



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE MESTRADO
PROFISSIONAL ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

MARIELLE DE ARRUDA RIBEIRO

**POR OUTROS MODOS DE SER E RE-EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES DAS LUTAS
DAS MULHERES KAIOWÁ E GUARANI NA KUÑANGUE ATY GUASU PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO DO SUL**

CAMPO GRANDE/MS
2024

		 <p>UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p>	 <p>PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p>
	M.A.RIBEIRO	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA</p>	
<p>POR OUTROS MODOS DE SER E RE-EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES DAS LUTAS DAS MULHERES KAIOWÁ E GUARANI NA KUÑANGUE ATY</p>		<p>MARIELLE DE ARRUDA RIBEIRO</p>	
<p>POR OUTROS MODOS DE SER E RE-EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES DAS LUTAS DAS MULHERES KAIOWÁ E GUARANI NA KUÑANGUE ATY</p>			
<p>GUASU PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO DO SUL</p>			
<p>CAMPO GRANDE</p>			
<p>2024</p>			
<p>2024</p>			

MARIELLE DE ARRUDA RIBEIRO

**POR OUTROS MODOS DE SER E RE-EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES DAS LUTAS
DAS MULHERES KAIOWÁ E GUARANI NA KUÑANGUE ATY GUASU PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços da Memória.

Orientador(a): Prof.a Dr. a Profa. Dra. Célia Maria Foster Silvestre

CAMPO GRANDE
JULHO/2024

R37p Ribeiro, Marielle de Arruda

Por outros modos de ser e re-existir: contribuições das lutas das mulheres
Kaiowá e Guarani na Kuñangue Aty Guasu para o ensino de história em Mato
Grosso do Sul / Marielle de Arruda Ribeiro. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.
151 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Foster Silvestre

1. História indígena - Estudo e ensino. 2. História indígena - Formação de professores.
 3. Colonialidade. 4. História dos povos Indígenas Kaiowá e Guarani.
 5. Kuñangue Aty Guasu (Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani / MS).
- I. Silvestre, Célia Maria Foster. II. Título.

CDD 23 ed. 981.00498098171

**POR OUTROS MODOS DE SER E RE-EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES DAS LUTAS
DAS MULHERES KAIOWÁ E GUARANI NA KUÑANGUE ATY GUASU PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO DO SUL**

MARIELLE DE ARRUDA RIBEIRO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Saberes Históricos em Diferentes Espaços da Memória.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Maria Foster Silvestre (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Danielle Tega

Universidade Federal de Goiás/UFG

Campo Grande/MS, 31 de Agosto de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado pai, Vagner Ribeiro, cuja presença permanece viva em minhas lembranças. Papai, a busca pelo aprendizado é uma jornada contínua, e sua inspiração é a luz que guia meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à generosa energia criadora que arquitetou todas as coisas belas e boas que a natureza nos oferece.

Agradeço às *kuña*, mulheres kaiowá e guarani, que ecoaram suas vozes antes de mim, plantando sementes de esperança e coragem e permitindo que hoje eu possa florescer. À essas mulheres, que enfrentaram desafios imensos e abriram portas para que outras pudessem seguir em frente, deixo meu profundo agradecimento.

Agradeço aos meus ancestrais que possibilitaram a minha existência. Ao meu pai, Wagner Ribeiro (*in memorian*) que mesmo ausente fisicamente, continua a me guiar em minha caminhada. Papai, sua sabedoria permanece viva em meu coração, lembrando-me que o segredo da vida é o eterno aprendizado. Também sou imensamente grata à minha mãe, Elimara de Arruda Ribeiro, pelo apoio incondicional e pelo cuidado que dedicou à nossa Majú. Sua presença ao meu lado foi fundamental para que eu pudesse concretizar esse sonho, que representa um ponto decisivo em minha jornada.

Agradeço aos meus amados filhos: João Pedro e Maria Júlia, minhas motivações para sonhar com um mundo mais belo e justo, onde todos possam florescer e ser felizes.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha querida amiga Herlen Aparecida Garcia Carvalho Paniago. Sua amizade foi um verdadeiro alicerce em momentos de desafios e incertezas. Obrigada, minha “miga”, por estar ao meu lado e por acreditar em mim.

Agradeço de maneira especial ao meu amigo e coordenador, Celso de Oliveira, cuja parceria inabalável na luta por uma educação transformadora tem sido fundamental para enfrentar os desafios que permeiam as vidas de tantos que se encontram à margem. Sou igualmente grata aos meus alunos da Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli, que, com seu carinho e reconhecimento, iluminam meus dias. Cada conquista e cada sorriso de vocês me lembram por que escolhi esse caminho. Vocês são fonte de inspiração e símbolos de esperança e mudança, lembrando-me diariamente do poder que a educação tem de transformar realidades.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação – PIBAP, pela concessão da bolsa que me proporcionou o apoio financeiro necessário para a realização desta pesquisa e a elaboração deste trabalho. A assistência recebida foi fundamental para o desenvolvimento das minhas ideias e para a busca do conhecimento que agora compartilho.

