



# CARTILHA

ELABORANDO MINICURSOS INTERCULTURAIS  
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E SABERES TRADICIONAIS



Ilustrações : As ilustrações presentes nesta capa, compreendem a construção e os nós empregados na produção de Arco do Povo Nambiquara e a Pintura corporal em formato de manchas de onça, utilizada na luta pelo Povo Chiquitano. Fonte: Arquivo do pesquisador



# FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.  
UNEMAT - Unidade padrão

P289e Passos, Elvis Jean Dos.  
ELABORANDO MINICURSOS INTERCULTURAIS. ENSINO DE HISTÓRIA  
INDÍGENA E SABERES TRADICIONAIS / Elvis Jean Dos Passos. -  
Cáceres, 2026.  
23f. : il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes  
Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres -  
Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane  
Vanini".  
Orientador: Profª Drª. Marli Auxiliadora de Almeida.

1. ProfHistória. 2. Ensino de História Indígena. 3.  
Nambiquara. 4. Chiquitano. I. Almeida, Profª Drª. Marli  
Auxiliadora de. II. Título.

UNEMAT / MT CDU 94 (=017) :37

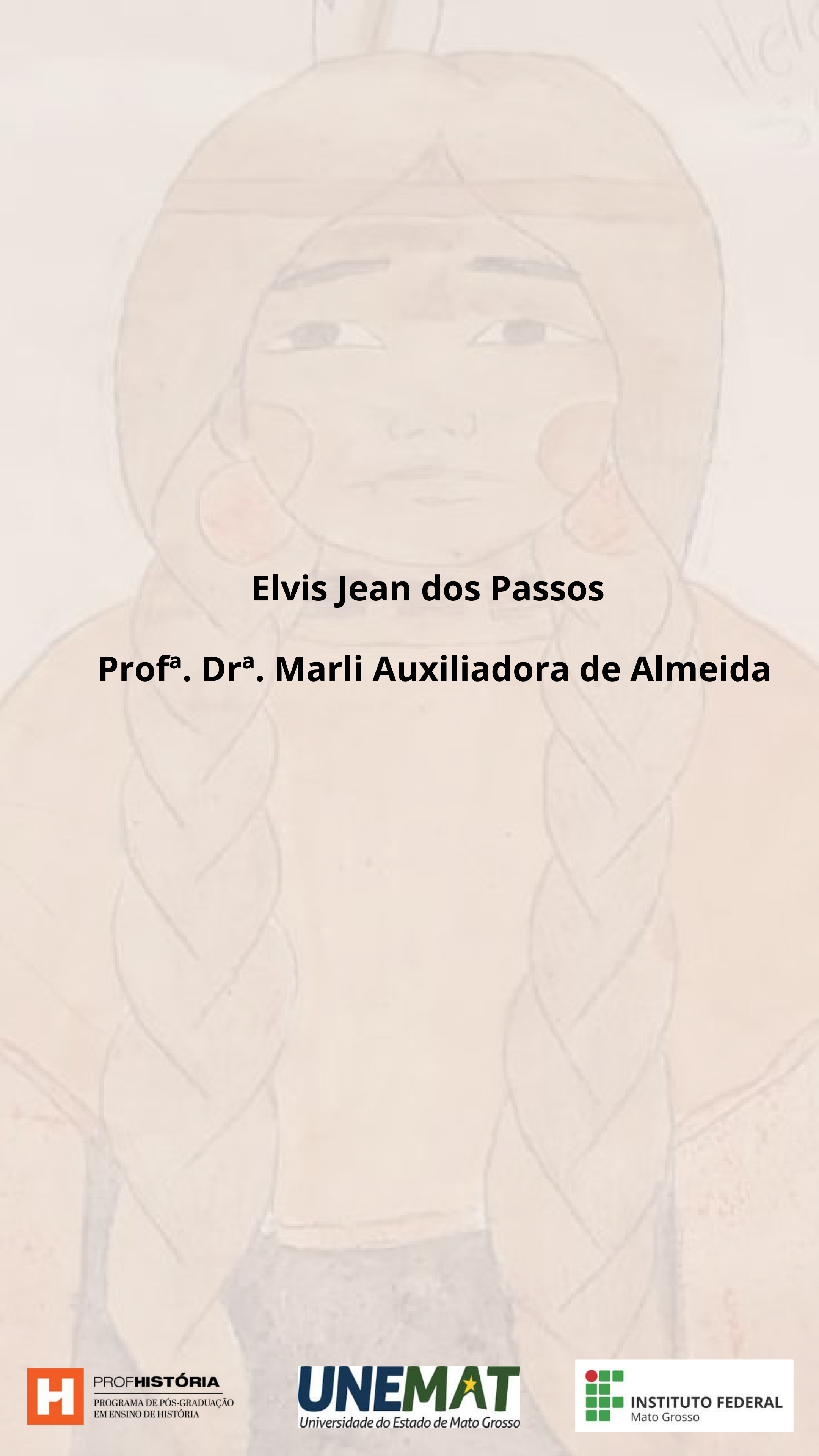


**PROFHISTÓRIA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso



**INSTITUTO FEDERAL**  
Mato Grosso



**Elvis Jean dos Passos**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli Auxiliadora de Almeida**



**PROFHISTÓRIA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNEMAT**  
*Universidade do Estado de Mato Grosso*



**INSTITUTO FEDERAL**  
Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 05

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA.....07

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INTERCULTURAL.....08

DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO INICIAL.....09

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DIAGNÓSTICO.....10

PREPARAÇÃO DOS MATERIAIS.....11

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA SELEÇÃO DE MATERIAIS.....12

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES NÃO INDÍGENAS.....13

PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS..... 14

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....15

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E RECONHECIMENTO DE OUTROS SABERES..... . 15

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E RECONHECIMENTO DE OUTROS  
SABERES..... 16

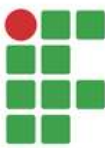
METODOLOGIAS ATIVAS INTERCULTURAIS.....18

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA METODOLOGIAS ATIVAS INTERCULTURAIS.....19

MÉTODOS PARA A AVALIAÇÃO INTERCULTURAL.....20

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AVALIAÇÃO INTERCULTURAL.....21

