. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/596>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CARVEIRO, Vinícius A. V. **O índio como um discurso: sentidos nas narrativas do ensino de história**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe**: postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CONCEIÇÃO, Maria Cristina Bispo da. **A pedagogia do evento**: uma análise das experiências de estágio em alusão data da Consciência Negra. 2024. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.108, p. 717-738, out., 2002.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen**: miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 23-44.

D'MASCHIO, Ana Luísa. Daniel Muduruku: o professor deve se perguntar “Qual é o indígena que mora dentro de mim?” **Porvir**, 08 fev. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/daniel-munduruku-o-professor-deve-se-perguntar-qual-e-o-indigena-que-mora-dentro-de-mim/>. Acesso em: 31 maio 2025.

DUSSEL, Enrique. **1492**: O encobrimento do outro - A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, Flávio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. 2016. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Uerj/CNPq/Faperj, 2008.

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

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Dhiogo Rezende. **MÊ IXUJARÊNH – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Indígenas e afro-brasileiros em diálogo com a educação: tensões e desafios. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GRAÚNA, Graça. Identidade indígena: uma leitura das diferenças. In: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2 ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré: regime encantado do índio do nordeste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo: Global, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: população indígena**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-240-4187-7.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Mônica. **Os indígenas nos livros didáticos**: entre estereótipos e invisibilidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Global, 2004. p. 63-78.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MAIA, Márcia de Sousa da Silva. **Parque Indígena do Xingu**: um jogo para a Lei 11.645/2008. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARTINEZ, Ana Cristina. **Educando a todos**: protagonismos e culturas indígenas e ensino de história. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **O lado mais sombrio da modernidade ocidental**: futuros globais, opções decoloniais. Durham e Londres: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2012.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Tradução de Helena C.F. Simões. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MOURA, M. O.; LIMA, M. G. de. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**: um olhar indígena sobre a educação. São Paulo: Peirópolis, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. São Paulo: Planeta do Brasil, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversas sobre a história indígena. São Paulo: Global, 2017.

MUSSA, Alberto. **Meu destino é ser onça**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educação**, Lisboa, v. XVI, n. 1, p. 11-20, 2007.

OLIVEIRA, David de. Filosofia da Ancestralidade como fundamento para uma educação antirracista. In: SILVA, A.C.; PEREIRA, M.R. (orgs.). **Educação, direitos humanos e diversidade**. São Paulo: Latinoamericana, 2021.

OSÓRIO, U. **A Ilha de Itaparica**: História e Tradição. 4 ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1979.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 59-72, 1997.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REIS, João José. **A festa de São João na Bahia: tempo, espaço e identidade**. Salvador: EDUFBA, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS FILHO, Carlos Alberto Lima dos. **PROFHISTÓRIA: um caminho para a potencialização da prática docente**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717619>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SANTOS, Tiago Cerqueira. **Não há conflito se for feita releitura: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015–2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

SAVOINE, Aline. **Ensino de História e a lei nº 11.645/08: entre o dever de memória e as práticas pedagógicas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **O professor reflexivo**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

SILVA, Giovani José da. "Dar voz" ou "dar ouvidos" aos subalternizados? O "Sul global" em perspectiva na obra de Silvia Rivera Cusicanqui. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 16, n. 43, p. 108, 2024. DOI: 10.5965/2175180316432024e0108. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180316432024e0108>. Acesso em: 28 abril. 2025.

SILVA, M. P. A. A "presença" dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 268-290, jul./dez. 2010.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SIMÕES JR. Roberto Carlos. Nova História Indígena e a educação para relações étnico-raciais: construindo caminhos para a sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução de Roberto Baptista as Silva. Curitiba: UFPR, 2021.

SOUZA, Gilma Conceição de. **De Quigoma a Thá-Fene: ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. La descolonización no es una metáfora. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 38, p. 61-111, jun. 2021. DOI: 10.25058/20112742.n38.04. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892021000200061&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2025.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala**. Quito: Abya Yala, 2009.

ZANON, Leny Russi. **A temática indígena na escola: possibilidades e desafios entre a prática e a teoria**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, 2021.