Agradeço ao corpo docente do PROFHISTÓRIA-UEMS, que me possibilitou ampliar os conhecimentos e as perspectivas sobre o Ensino de História que tinha ao iniciar no mestrado. Profs.: Aline Vanessa Locastre, Beatriz dos Santos Landa, Maria Aparecida Lima dos Santos, Rodrigo Bianchini Cracco, Sirley Lizott Tedeschi, obrigada, professoras e professor!

Dedico um especial agradecimento à minha querida orientadora Dra. Célia Maria Foster Silvestre que com muita paciência me conduziu, contornando minhas profundas dificuldades e limitações e me apresentou um outro mundo, o dos Kaiowá e Guarani. As ricas e complexas camadas dessa cultura não apenas ampliaram meu conhecimento, mas também enriqueceram minha visão de mundo, que, embora ainda pequena, está em constante expansão. Professora Célia, dizer que você é incrível, inspiradora, solidária e profundamente humana é apenas uma parte do que realmente é. Você possui inúmeras qualidades que não podem ser plenamente descritas aqui, e, mesmo se eu tentasse, sua modéstia provavelmente me impediria de publicá-las. Obrigada por tudo.

Agradeço também à Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues pelo empenho e dedicação como coordenadora do Programa de Mestrado PROFHISTÓRIA-UEMS. Professora Marinete, sua competência e força deve sempre ser celebradas, pois desempenham um papel crucial para que mais mulheres sigam suas trajetórias e se tornem mestras, doutoras ou alcancem qualquer objetivo que desejem. É essencial que todas se sintam inspiradas a acreditar em seu potencial e a lutar por seus sonhos. Muito obrigada!

Agradeço à M.e Ana Cláudia Alonzo e à Dra. Jéssica Lima Urbíeta pelas valiosas dicas, incentivo constante em momentos desafiadores. Vocês foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos Rafael Sampaio e Wagner Bruno Lima da Silva, pelas conversas regadas à cerveja, café e humor. O programa PROFHISTÓRIA-UEMS, ao me trazer suas valiosas companhias, enriqueceu não apenas minha experiência acadêmica, mas também a minha vida. Sou profundamente grata por tê-los ao meu lado. Obrigada, amigos, por suas presenças que se tornaram inesquecíveis! Agradeço também ao meu estimado colega Emílio Paulino Da Rocha Neto, cuja parceria foi fundamental nos momentos de pressão e angústia em relação aos prazos. Sua colaboração e apoio foram decisivos na fase final deste trabalho.

Agradeço às mulheres mestrandas da turma 2022: Gláucia Pereira Silva de Almeida, Larissa Siqueira de Alencar, Mariana Silva Falcão, Maria Larissa Montanha Vera. A conexão e a sororidade compartilhadas foram essenciais em diversas etapas deste processo.

Minha profunda e sincera gratidão a vocês! *Atima porã* (obrigada)!

Com isso, digo que atrasado é aquele que não sabe abraçar o mundo abraçar, inclusive o mundo do outro."
(Sandra Benites, 2020, p.198)

RIBEIRO, M.A Por Outros Modos de Ser e Re-Existir: Contribuições das Lutas das Mulheres Kaiowá e Guarani na Kuñangue Aty Guasu para o Ensino de História em Mato Grosso do Sul.2024.151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

A proposta deste estudo surgiu das vivências acumuladas ao longo de dez anos de docência, durante os quais se constatou que, apesar da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena no Brasil, e de Mato Grosso do Sul ser o terceiro estado com maior população indígena, a presença desses povos não se reflete nos conteúdos escolares. A ausência dos indígenas na História ensinada aos alunos tornou-se um ponto de incômodo crescente. A dificuldade em encontrar narrativas que não estereotipem, subalternizem, omitam ou invisibilizem os povos indígenas no processo histórico do país é uma constante na vida de professores em Mato Grosso do Sul, grupo no qual me incluo. Esta pesquisa problematiza as possíveis causas da sub-representação dos indígenas no ensino de História. Através de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre os coletivos Kaiowá e Guarani, buscamos compreender seus modos de ser e viver, bem como suas lutas e demandas, tendo como foco a constituição e as lutas contemporâneas do coletivo de mulheres indígenas Kaiowá e Guarani conhecido como Kuñangue Aty Guasu. Buscamos uma perspectiva decolonial para entender alternativas às epistemologias dominantes que têm levado ao apagamento destes coletivos no ensino de História. Uma questão que se enunciou, no decorrer do estudo, se refere à formação de professores no que se refere à temática. Para esse objetivo específico, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História das universidades públicas do estado. Realizamos uma imersão no *site* da Kuñangue Aty Guasu para compreender a dinâmica de atuação e as principais pautas deste importante coletivo de mulheres, que se mobiliza nas lutas pela garantia dos direitos dos povos Kaiowá e Guarani. A partir da análise de uma rica documentação produzida pelo coletivo, propomos a elaboração de um material didático que inclua a narrativa dessas mulheres sobre si mesmas, seu povo e suas lutas. Assim, professores e alunos terão a oportunidade de conhecer a História dessas kuña, que, a partir das especificidades, conhecimentos e vivencias enquanto mulheres indígenas buscam conquistas para o povo Kaiowá e Guarani e, com isso, ressoar suas vozes no Ensino de História das escolas de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Ensino de História; Colonialidade; Representações; Epistemologias; Povos Indígenas; Kaiowá, Guarani, Kuñangue Aty Guasu.