REFERÊNCIAS .....23

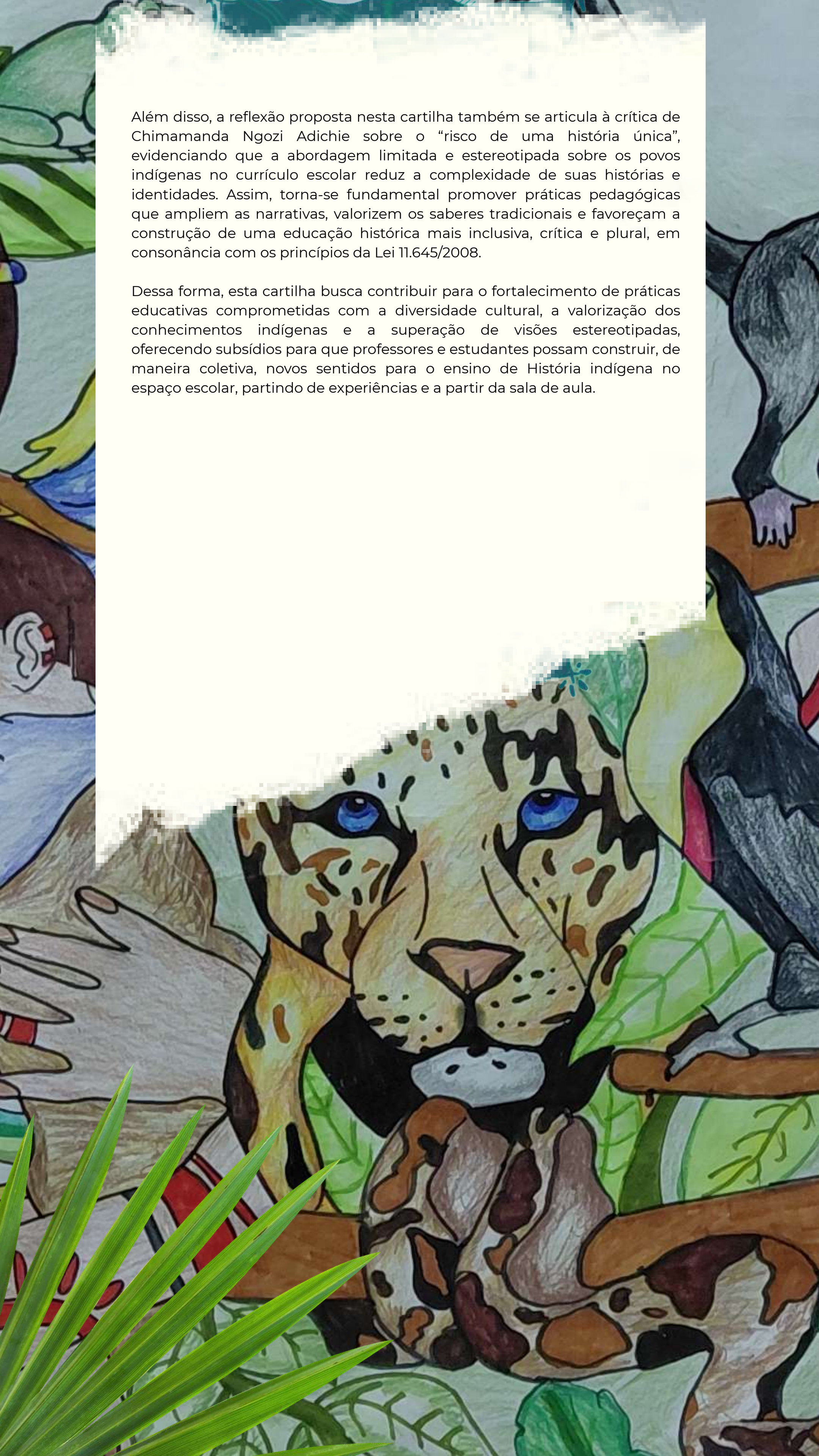


# INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços normativos e das discussões acadêmicas nas últimas décadas, a temática indígena no Brasil ainda apresenta lacunas significativas no campo educacional, marcadas pela persistência de estigmas, simplificações e estereótipos historicamente construídos. Tais representações, muitas vezes, são reproduzidas no cotidiano escolar, especialmente quando o ensino é mediado por perspectivas externas às realidades indígenas, o que contribui para a invisibilidade e a distorção de suas experiências históricas e culturais (Lima, 2018).

Nesse contexto, a presente cartilha não se propõe a oferecer um modelo único ou prescritivo para a elaboração de minicursos, mas sim constituir-se como um instrumento pedagógico aberto, dialógico e reflexivo, capaz de fomentar múltiplas possibilidades de abordagem do ensino de História indígena. A proposta parte do entendimento de que o conhecimento histórico deve ser construído de forma plural, valorizando diferentes epistemologias e experiências culturais, especialmente em contextos educativos fora das comunidades indígenas, onde a maioria dos estudantes é não indígena.

Tal perspectiva dialoga com as contribuições de Aníbal Quijano, ao problematizar a colonialidade do saber, que hierarquiza conhecimentos e marginaliza epistemologias indígenas, e com Walter Mignolo, que propõe a valorização de epistemologias outras como caminho para a descolonização do conhecimento. Do mesmo modo, Linda Tuhiwai Smith enfatiza a necessidade de metodologias que reconheçam os povos indígenas como sujeitos de conhecimento, e não apenas como objetos de estudo.

The background of the page is a vibrant, stylized illustration of a jaguar in a jungle. The jaguar is depicted with large, expressive blue eyes and a pattern of black and brown spots on its tan fur. It is surrounded by lush green foliage, including large leaves and a plant with long, pointed leaves in the bottom left corner. To the right, a portion of a grey animal, possibly a dog or a different species of jaguar, is visible. A large, white, irregularly shaped text box is positioned in the upper half of the page, partially obscuring the jaguar's face and the surrounding jungle. The overall style is artistic and colorful, with bold outlines and a rich palette of greens, browns, and blues.

Além disso, a reflexão proposta nesta cartilha também se articula à crítica de Chimamanda Ngozi Adichie sobre o “risco de uma história única”, evidenciando que a abordagem limitada e estereotipada sobre os povos indígenas no currículo escolar reduz a complexidade de suas histórias e identidades. Assim, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que ampliem as narrativas, valorizem os saberes tradicionais e favoreçam a construção de uma educação histórica mais inclusiva, crítica e plural, em consonância com os princípios da Lei 11.645/2008.

Dessa forma, esta cartilha busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural, a valorização dos conhecimentos indígenas e a superação de visões estereotipadas, oferecendo subsídios para que professores e estudantes possam construir, de maneira coletiva, novos sentidos para o ensino de História indígena no espaço escolar, partindo de experiências e a partir da sala de aula.