ZAVALA, Ana. **Didática da História: uma leitura sobre narrativas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

ZAVALA, Ana. **Ensinar história: elementos para uma teoria prática do ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROFHISTÓRIA**

PESQUISA: *îandé mbo'é nhembo'é supé - ensinar e aprender juntos: a temática indígena no ensino de História.*

PESQUISADORA: Sandra Cordeiro Oliveira

ORIENTADORA: Antonieta Miguel

1. Há quanto tempo você leciona história?
2. Com que frequência você aborda a temática indígena em suas aulas?
3. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar sobre a história e a cultura indígena?
4. Você se sente preparado para abordar a temática indígena em sala de aula?
5. Que recursos e materiais você utiliza para ensinar sobre os indígenas?
6. Como você lida com possíveis estereótipos e preconceitos em relação aos indígenas em sala de aula?
7. Você acredita que há necessidade de mais capacitação e formação sobre a temática indígena para os professores de história?
8. Você já teve algum projeto ou atividade que promoveu o respeito e a valorização da cultura indígena?
9. Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam ao aprender sobre os indígenas?
10. Você recebe apoio da escola e da comunidade para ensinar sobre a temática indígena?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE VISITA À ALDEIA TEKÓÁ TUPINAMBÁ



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROFHISTÓRIA**

PESQUISA: *îandé mbo'é nhembo'é supé - ensinar e aprender juntos: a temática indígena no ensino de História.*

PESQUISADORA: Sandra Cordeiro Oliveira

ORIENTADORA: Antonieta Miguel

Duração total: 6h30 (ajuste conforme disponibilidade).

Presencial: Comunidade indígena Tekoá Portal Tupinambá (Entre Rios/Bahia - Litoral)

Tema: Diálogos entre Saberes: História Indígena e Educação Escolar. Público: Professores de História e pesquisadora.

Prezados (as) professores (as),

Visando garantir o respeito, a ética e o bom aproveitamento pedagógico, durante a visita à Aldeia Indígena Tekoá Tupinambá, seguem as orientações obrigatórias para todos os participantes. Tais diretrizes estão alinhadas às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa e à legislação vigente.

1. Princípios Éticos Fundamentais

- Respeito à autonomia e à cultura indígena: honre valores, tradições, costumes, crenças e decisões da comunidade e de seus membros.
- Consentimento prévio: nenhuma atividade será realizada sem autorização explícita da liderança indígena.
- Privacidade e confidencialidade: não exponha informações pessoais ou sensíveis dos membros da aldeia sem autorização.
- Não coação: não insista e nem pressione por respostas, depoimentos ou participações em atividades culturais.

2. Condutas Durante a Visita

- Cordialidade: Mantenha postura respeitosa e aberta ao diálogo em todas as interações.
- Imagens e áudios: só registre fotos, vídeos ou áudios com permissão clara da liderança e dos envolvidos.
- Anotações: Informe antes de fazer anotações e use-as apenas para fins pedagógicos, preservando a identificação dos participantes.
- Objetos e território: não recolha objetos, materiais naturais, sementes ou artesanatos sem permissão.
- Atividades culturais: participe de oficinas, rituais e atividades culturais somente quando convidado e se oriente pelas lideranças.
- Vestimenta: Opte por roupas discretas e adequadas.
- Alimentação: Respeite as ofertas alimentares e costumes, recusando educadamente se necessário.
- Diálogo respeitoso: evite debates, julgamentos ou questionamentos sobre tradições, religião, história ou organização social da comunidade.

3. Comunicação e Transparência

Relato de incidentes: Comunique à coordenação qualquer conduta imprópria ou

situação eticamente questionável presenciada durante a visita.

Em caso de dúvidas quanto ao comportamento adequado, procure sempre a liderança local ou a coordenação da visita. Em toda situação, o respeito é o melhor caminho.