RIBEIRO, M.A. For other ways of being and re-existing: Contributions of the Kaiowá and Guarani Women's Struggles in Kuñangue Aty Guasu for the Teaching of History in Mato Grosso do Sul.2024.151f. Dissertation (Professional Master in History Teaching) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2024.

ABSTRACT

The purpose of this study arose from the experiences accumulated over ten years of teaching, during which it was found that, despite Law 11.645/2008, which establishes the mandatory teaching of indigenous culture and history in Brazil, and the fact that Mato Grosso do Sul is the third state with the largest indigenous population, the presence of these peoples is not reflected in school content. The absence of indigenous peoples in the History taught to students has become a point of increasing discomfort. The difficulty in finding narratives that do not stereotype, subordinate, omit or make indigenous peoples invisible in the country's historical process is a constant in the lives of teachers in Mato Grosso do Sul, a group to which I include myself. This research problematizes the possible causes of the underrepresentation of indigenous peoples in the teaching of History. Through a bibliographic review and documentary research on the Kaiowá and Guarani collectives, we seek to understand their ways of being and living, as well as their struggles and demands, focusing on the constitution and contemporary struggles of the collective of Kaiowá and Guarani indigenous women known as Kuñangue Aty Guasu. We seek a decolonial perspective to understand alternatives to the dominant epistemologies that have led to the erasure of these collectives in the teaching of History. One issue that arose during the study refers to teacher training in relation to the subject. For this specific objective, we analyzed the Pedagogical Projects of the History Courses of the state's public universities. We immersed ourselves in the Kuñangue Aty Guasu website to understand the dynamics of action and the main agendas of this important collective of women, which mobilizes in the struggles to guarantee the rights of the Kaiowá and Guarani peoples. Based on the analysis of the rich documentation produced by the collective, we propose the development of teaching materials that include the narratives of these women about themselves, their people and their struggles. In this way, teachers and students will have the opportunity to learn about the history of these kuña, who, based on their specificities, knowledge and experiences as indigenous women, seek achievements for the Kaiowá and Guarani people and, with this, make their voices resonate in the teaching of history in schools in Mato Grosso do Sul.

Keywords: Teaching History; Coloniality; Representations; Epistemologies; Indigenous Peoples; Kaiowá, Guarani, Kuñangue Aty Guasu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E/OU FIGURAS

Figura 1. Mulheres indígenas com o Takuapu.....	106
Figura 2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANMIGA - Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GEFEM - Gerência de Ensino Fundamental e Ensino Médio
KAG – Kuñangue Aty Guasu
LDB - Lei de diretrizes e bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS - Mato Grosso do Sul
NOB - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso
REME - Rede Municipal de Ensino
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO: TAPE JOAJU (CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM)	13
II - FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR: OS ESPAÇOS RESERVADOS AOS POVOS INDÍGENAS.....	35
2.1 Normatização da formação docente em História na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.....	37
2.2 Normatização da formação docente em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.....	53
2.3 Normatização da formação docente em História na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.....	60
2.4 O Ensino de História no Referencial Curricular de Campo Grande - Mato Grosso do Sul: Entre representações e possibilidades	66
III - OS KAIOWÁ E GUARANI E A KUÑANGUE ATY GUASU COMO RE-EXISTÊNCIA DAS MULHERES INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE SUL-MATO-GROSSENSE.....	89
3.1 Os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.....	89
3.2 Formação e consolidação da Kuñangue Aty Guasu enquanto movimento social indígena sul-mato-grossense.....	94
3.3 As Kuña que compõem a liderança da Kuñangue.....	102
IV - A CAIXA DE RESSONÂNCIA: AS PALAVRAS DE LUTA DAS MULHERES GUARANI E KAIOWÁ.....	105
4.1 Por que Caixa de Ressonância?.....	106
4.2 Palavras, histórias e lutas.....	107
4.3 A Caixa de Ressonância: Um Recurso adaptável.....	113
4.4 A Caixa de Ressonância e o Caminho da Re-existência Kaiowá e Guarani.....	116
4.4.1 Caixa de Ressonância.....	116
4.4.2 Tabuleiro.....	118
4.4.3 As "Guardiãs da Ancestralidade".....	119
4.4.4 Dados	119
4.5 Sugestão de aula utilizando a Caixa de Ressonância.....	120
4.6 As palavras da Caixa de Ressonância.....	123
V- DIVERSAS CONSIDERAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS.....	146

I - INTRODUÇÃO: TAPE JOAJU (CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM)

Contextualização ou justificativa

Meu interesse pela temática indígena esteve presente desde a graduação em História (2008-2012). As aulas de História do Brasil e de Cultura e Política do Brasil Contemporâneo surgiram como uma possibilidade de conhecer um pouco mais sobre essas pessoas que eu via desde a infância no centro de Campo Grande, no ônibus, na praça, nas cidades do interior para as quais viajava com meu pai: Rio Brilhante, Sidrolândia, Maracaju, Nova Alvorada. Eles sempre estiveram ali e eu queria saber quem eram. Na verdade, meu interesse maior era saber sobre elas: as mulheres indígenas, sempre com seus filhos ao lado enquanto caminhavam pela estrada, vendiam seus produtos, ou pediam ajuda às pessoas que passavam.