## **IFUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA**

### **INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA**

A perspectiva da interculturalidade crítica propõe a construção de relações horizontais, dialógicas e não hierárquicas entre diferentes sistemas de conhecimento, rompendo com a lógica colonial que historicamente estabeleceu a supremacia de epistemologias eurocêntricas. Diferentemente de abordagens multiculturais superficiais, que apenas inserem conteúdos sobre grupos subalternizados, a interculturalidade crítica busca transformar as bases epistemológicas do próprio currículo escolar, reconhecendo a legitimidade e a complexidade dos saberes indígenas.

No campo do ensino de História, essa perspectiva implica reconhecer que os povos indígenas são sujeitos históricos e produtores de conhecimento, cuja compreensão do mundo se constrói por meio de múltiplas linguagens e formas de transmissão, como a oralidade, a memória coletiva, a relação com o território e a cultura material. Tais dimensões constituem fontes históricas legítimas, que devem ser consideradas em pé de igualdade com documentos escritos e fontes tradicionais da historiografia ocidental.

Assim, trabalhar com conhecimentos tradicionais não significa apenas “acrescentar conteúdos indígenas” ao currículo, mas sim reconfigurar as bases epistemológicas do ensino de História, de modo a incluir outras formas de produzir, registrar e transmitir conhecimentos, promovendo uma educação que reconheça a diversidade cultural e epistêmica do país.

## ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INTERCULTURAL

- Reconhecer os saberes indígenas como legítimos, complexos e dinâmicos, superando visões folclorizadas ou simplificadoras.
- Valorizar a oralidade, a memória, o território e a cultura material como fontes históricas fundamentais para a compreensão das experiências indígenas.
- Questionar criticamente o currículo eurocentrado, identificando suas lacunas e hierarquias epistemológicas.
- Promover o diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais, construindo práticas pedagógicas interculturais e colaborativas.
- Estimular a escuta e o protagonismo indígena, sempre que possível incorporando narrativas, materiais e experiências produzidas pelos próprios povos indígenas.

# GRAFISMO INDÍGENA

## O QUE É?

São desenhos feitos no corpo com tintas naturais, geralmente produzidas a partir de elementos como:

## PINTURAS FACIAIS

São usadas por povos como os Xavante. As pinturas faciais podem indicar as fases da vida (infância, adulto), mostram posição social dentro de uma comunidade e são usadas em rituais de passagem.

URILUM

(vermelha)

Comum entre vários povos indígenas do Brasil.

Significado:

- Energia e vitalidade.
- Preparação para rituais e atividades importantes.
- Também pode ser usada para proteção.

JENIPAPO

(preto/azulado)

Bastante usado por povos como os Yanomami.

Significados:

- Proteção espiritual e proteção.
- Indicar momentos especiais ou cerimônias.
- Tinta dura mais tempo na pele, marcando momentos importantes.

Exemplos de

# SEMBOLOGIA

KAIOLÁ

Mboí Retê Resaupa (base dos olhos do corpo da cobra)  
Representa o elemento água e a pele da cobra.

Yryvu Ati'y  
Representa o "ombro dos urubus" no

## DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO INICIAL

O planejamento de um minicurso voltado ao ensino de História e Cultura Indígena deve partir de uma análise situada da realidade escolar, considerando os sujeitos, o território e as dinâmicas socioculturais que atravessam o espaço educativo. O diagnóstico inicial constitui uma etapa fundamental para evitar práticas pedagógicas descontextualizadas ou exotizantes, permitindo a construção de propostas sensíveis à diversidade cultural e às experiências dos estudantes.

Nesse sentido, a compreensão do contexto escolar deve reconhecer que o ensino de História é uma prática social situada, conforme destaca Circe Bittencourt, ao afirmar que os conteúdos históricos e suas abordagens refletem disputas de memória, identidade e poder. Assim, investigar as percepções dos estudantes sobre os povos indígenas é essencial para identificar representações cristalizadas e propor práticas que ampliem essas visões.

Além disso, o diagnóstico inicial permite reconhecer a escola como um espaço de produção de identidades e de construção de pertencimentos. Para Nilma Lino Gomes, a educação deve assumir o compromisso de valorizar a diversidade étnico-cultural e enfrentar preconceitos historicamente construídos, o que inclui a superação de estereótipos sobre os povos indígenas presentes no cotidiano escolar.

No campo do ensino de História indígena, é fundamental considerar também a contribuição de Daniel Munduruku, que destaca a importância de reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, com histórias próprias, saberes e formas de organização social, rompendo com visões que os colocam apenas no passado. Essa abordagem contribui para um ensino de História que valorize as múltiplas temporalidades e experiências indígenas.

Outro aspecto relevante é a relação com o território e a presença indígena na região. Como destaca Alfredo Wagner Berno de Almeida, os processos de territorialização e os conflitos envolvendo terras indígenas são centrais para compreender a história recente do Brasil e devem ser incorporados ao ensino de História de forma crítica e contextualizada.

Dessa forma, o diagnóstico inicial configura-se como um processo investigativo, pedagógico e político, que orienta a elaboração de minicursos comprometidos com a valorização da diversidade cultural, o enfrentamento de preconceitos e a construção de uma educação histórica socialmente referenciada.

**MINICURSO DE HISTÓRIA**

**MINGAU DE MILHO**

O mingau de milho é uma iguaria ancestral brasileira, com raízes profundas nas tradições indígenas guaranis, que consumiam papas de milho antes da colonização, que mistura influências africanas e europeias!