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que li, compreendi e me comprometo a seguir as orientações acima durante a visita à Aldeia Indígena Tekoá Tupinambá, respeitando os direitos, a autonomia, a privacidade e a cultura da comunidade visitada.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Chegada à Aldeia (8h30 - 9h)

- Acolhida tradicional: cerimônia de boas-vindas

Roda de Conversa (9h - 11h30)

Tema: Como a escola pode contar nossa história indígena?

Apresentações:

- Liderança indígena fala sobre a Tekoá Tupinambá (origem, lutas atuais).
- Professores e pesquisadora se apresentam brevemente e explicam o objetivo da pesquisa.

Mediação: Pesquisadora + 1 liderança ou educador indígena.

Perguntas guias (aos indígenas):

1. O que vocês consideram ESSENCIAL que os alunos aprendam sobre os Tupinambás?
2. Quais erros vocês veem nos livros didáticos sobre povos indígenas?

3. Como podemos colaborar com vocês para fortalecer esse ensino?

Dinâmica:

- Professores anotam dúvidas em papéis antes; indígenas respondem em ordem prioritária.

Vivências na Aldeia (11h30 - 13h)

- Oficina de grafismo Tupinambá: Pintura corporal e seus significados sagrados.

Visita guiada: Roça tradicional, casa de reza, espaço escolar da aldeia e o rio.

- Almoço compartilhado: comida tradicional (combinado antecipadamente).

Avaliação e Encaminhamentos (14h - 15h)

- Roda final (apenas professores + pesquisadora):

- O que mais me marcou hoje? Cada um fala em 1 minuto).

- Elaborar coletivamente 3 compromissos para a escola.

(Ex: 1. Incluir depoimentos Tupinambás no material didático; 2. Organizar uma exposição de fotos da visita.

(caso autorize); 3. Convidar lideranças para formar professores.

Agradecimentos.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROFHISTÓRIA

PESQUISA: *îandé mbo'é nhembo'é supé - ensinar e aprender juntos: a temática indígena no ensino de História.*

PESQUISADORA: *Sandra Cordeiro Oliveira*

ORIENTADORA: *Antonieta Miguel*

Duração total: 1h40 (ajuste conforme disponibilidade).

Presencial: Auditório da Escola Municipal Angelina Rodrigues. (Mata de São João/Bahia - Litoral)

1. Acolhida e Apresentação (15 min)

- Boas-vindas: agradecimento pela participação nas entrevistas e apresentação breve da pesquisa (objetivos e relevância).
- Dinâmica inicial:
- Cada professor compartilha uma palavra ou imagem que associem ao “ensino da história indígena”.
- Registro das contribuições em um painel (papel kraft ou digital) para retomada ao final.

2. Contextualização e Problematização (20 min)

Dados iniciais:

- Apresentação de um gráfico ou trecho significativo das entrevistas. (sem identificação do professor);
- Leitura de um trecho da Lei nº 11.645/2008 para provocar reflexão.
- Perguntas disparadoras:
 - Como vocês veem a relação entre a história indígena nacional e a história local de Mata de São João?
 - Quais os maiores equívocos que percebemos no tratamento dessa temática nos livros didáticos?

3. Troca de experiências (30 min)

Organização em pequenos grupos (3-4 pessoas) para discutir:

- Compartilhar uma prática pedagógica bem-sucedida sobre o tema indígena em suas aulas.
- Que estratégias podemos criar para superar os desafios mencionados nas entrevistas?
- Socialização: Cada grupo apresenta 1 ideia ou experiência (registro em um quadro).

4. Propostas Coletivas (25 min)

Priorização: Votação coletiva em 2-3 ações viáveis para fortalecer o tema na região (ex.: - Criar um banco de materiais locais (vídeos, depoimentos de indígenas da Bahia).

- Organizar uma formação continuada com lideranças Tupinambás.

5. Encerramento (10 min)

Retomada do painel inicial:

- Alguém mudou sua perspectiva após esta conversa? Que palavra ou

imagem acrescentariam agora?

Avaliação da roda:

- Solicitação de feedbacks escritos ou verbais: O que foi mais relevante para você hoje?

Agradecimento e próximos passos:

Convite para futuras atividades:

Visita à comunidade indígena Tekoá Portal Tupinambá.