Embora a presença indígena tenha marcado minhas memórias de infância, não me recordo de ter ouvido falar sobre os povos indígenas em toda a minha trajetória escolar na educação básica. Ao ingressar na faculdade de História em 2008, vi ali uma oportunidade de preencher essa lacuna. Meu objetivo era não apenas concluir a graduação, mas também me dedicar a um mestrado em Antropologia, onde pudesse explorar a cultura e a história dos povos indígenas que habitam nosso estado. No entanto, ao longo dos quatro anos de graduação, as inúmeras pastas de “xerox” que guardavam as leituras dos clássicos da historiografia brasileira, sempre traziam o olhar das caravelas em direção ao continente, reproduzindo uma visão que não condizia com os indivíduos que eu enxergava e continuo a enxergar.

Nesse sentido, a Lei 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, ano em que ingressei na universidade, poderia ter sido um recurso para mudar esse cenário. Essa lei prevê que: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena." (Brasil, 2008)

Além disso, em seu parágrafo primeiro assegura que:

O conteúdo programático a que se refere o caput do artigo incluirá diversos aspectos da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história dos povos indígenas e dos africanos, a luta dos negros e indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, e os negros e indígenas na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, art. 1º).

Em seu segundo parágrafo, a lei observa que: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008, art. 1º).

A Lei 11.645/2008 destaca-se por incluir a temática indígena ao lado da história e cultura afro-brasileira, conforme previsto na Lei 10.639/2003, sancionada cinco anos antes. Essas legislações são frutos da intensa mobilização dos movimentos sociais negro e indígena ao longo de muitas décadas. No que se refere aos povos indígenas, a Lei 11.645/2008 corrobora legislações anteriores, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008), constituindo-se em marcos legais fundamentais na superação das injustiças sociais historicamente construídas ao longo da formação do Brasil.

Compreende-se, entretanto, que embora a Lei 11.645/2008 tenha significado, do ponto de vista legislativo, um grande avanço no caminho das políticas educacionais mais plurais e inclusivas, a lei não se traduz em práticas educacionais que valorizem e integrem de forma significativa a História e a cultura indígenas. Vale lembrar que, em seu segundo artigo, a lei 11.645/2008 assegura que: “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação” (Brasil, 2008, art. 2º).

Dessa forma, desde 10 de março de 2008, deveria haver uma mudança significativa no tratamento da temática indígena nas escolas. Contudo, transcorridos dezesseis anos, o cenário permanece aquém do esperado. Apesar da existência de perspectiva legal, que em seu limite, obriga a inserção desses conhecimentos no ensino de História, minha experiência docente revelou o quanto a temática da história e cultura indígena está distante do dia a dia da escola, espaço em que dediquei, ao menos, 8 horas do meu dia desde que me graduei em 2012.

Essa desconexão entre a legislação e a prática educacional causa-me incômodo e estranhamento, especialmente porque sou professora de história em um estado, Mato Grosso do Sul, estado que abriga a terceira maior população indígena do país. Estado no qual, as monoculturas da soja, da cana-de-açúcar e do milho se impõem sobre os modos de ser dos povos indígenas e desdobram-se em uma monocultura de saberes ensinados e aprendidos nas salas de aula, na qual a perspectiva indígena é silenciada.

Em busca de meios para me afastar da reprodução da “História dos vencedores,” iniciei, no ano de 2017, uma especialização em Relações Étnico-Raciais, Gêneros e Diferenças no contexto do Ensino de História e Cultura Brasileiras. Entre as várias perspectivas possíveis no escopo do programa, escolhi pesquisar sobre a representação dos povos indígenas no principal

material didático disponível para trabalhar a História Regional. Naquele momento, acreditava que o principal “culpado” pelas distorções acerca dos povos indígenas era o livro didático.

Em 2019, após concluir a especialização, percebi que ainda não havia obtido as respostas que buscava, tampouco as ferramentas necessárias para colocar em prática a Lei 11.645/2008 e contribuir para a superação de práticas que implicaram/implicam na invisibilização da cultura e história dos povos indígenas, especialmente das mulheres indígenas, na produção didática e na sala de aula. Pelo contrário, pude reforçar a interpretação de que a Lei 11.645/2008, embora seja uma importante ferramenta, está longe de se concretizar na formação que ela supõe. Tal constatação traz à tona a necessidade de compreender as causas de tal ineficácia e de buscar meios para superá-la.