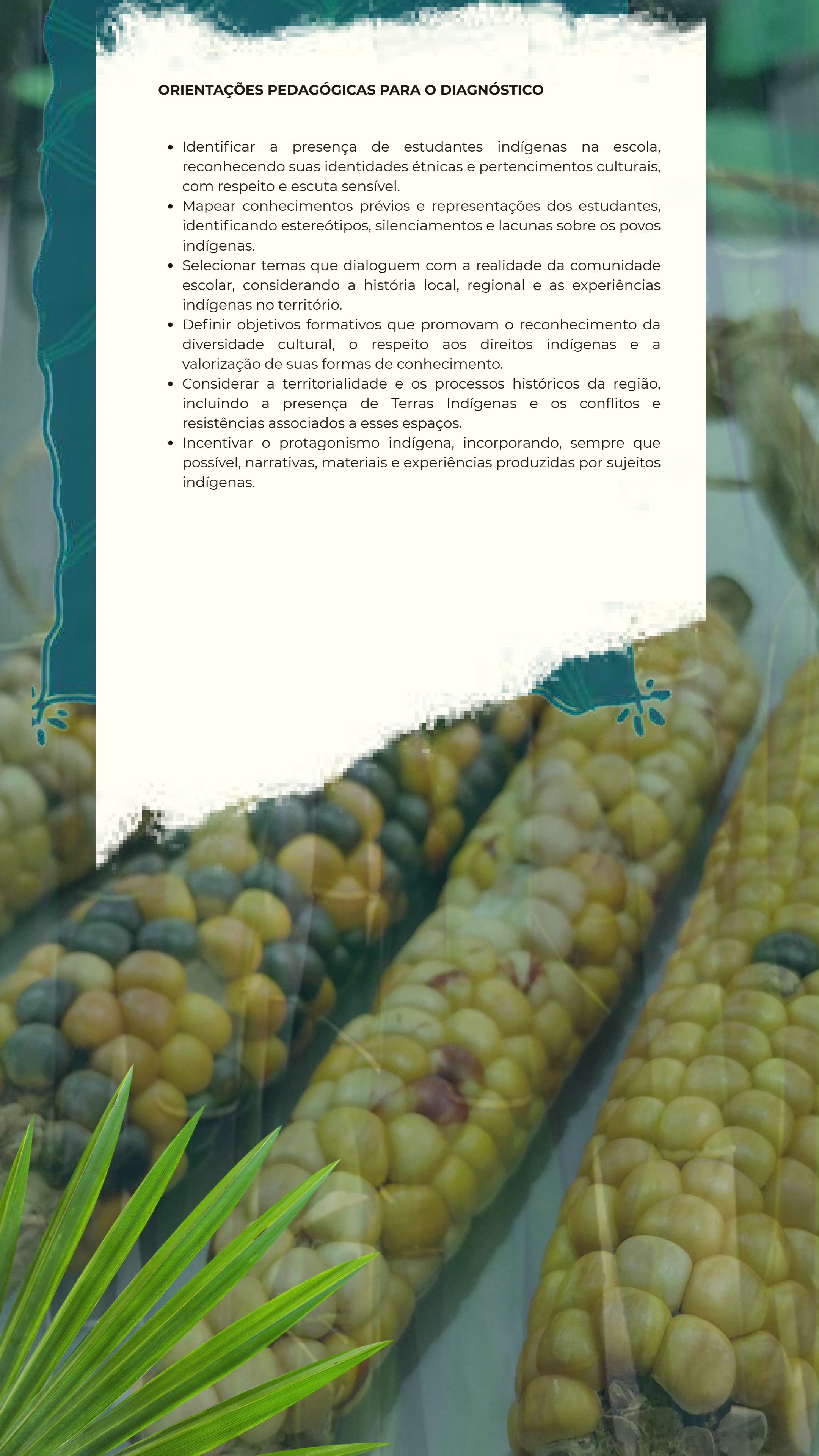
**TORTA DE MANDIOCA**

com carne seca

A mandioca com carne seca é um prato profundamente enraizado na cultura brasileira, unindo a tradição indígena (mandioca) com a influência dos colonizadores (carne-seca/charque)!

## ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DIAGNÓSTICO

- Identificar a presença de estudantes indígenas na escola, reconhecendo suas identidades étnicas e pertencimentos culturais, com respeito e escuta sensível.
- Mapear conhecimentos prévios e representações dos estudantes, identificando estereótipos, silenciamentos e lacunas sobre os povos indígenas.
- Selecionar temas que dialoguem com a realidade da comunidade escolar, considerando a história local, regional e as experiências indígenas no território.
- Definir objetivos formativos que promovam o reconhecimento da diversidade cultural, o respeito aos direitos indígenas e a valorização de suas formas de conhecimento.
- Considerar a territorialidade e os processos históricos da região, incluindo a presença de Terras Indígenas e os conflitos e resistências associados a esses espaços.
- Incentivar o protagonismo indígena, incorporando, sempre que possível, narrativas, materiais e experiências produzidas por sujeitos indígenas.



## PREPARAÇÃO DOS MATERIAIS

A seleção de materiais didáticos é uma etapa decisiva na construção de uma abordagem ética, crítica e decolonial para o ensino de História indígena. Os materiais escolhidos não são neutros: eles expressam visões de mundo, disputas de memória e projetos de sociedade. Por isso, é fundamental priorizar fontes que reconheçam os povos indígenas como sujeitos de conhecimento e produtores de narrativas próprias, evitando reproduzir imagens estereotipadas ou folclorizadas.