Esses coletivos não ficaram no passado; ao contrário, são politicamente atuantes e contribuem para uma perspectiva de direitos no estado em que vivem/vivemos. São agentes históricos relevantes, com ações significativas tanto no passado quanto na contemporaneidade, e sobre esse contexto existe uma quantidade significativa de estudos, tanto produzidos por pesquisadores e pesquisadoras indígenas quanto por não indígenas, em programas de pós-graduação em História, Geografia, Antropologia e Letras, assim como em pesquisas desenvolvidas na graduação.

As preocupações aqui refletidas acerca da ausência indígena no ensino de História foram pensadas e digeridas (no sentido intelectual) por mim ao longo de uma década (2012-2022) e intensificadas no ano de 2022, a partir do início da implementação do “Novo Ensino Médio.” Este momento deve ser mencionado na medida em que desencadeia uma série de novos procedimentos no ensino médio, mas também no ensino fundamental, a partir da instituição do novo Currículo de referência no Estado de Mato Grosso do Sul.

Por outro lado, coaduna com o momento em que me integro ao Mestrado Profissional em Ensino de História em 2022, como citado anteriormente. Nesse contexto, um conjunto de reflexões no bojo do Programa passam a potencializar o olhar a respeito da escola, da História, do currículo e das práticas docentes. Uma destas áreas foi a do Ensino de História e Pensamento Decolonial, que abrangeu a temática dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, dialogando, portanto, com meu desejo de desenvolver um estudo a respeito das mulheres indígenas, especialmente as mulheres Kaiowá e Guarani, e suas lutas por uma vida boa e bela — *teko porã*. Teko porã é um conceito Guarani e Kaiowá que, segundo a antropóloga Célia Foster Silvestre, “[...] não apresenta somente os elementos da razão prática, mas está prenhe da

cosmogonia Guarani e Kaiowá, recoberta das compreensões sobre as relações sociais e historicidade” (Silvestre, 2011, p. 80).

Nesta trajetória, fui apresentada a autores do grupo de estudo Modernidade/Colonialidade¹e, a partir das leituras, senti aumentar o deslocamento que sentia face às concepções eurocêntricas reproduzidas no ensino de História. Nesta dimensão, a herança da colonização, que ainda está presente e não se limita ao passado, é uma visão de mundo que coloca o europeu no centro e os demais conhecimentos e povos que o engendram à margem. O eurocentrismo se impõe, criando um domínio europeu por meio de um processo de colonialidade constituído pela colonização. A predominância europeia se impõe como tentáculos que alcançam diversos aspectos da existência das pessoas nos países colonizados, uma vez que a colonização europeia forjou estruturas de poder que se consolidaram e permaneceram mesmo após o fim do sistema colonial. O conceito de colonialidade se aplica justamente a essas estruturas de poder que se solidificaram no mundo pós-colonial.

Para Walter Mignolo (2007), a colonialidade do poder está presente nas diversas formas de controle estabelecidas pelos europeus, operando em quatro domínios da experiência humana: “(1) econômico: apropriação da terra, exploração da mão de obra e controle das finanças; (2) político: controle da autoridade; (3) social: controle do gênero e da sexualidade; e (4) epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e da subjetividade” (Mignolo, 2007, p. 36).

No Ensino de História, a colonialidade do poder permanece estabelecendo a perspectiva europeia como referência. Desde a educação de caráter religioso instituída pelos padres da Companhia de Jesus em 1549, a educação e, posteriormente, o Ensino de História têm servido como aparato para instrumentalizar ideologias dominantes.

Para uma análise mais detalhada e específica sobre as transformações e continuidades no Ensino de História no Brasil, seria necessário um espaço que ultrapassa os limites desta introdução. Assim, para uma compreensão mais ampla do panorama histórico dessa área, recomendamos as valiosas contribuições dos estudos da historiadora Circe Bittencourt (2018) e de Thaís Nívea Fonseca (2011).

¹ Conforme (Balestrin,2013):O Grupo Modernidade/Colonialidade - M/C - se constituiu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, sendo estruturado a partir de vários seminários internacionais (tendo em sua formação a trajetória dos estudos subalternos) integrando pesquisadores como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil e, posteriormente, agregando autores como Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco. Para mais informações, o artigo de Luciana Ballestrin (2013), oferece contribuições relevantes.

Compreendemos que a escolha conceitual e metodológica apresentada pelos professores influencia a formação das concepções dos estudantes acerca dos povos indígenas. Por outro lado, na formação do(a) estudante, perde-se toda uma rica concepção dos povos indígenas, que orienta seus modos próprios de vida, como outras compreensões de tempo, de coletivo, de justiça, de bem viver (teko porã, em guarani), e da relação com o mundo natural e sobrenatural, de parentesco e de socialidade. Isso favorece uma formação que não condiz com as diferenças culturais presentes no Brasil e, de forma específica, em Mato Grosso do Sul. Dessa forma, continuam-se os processos de colonização, ou o que Aníbal Quijano (2005) denomina como colonialidade do poder.

A respeito do conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) argumenta que a ideia de raça constitui um demarcador fundamental na construção das diferenças decorrentes da experiência colonizadora europeia.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005, p.118).

Problematização e objetivos da pesquisa

Nesse contexto, buscamos entender a permanência das omissões em relação à temática indígena no ensino de História na Educação Básica, que persistem mais de uma década e meia após a promulgação da Lei 11.645/2008. Para isso, este estudo explora a trajetória do ensino de História no Brasil, a formação inicial dos professores e o referencial curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Mato Grosso do Sul.

Embora o plano inicial incluísse uma análise da coleção de livros didáticos de história utilizada na REME, a vigência da coleção em questão se encerrou em 2023, e a abordagem revelou-se excessivamente extensa para os objetivos da pesquisa. Assim, o estudo concentrou-se na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), além do referencial curricular da REME, com o intuito de observar como os povos indígenas estão representados nesses documentos que norteiam a formação inicial e do trabalho docente.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) orientam a formação no ensino superior e são elaborados para atender às legislações educacionais vigentes. Esses documentos, produzidos por uma comissão do corpo docente de cada curso, têm como função apresentar a estrutura os objetivos, a justificativa social, as disciplinas, as metodologias de ensino e avaliação, bem como as concepções que fundamentam os cursos.

Compreendemos, portanto, que os PPC refletem concepções sociais e políticas derivadas do contexto histórico-social em que estão inseridos, sendo elaborados por sujeitos que imprimem suas próprias perspectivas nesses documentos. O direcionamento de cada disciplina, conforme descrito no ementário do PPC, tende a depender das subjetividades do docente responsável. Assim como na educação básica, o interesse, conhecimento, ou a falta deles, sobre a história e cultura indígena serão decisivos para a inclusão ou exclusão dessas perspectivas no currículo dos cursos de formação superior.

De modo semelhante, ao analisarmos o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME), compreendemos que ele resulta de uma trajetória de mudanças sociais que visam constituir um currículo alinhado às legislações, como a Lei 11.639/2003 e a Lei 11.645/2008, e às demandas da estrutura social contemporânea, em que a exclusão de grupos historicamente marginalizados não é mais aceitável. Contudo, é relevante destacar que, na prática, aquilo que não está formalizado nesses documentos dificilmente será efetivamente estudado. Essa observação reforça o papel crucial dos currículos em garantir a inclusão de perspectivas e temas que promovam a diversidade e o reconhecimento de diferentes culturas no processo educativo.

Para além dos currículos, buscamos, por meio desta pesquisa, apresentar aspectos da história e cultura dos povos Kaiowá e Guarani, bem como a trajetória do movimento indígena sul-mato-grossense até a formação do coletivo de mulheres Kaiowá e Guarani, Kuñangue Aty Guasu, observando suas pautas e ações na busca por direitos — elementos fundamentais para o propósito deste trabalho.

Considerando a presença significativa dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, que constitui o terceiro estado brasileiro com o maior número de indígenas, como já mencionado, e a atuação desses povos no momento histórico atual, especialmente das mulheres indígenas, propus-me a ampliar essa temática, buscando contribuir, a partir dela, para o ensino de História. Entre os diversos povos indígenas presentes no estado, escolhi aproximar-me, pesquisar e produzir material pedagógico focado nas mulheres Kaiowá e Guarani. Esse material busca

abordar o coletivo Kuñangue Aty Guasu, que tem articulado um debate central em suas lutas por direitos.

Para atender a essas propostas, recorremos a uma vasta bibliografia, principalmente nas áreas de Antropologia e História. Entretanto, a base das reflexões levantadas sobre a cultura e os modos de ser, sentir e compreender o mundo dos povos Kaiowá e Guarani foram as palavras ressoadas pelas próprias mulheres Kaiowá e Guarani, que, ao cantar, rezar e dançar, lutam e fazem-se ouvir através do coletivo Kuñangue Aty Guasu.

Os Kaiowá e Guarani, juntamente com os povos Terena, Kadiwéu, Camba, Kinikinau, Ofaié, Guató e Atikum, compõem os grupos indígenas que atualmente ocupam o estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, formam o maior grupo indígena fora da Amazônia, somando cerca de 65 mil pessoas. Estes dados são apontados por pesquisadoras como Célia Foster Silvestre, Veronice Rossato Lovato e Aline Crespe (2022). Importante destacar que os números relativos aos povos indígenas no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, encontram-se desatualizados.

Acerca da mobilização do movimento indígena no estado de Mato Grosso do Sul, os Kaiowá e Guarani passaram a se organizar por meio de grandes Aty (assembleias) desde a década de 1970, precedidas, entre os Kaiowá, por encontros intercomunitários regulares estudados por Tonico Benites (2014), professor, antropólogo e ativista Kaiowá. O pesquisador observa a extrema importância das Aty Guasu entre os indígenas Guarani e Kaiowá. Benites (2014) afirma: O Aty Guasu é entendido pelas lideranças indígenas como uma grande assembleia dos Guarani e dos Kaiowá, algo fundamental para a manifestação e a manutenção do ñande reko (“nossa modo de ser e de viver”, ou seja, o modo indígena Guarani e Kaiowa”) (Benites, 2014, p. 23).