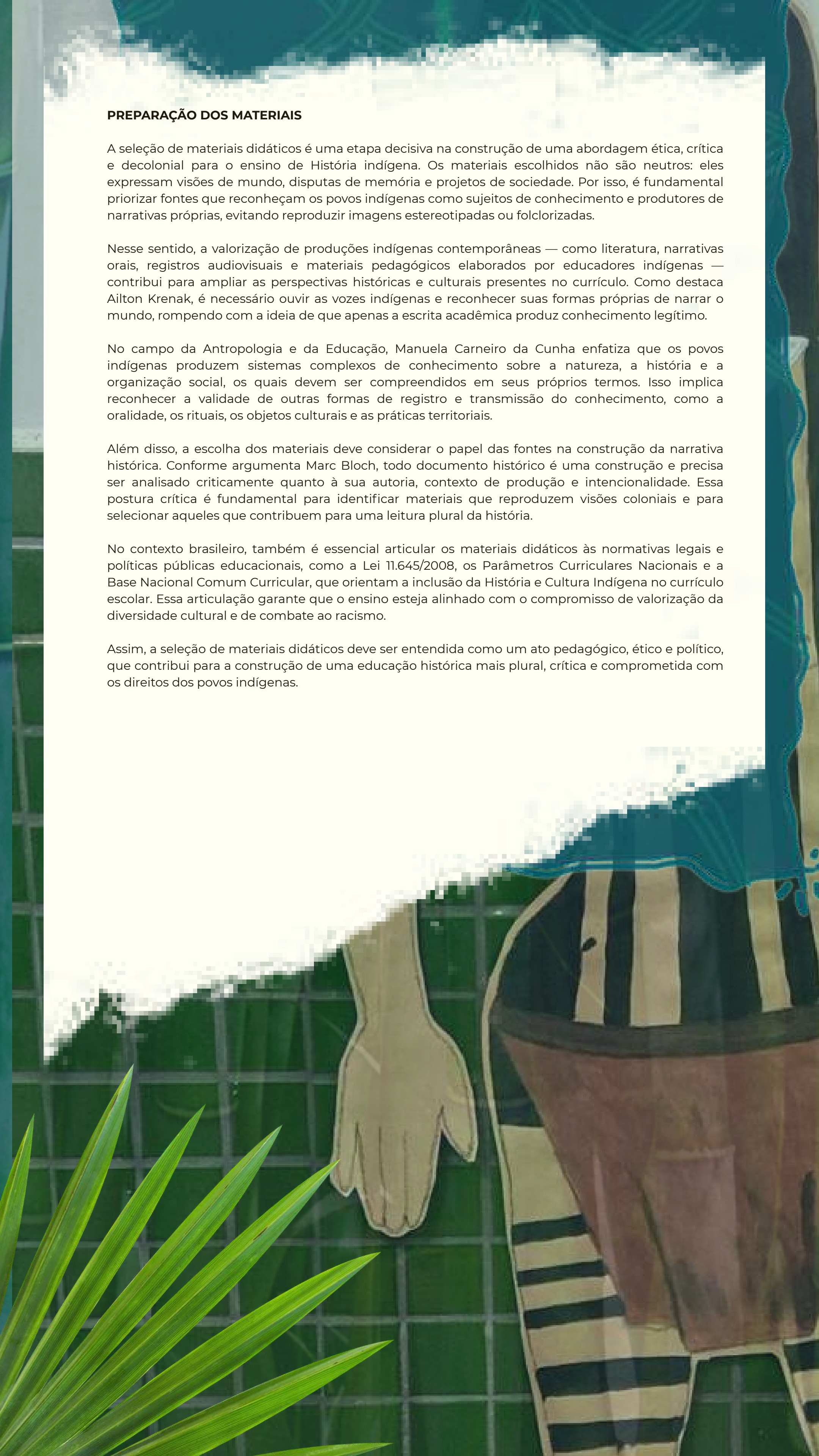
Nesse sentido, a valorização de produções indígenas contemporâneas — como literatura, narrativas orais, registros audiovisuais e materiais pedagógicos elaborados por educadores indígenas — contribui para ampliar as perspectivas históricas e culturais presentes no currículo. Como destaca Ailton Krenak, é necessário ouvir as vozes indígenas e reconhecer suas formas próprias de narrar o mundo, rompendo com a ideia de que apenas a escrita acadêmica produz conhecimento legítimo.

No campo da Antropologia e da Educação, Manuela Carneiro da Cunha enfatiza que os povos indígenas produzem sistemas complexos de conhecimento sobre a natureza, a história e a organização social, os quais devem ser compreendidos em seus próprios termos. Isso implica reconhecer a validade de outras formas de registro e transmissão do conhecimento, como a oralidade, os rituais, os objetos culturais e as práticas territoriais.

Além disso, a escolha dos materiais deve considerar o papel das fontes na construção da narrativa histórica. Conforme argumenta Marc Bloch, todo documento histórico é uma construção e precisa ser analisado criticamente quanto à sua autoria, contexto de produção e intencionalidade. Essa postura crítica é fundamental para identificar materiais que reproduzem visões coloniais e para selecionar aqueles que contribuem para uma leitura plural da história.

No contexto brasileiro, também é essencial articular os materiais didáticos às normativas legais e políticas públicas educacionais, como a Lei 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que orientam a inclusão da História e Cultura Indígena no currículo escolar. Essa articulação garante que o ensino esteja alinhado com o compromisso de valorização da diversidade cultural e de combate ao racismo.

Assim, a seleção de materiais didáticos deve ser entendida como um ato pedagógico, ético e político, que contribui para a construção de uma educação histórica mais plural, crítica e comprometida com os direitos dos povos indígenas.



## ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA SELEÇÃO DE MATERIAIS

- Priorizar produções indígenas contemporâneas, como relatos orais, vídeos de autoria indígena, literatura indígena e materiais educativos produzidos por educadores indígenas.
- Evitar materiais que reforcem estereótipos, generalizações ou visões coloniais, especialmente aqueles que apresentam os povos indígenas como homogêneos ou restritos ao passado.
- Incluir a legislação educacional e indigenista como ferramenta de contextualização histórica, evidenciando a luta por direitos e reconhecimento.
- Analisar criticamente cada material, verificando autoria, contexto de produção, intencionalidade e representações presentes.
- Incorporar diferentes tipos de fontes históricas, como objetos culturais, fotografias etnográficas, mapas territoriais, registros orais e iconográficos.
- Valorizar materiais que evidenciem a diversidade dos povos indígenas, destacando suas múltiplas identidades, línguas, territórios e formas de organização social.
- Sempre que possível, dialogar com comunidades indígenas locais para validar, contextualizar e enriquecer os materiais utilizados.



## ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES NÃO INDÍGENAS

- Realizar rodas de conversa iniciais para discutir representações, imagens e estereótipos sobre os povos indígenas presentes no cotidiano dos estudantes.
- Trabalhar a diversidade dos povos indígenas no Brasil, evidenciando a existência de mais de 300 povos, com diferentes línguas, culturas e formas de organização social.
- Apresentar os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, destacando suas lutas, produções culturais, participação política e presença nas cidades e territórios.
- Utilizar literatura indígena contemporânea como estratégia de sensibilização, valorizando narrativas produzidas por autores indígenas.
- Construir um mural de percepções iniciais, registrando as ideias dos estudantes antes do minicurso, para posterior retomada e reflexão ao final do processo.
- Estimular a empatia e o respeito intercultural, promovendo atividades que valorizem a escuta, o diálogo e o reconhecimento das diferenças.
- Antes de iniciar o minicurso, é essencial desconstruir visões coloniais e preparar os estudantes para o diálogo intercultural. Isso evita exotização e promove respeito.

## PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

A presença de estudantes indígenas no contexto escolar requer uma postura ética, sensível e comprometida com a justiça cognitiva. Esses estudantes não podem ser concebidos como fontes de informação ou “representantes” de seus povos, mas como sujeitos históricos, portadores de conhecimentos próprios e inseridos em trajetórias diversas. A educação intercultural crítica pressupõe o reconhecimento da autonomia, da identidade e das cosmologias indígenas, evitando práticas pedagógicas que reproduzam assimetrias coloniais.