A partir de 2006, as mulheres Kaiowá e Guarani perceberam a necessidade de amplificar suas vozes e organizar assembleias nas quais pautas relativas às questões do feminino indígena estivessem presentes, surgindo assim as Aty Kuña, que mais tarde se transformariam nas Kuñangue Aty Guasu.

A antropóloga Lauriene Seraguza (2013), escreveu sobre a 1ª Aty Kunã, ocorrida em 2006 (assembleia de mulheres). O evento que contou com a presença de cerca de 500 pessoas reunidas no Tekoha Ñanderu Marangatu, situado em Antônio João (MS) e foi marcante pela evidência das kunã, que não só coordenaram como tiveram amplo espaço nas falas e debates suscitados. Este evento foi muito emblemático para os Kaiowá e Guarani.

A Aty Kuña marcou o retorno das pessoas de Ñanderu Marangatu ao seu tekoha, de onde foram despejados em dezembro de 2005. A assembleia encerrou com uma marcha pela terra em reivindicação, com passagens pelos locais onde foram assassinadas lideranças ícones do movimento dos Kaiowá e dos Guarani, como Marçal de Souza (Seraguza, 2013, p. 59).

A organização das mulheres Kaiowá e Guarani a partir de 2006 ocorreu em torno das lideranças tradicionais. A Ñandesy Alda teve um papel fundamental no fortalecimento do coletivo que hoje é conhecido como Kunängue Aty Guasu. Segundo relatado pela própria Ñandesy à Rosicleide Vilhalva, a Aty Kuña surgiu a partir de uma revelação em sonho. Em entrevista concedida em 2018 a Vilhalva (2019), Dona Alda relatou:

Essa organização surgiu porque tive sonho depois de algumas noites de reza, ouvi uma voz dizendo para mim que eu precisava reunir as mulheres kaiowá e guarani e eu questionava como que poderia fazer isso. E hoje vejo o resultado dessa organização; levou tempo, mas o resultado é satisfatório. Estou feliz com isso, vejo a meninada acompanhando e estando na luta também (Vilhalva, 2019, p. 44).

Em 2012, a Aty Kuña foi reestruturada e, a partir de então, passou a realizar encontros regulares nos municípios do estado. Em 2017, novas mudanças ocorreram no movimento das mulheres Kaiowá e Guarani, com a participação ativa das jovens na organização dos encontros. Essa reestruturação transformou a Aty Kuña na Kuñangue Aty Guasu. Sobre essa modificação, Priscila Anzoategui (2018) observa:

Nessa Kunängue Aty Guasu, Dona Alda foi uma das convidadas especiais, um diferencial era que quem estava à frente desse processo de reconstrução era a juventude aliada as feministas das áreas urbanas, ou seja, as mulheres Guarani e Kaiowá que fomentaram essa nova cara da Kuñangue Aty Guasu eram as indígenas que residem em reservas, perto das cidades, juntamente com algumas mulheres de áreas de retomada (Anzoategui, 2018, p. 10).

A intenção inicial era entrevistar as lideranças do coletivo e ter uma vivência mais próxima com as comunidades que elas representam. No entanto, fatores como a distância geográfica entre o meu município de residência e essas comunidades, as burocracias necessárias junto ao comitê de ética para a aprovação das entrevistas e o tempo limitado para o desenvolvimento da pesquisa, da dissertação e do produto motivaram a restrição da pesquisa relativa à Kuñangue Aty Guasu à produção bibliográfica existente e ao *site* desenvolvido pelo coletivo, além de acompanhar as publicações postadas pelas lideranças da Kuñangue no perfil do Instagram do coletivo.

No endereço eletrônico destinado ao coletivo Kuñangue Aty Guasu, é possível acompanhar as pautas de luta das mulheres, suas agendas e documentos resultantes dos encontros, além de pesquisas desenvolvidas pelas próprias integrantes do movimento. A página conta com seções organizadas que apresentam o coletivo, sua história, sua equipe, fotografias das Ñandesy (anciãs/rezadoras), projetos e eventos, loja virtual, vaquinha para arrecadações e notícias. Uma vasta documentação gerada nos encontros também está disponível para consulta. Além dos relatórios elaborados após cada encontro/assembleia, é possível acompanhar o mapeamento da violência contra os indígenas no Mato Grosso do Sul, um dossiê minucioso sobre o racismo e a intolerância religiosa que tem como alvo as casas de reza (Oga Pysy), além de diversos outros materiais promovidos pelo Observatório da Kuñangue Aty Guasu (OKA²).

Nos relatórios finais de cada Kuñangue Aty Guasu, estão explicitadas as pautas que envolvem a luta por direitos, incluindo a demarcação e homologação de terras, acesso à educação, saúde, segurança, proteção do meio ambiente, efetivação e garantia de programas sociais, saúde da mulher Guarani e Kaiowá, e a violência enfrentada por mulheres e meninas dessas etnias. As pautas também abordam o enfrentamento à violência contra as mulheres indígenas, o empoderamento político e econômico, e elementos da cultura Kaiowá e Guarani, como os rituais do *nhemôngarai*, *jeroky* e *nhembo'e* (reza e dança).