Nessa perspectiva, a preparação deve considerar o respeito às identidades, às territorialidades e aos modos próprios de ensinar e aprender, conforme defendem autores como Ailton Krenak, que destaca a necessidade de romper com a lógica de homogeneização cultural, e Gersem Baniwa, que enfatiza o protagonismo indígena na construção de currículos. Também dialoga com Vera Maria Candau, ao propor uma educação intercultural baseada no respeito às diferenças, e com Adolfo Albán Achinte, ao defender práticas pedagógicas descolonizadoras que valorizem epistemologias outras.

Desse modo, o planejamento do minicurso deve garantir espaços de escuta, autonomia e segurança, reconhecendo que cada povo possui sua própria cosmologia, historicidade e forma de produzir conhecimento.

## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS**

- Garantir que a participação dos estudantes indígenas seja sempre voluntária, sem imposição de fala ou exposição.
- Respeitar calendários culturais, rituais e formas próprias de aprendizagem, considerando temporalidades distintas da escola ocidental.
- Evitar qualquer cobrança de representatividade ou a ideia de que um estudante fala por todo o seu povo.
- Criar espaços seguros de fala, escuta e acolhimento, com mediação pedagógica sensível.
- Reconhecer e valorizar as cosmologias, línguas e conhecimentos próprios, integrando-os como saberes legítimos no processo educativo.
- Esse cuidado fortalece uma prática pedagógica comprometida com a equidade, a interculturalidade e a valorização das identidades indígenas no espaço escolar.

## ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E RECONHECIMENTO DE OUTROS SABERES

A organização dos espaços educativos não é neutra, pois expressa concepções de conhecimento, poder e aprendizagem. A disposição tradicional da sala de aula, centrada na figura do professor e na linearidade do ensino, tende a reproduzir hierarquias coloniais e a limitar a circulação de diferentes formas de saber. Nesse sentido, é necessário repensar tanto o espaço físico quanto o espaço epistemológico da aprendizagem, de modo a favorecer relações mais horizontais, dialógicas e interculturais.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos, a superação do monoculturalismo do saber exige a construção de uma ecologia de saberes, na qual diferentes sistemas de conhecimento possam dialogar em condições de legitimidade. No contexto do ensino de História, isso implica reconhecer que os saberes indígenas não se restringem ao campo do “tradicional”, mas constituem formas complexas de produção de conhecimento histórico, filosófico e cosmológico, transmitidos por meio da oralidade, da memória e da relação com o território.

Nessa mesma direção, Davi Kopenawa evidencia que o conhecimento indígena está profundamente ligado ao corpo, à experiência e à memória coletiva, não podendo ser reduzido a registros escritos ou a categorias ocidentais de ciência. Assim, práticas pedagógicas que incorporam narrativas orais, expressões corporais, cantos e elementos da cultura material ampliam as formas de aprender e de ensinar História, aproximando os estudantes de outras racionalidades.

Além disso, a perspectiva de Paulo Freire reforça a necessidade de uma educação dialógica, em que professores e estudantes constroem coletivamente o conhecimento. Para Freire, o espaço educativo deve possibilitar a escuta, a troca e a problematização da realidade, rompendo com práticas bancárias e hierarquizadas. Ao reorganizar o espaço da sala de aula e reconhecer outros modos de saber, cria-se um ambiente pedagógico mais inclusivo, crítico e emancipador.

Portanto, reorganizar os espaços de aprendizagem significa não apenas alterar a disposição física da sala, mas também transformar as relações de poder que estruturam o ensino. Ao valorizar a oralidade, a experiência, a territorialidade e a cultura material, o ensino de História se torna mais plural, promovendo o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E RECONHECIMENTO DE OUTROS SABERES**

- Organizar a sala em círculo ou semicírculo, favorecendo a escuta e a participação de todos.
- Utilizar pátios, áreas externas, espaços comunitários e ambientes naturais como espaços de aprendizagem.
- Incorporar práticas de oralidade, narrativas, cantos, gestualidades e expressões corporais como formas de conhecimento.
- Valorizar objetos culturais, artefatos, grafismos e elementos da cultura material como fontes históricas.
- Promover dinâmicas que rompam com a centralidade do professor, incentivando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.
- Essa organização amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para uma educação comprometida com a justiça cognitiva, o respeito à diversidade e a valorização dos saberes indígenas.

## METODOLOGIAS ATIVAS INTERCULTURAIS

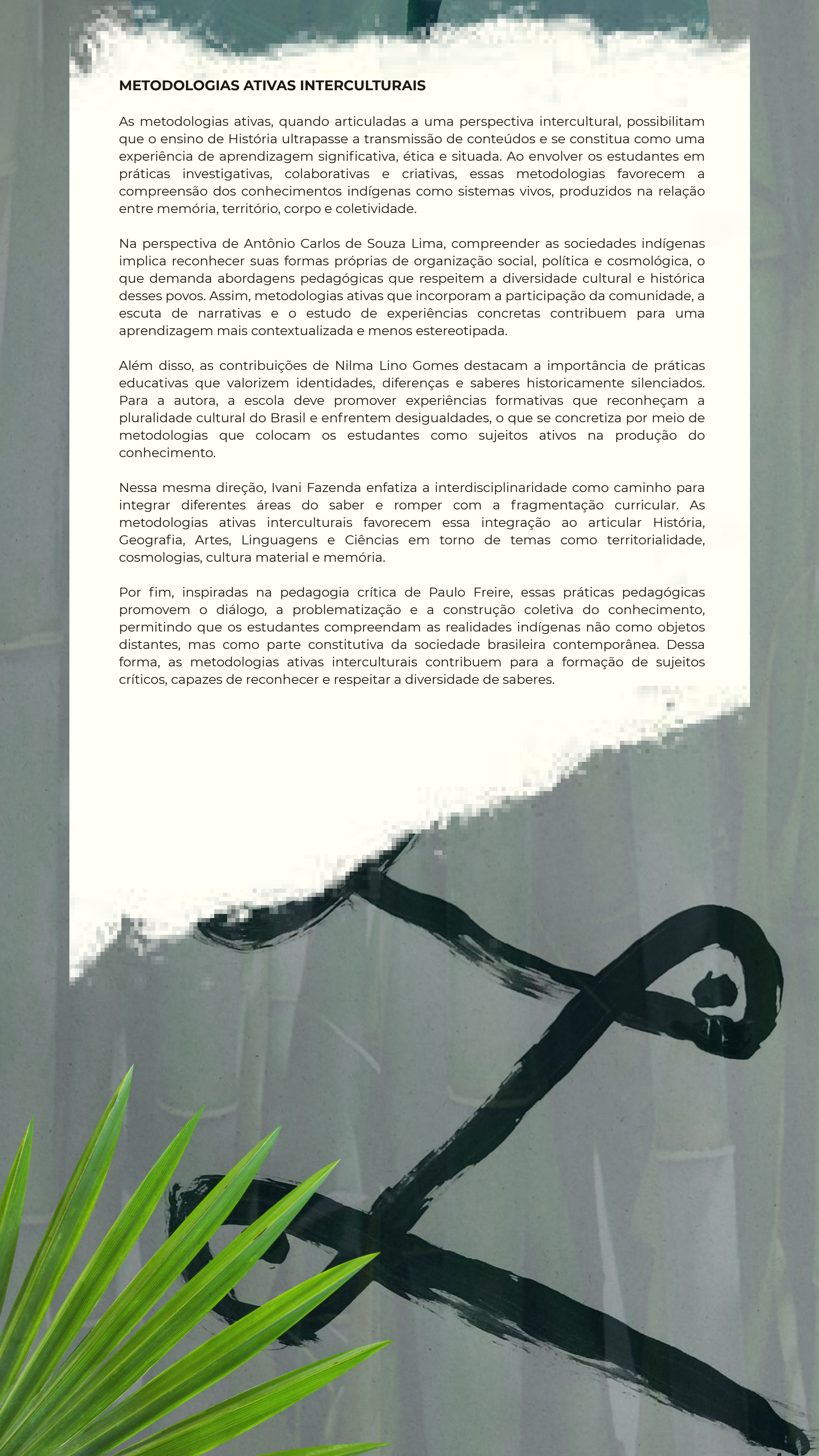
As metodologias ativas, quando articuladas a uma perspectiva intercultural, possibilitam que o ensino de História ultrapasse a transmissão de conteúdos e se constitua como uma experiência de aprendizagem significativa, ética e situada. Ao envolver os estudantes em práticas investigativas, colaborativas e criativas, essas metodologias favorecem a compreensão dos conhecimentos indígenas como sistemas vivos, produzidos na relação entre memória, território, corpo e coletividade.

Na perspectiva de Antônio Carlos de Souza Lima, compreender as sociedades indígenas implica reconhecer suas formas próprias de organização social, política e cosmológica, o que demanda abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e histórica desses povos. Assim, metodologias ativas que incorporam a participação da comunidade, a escuta de narrativas e o estudo de experiências concretas contribuem para uma aprendizagem mais contextualizada e menos estereotipada.

Além disso, as contribuições de Nilma Lino Gomes destacam a importância de práticas educativas que valorizem identidades, diferenças e saberes historicamente silenciados. Para a autora, a escola deve promover experiências formativas que reconheçam a pluralidade cultural do Brasil e enfrentem desigualdades, o que se concretiza por meio de metodologias que colocam os estudantes como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Nessa mesma direção, Ivani Fazenda enfatiza a interdisciplinaridade como caminho para integrar diferentes áreas do saber e romper com a fragmentação curricular. As metodologias ativas interculturais favorecem essa integração ao articular História, Geografia, Artes, Linguagens e Ciências em torno de temas como territorialidade, cosmologias, cultura material e memória.

Por fim, inspiradas na pedagogia crítica de Paulo Freire, essas práticas pedagógicas promovem o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam as realidades indígenas não como objetos distantes, mas como parte constitutiva da sociedade brasileira contemporânea. Dessa forma, as metodologias ativas interculturais contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade de saberes.



## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA METODOLOGIAS ATIVAS INTERCULTURAIS**

- Desenvolver oficinas práticas com grafismos, artefatos, narrativas e expressões culturais, respeitando seus significados.
- Elaborar projetos coletivos com a participação da comunidade escolar e, quando possível, de representantes indígenas.
- Realizar estudos de caso sobre territórios indígenas, processos históricos e cosmologias.
- Promover rodas de conversa com lideranças, anciãos ou mestres de saber, garantindo mediação ética e respeitosa.
- Incentivar a produção de maquetes, mapas afetivos, registros orais e outras formas de expressão do conhecimento.
- Essas metodologias fortalecem o protagonismo estudantil, ampliam o repertório cultural e contribuem para um ensino de História comprometido com a interculturalidade, a justiça social e o reconhecimento dos saberes indígenas.

## MÉTODOS PARA A AVALIAÇÃO INTERCULTURAL

A avaliação, no contexto de uma educação intercultural, deve ser compreendida como um processo formativo, dialógico e plural, que reconhece a diversidade de modos de aprender, expressar e produzir conhecimento. Modelos avaliativos tradicionais, centrados exclusivamente na escrita e na memorização, tendem a reproduzir hierarquias coloniais do saber, invisibilizando outras formas legítimas de expressão, como a oralidade, a experiência, a arte e a corporeidade.

De acordo com Jussara Hoffmann, a avaliação precisa ser contínua, diagnóstica e mediadora, orientada para a aprendizagem e não para a classificação. Isso implica valorizar os processos de construção do conhecimento, considerando os percursos individuais e coletivos dos estudantes. Em uma perspectiva intercultural, essa abordagem permite reconhecer diferentes racionalidades e formas de aprendizagem presentes no espaço escolar.

Nessa mesma direção, Cipriano Carlos Luckesi defende que a avaliação deve ter um caráter emancipador, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos estudantes e não para sua exclusão. Ao incorporar múltiplas linguagens e formas de expressão, a avaliação se torna mais justa e coerente com a diversidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, as reflexões de Catherine Walsh apontam que práticas avaliativas interculturais devem romper com padrões eurocêntricos de validação do conhecimento, reconhecendo saberes historicamente marginalizados e promovendo a justiça cognitiva. Isso significa considerar como válidas produções orais, artísticas, coletivas e territoriais, que expressam formas próprias de compreender o mundo.

Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire, a avaliação intercultural também deve ser dialógica e participativa, envolvendo estudantes no processo de reflexão sobre suas aprendizagens, seus avanços e seus desafios. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um espaço de construção de consciência crítica e de valorização das diferenças.

Assim, avaliar de forma intercultural significa reconhecer que não existe uma única forma legítima de demonstrar conhecimento, mas múltiplas linguagens e modos de expressão que precisam ser respeitados e valorizados no ensino de História.

## ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AVALIAÇÃO INTERCULTURAL

- Utilizar instrumentos variados, como diários reflexivos, produções artísticas, podcasts, relatos orais e registros audiovisuais.
- Valorizar os processos de aprendizagem, considerando o envolvimento, a participação e a construção coletiva.
- Avaliar a criticidade, o respeito à diversidade e a compreensão histórica dos conteúdos trabalhados.
- Incluir práticas de autoavaliação e avaliação coletiva, promovendo a reflexão sobre o próprio aprendizado.
- Permitir que os estudantes escolham as formas de expressão mais adequadas para demonstrar seus conhecimentos.
- Essa abordagem contribui para uma avaliação mais justa, inclusiva e coerente com os princípios da interculturalidade, fortalecendo o reconhecimento dos saberes indígenas e a formação de sujeitos críticos e conscientes.

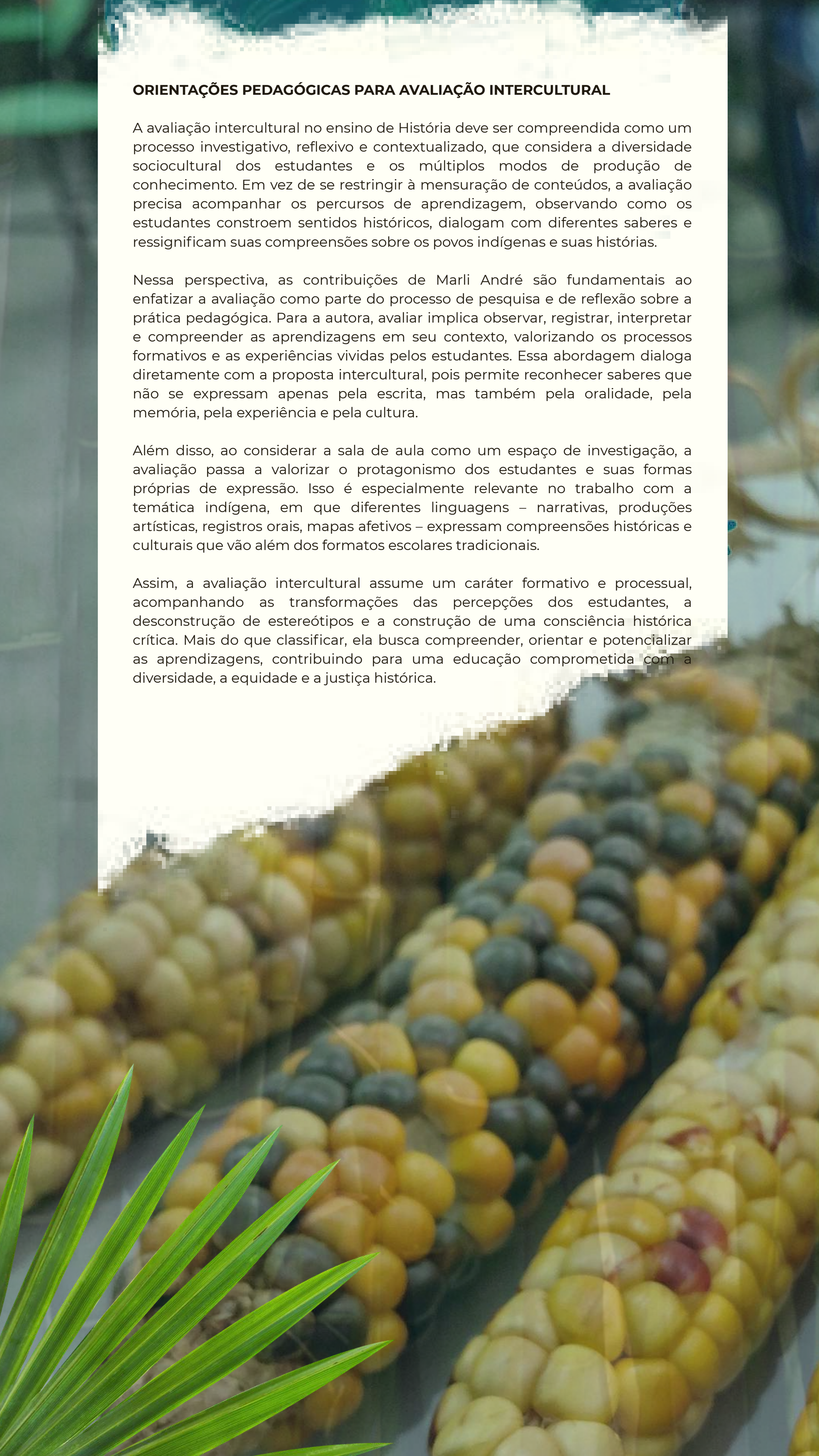
## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AVALIAÇÃO INTERCULTURAL**

A avaliação intercultural no ensino de História deve ser compreendida como um processo investigativo, reflexivo e contextualizado, que considera a diversidade sociocultural dos estudantes e os múltiplos modos de produção de conhecimento. Em vez de se restringir à mensuração de conteúdos, a avaliação precisa acompanhar os percursos de aprendizagem, observando como os estudantes constroem sentidos históricos, dialogam com diferentes saberes e ressignificam suas compreensões sobre os povos indígenas e suas histórias.

Nessa perspectiva, as contribuições de Marli André são fundamentais ao enfatizar a avaliação como parte do processo de pesquisa e de reflexão sobre a prática pedagógica. Para a autora, avaliar implica observar, registrar, interpretar e compreender as aprendizagens em seu contexto, valorizando os processos formativos e as experiências vividas pelos estudantes. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta intercultural, pois permite reconhecer saberes que não se expressam apenas pela escrita, mas também pela oralidade, pela memória, pela experiência e pela cultura.

Além disso, ao considerar a sala de aula como um espaço de investigação, a avaliação passa a valorizar o protagonismo dos estudantes e suas formas próprias de expressão. Isso é especialmente relevante no trabalho com a temática indígena, em que diferentes linguagens – narrativas, produções artísticas, registros orais, mapas afetivos – expressam compreensões históricas e culturais que vão além dos formatos escolares tradicionais.

Assim, a avaliação intercultural assume um caráter formativo e processual, acompanhando as transformações das percepções dos estudantes, a desconstrução de estereótipos e a construção de uma consciência histórica crítica. Mais do que classificar, ela busca compreender, orientar e potencializar as aprendizagens, contribuindo para uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça histórica.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Avaliação escolar:** além da classificação. São Paulo: EPU, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural:** mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MEZIROW, Jack. **Transformative dimensions of adult learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2018.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz:** poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder:** un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.