Nesse contexto, foram considerados os relatórios das Kuñangue Aty Guasu realizados nos anos de 2017 a 2023, que trouxeram à tona questões centrais para a compreensão dessas lutas e reivindicações ao longo desse período. A página da Kuñangue Aty Guasu é constantemente atualizada, oferecendo informações relevantes sobre as lutas e demandas das mulheres Guarani e Kaiowá. Por meio do site, são divulgadas notícias, relatórios, comunicados e eventos relacionados à defesa dos direitos indígenas, à demarcação de terras, à proteção ambiental, além de questões de saúde e segurança.

Adicionalmente, a página destaca ações de enfrentamento à violência contra as mulheres indígenas e iniciativas de empoderamento político e econômico, promovendo maior visibilidade às pautas da comunidade e fortalecendo a articulação de suas reivindicações em níveis local, nacional e internacional.

É relevante enfatizar que, quando as mulheres indígenas reivindicam saúde e educação, elas o fazem a partir de uma perspectiva coletiva, voltada para seu modo de vida próprio — o

² O Observatório Kuñangue Aty Guasu é uma rede jurídica, antropológica, de acolhimento e cuidado psicossocial, assistência social, ecologias ancestrais, meio ambiente, comunicação e arte, além de movimentos sociais, organizações populares, coletivos e educação popular, voltada ao atendimento das mulheres Kaiowá e Guarani vítimas de violência.

ñande reko. As Kuña denunciam a invasão da medicina não indígena no corpo da mulher indígena, a violência obstétrica, o racismo e o estranhamento do ambiente hospitalar. No que diz respeito à educação escolar, o documento ressalta a falta de implementação real da Lei 11.645/2008, a predominância da perspectiva eurocêntrica nos materiais didáticos e a escassez de professores indígenas nas escolas, bem como a ausência de formação continuada para esses profissionais quando contratados.

Compreendemos, portanto, que o protagonismo demonstrado por esses coletivos indígenas nas constantes lutas e resistências nas quais seguem se articulando não condiz com a coadjuvância indígena observada no Ensino de História. A intencionalidade desta pesquisa vai além de levantar e descrever o que encontramos no *site* da Kuñangue Aty Guasu. Pretendemos nos aproximar das epistemologias constituídas por essas mulheres por meio de suas palavras de ordem e de luta, uma vez que esses discursos alicerçam essas *kuña* (mulheres) na busca por seu *teko porã*. Sem a efetivação dos direitos suscitados por meio das vozes ecoadas na Kuñangue, os indígenas Kaiowá e Guarani permanecem em uma luta perene por uma vida boa e bela — aquela que outrora foi pilhada pelos invasores europeus e pela sociedade hegemônica que se consolidou pela via colonial.

Em relação à baixa representatividade dos coletivos indígenas no ensino de História, é importante refletir sobre o conceito de representação. Este nos permite entender que as identidades, neste caso, as identidades indígenas, são posicionadas e negociadas por relações de poder que se evidenciam no ensino de História. Assim, faz-se necessário compreender como as representações constroem, posicionam e produzem discursos sobre as identidades dentro da educação escolar.

O conceito de representação que fundamenta as prospecções deste projeto é o de que as representações não constituem uma construção real sobre algo ou alguém. Elas são forjadas em um processo que envolve escolhas de quem as constrói, além de experiências e conhecimentos de quem as apreende. Para fundamentar essa ideia, evoco as contribuições do historiador francês Roger Chartier (2002) e do historiador e teórico literário norte-americano Hayden White (2014).

Roger Chartier comprehende a representação como parte das relações sociais, afirmando que “não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 2002, p. 66). O conceito de representação emerge como um dos elementos centrais

nos estudos da História Cultural. Chartier retoma definições de diversos autores para oferecer uma compreensão mais ampla.

Para o autor, a representação não deve ser vista como uma reprodução da verdade, apresentando sentidos contraditórios que, ora ressaltam a presença, ora a ausência. A partir das ilações apresentadas por ele, entendemos que a representação é quando uma coisa ocupa o lugar de outra. Sobre as representações, Chartier (2002, p. 74) sentencia: “A relação de representação — entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente — é uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga.” Roger Chartier observa, ainda, as intencionalidades por trás dessas relações de representação: “Todas visam, de fato, fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exibe, que a representação masque ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente” (Chartier, 2002, p. 75).

Para Hayden White, o historiador não é neutro, e as narrativas históricas são constituídas por escolhas do historiador. White coloca o texto histórico como um artefato literário, citando a relutância em incluir as narrativas históricas como ficções verbais. Sobre esse aspecto do texto histórico, o autor destaca:

Mas de modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências (White, 2014, p. 98).

É importante perceber que, ao enquadrar as narrativas históricas como ficções verbais, o autor refere-se a um determinado processo de escrita e não a um estatuto de falsidade das informações históricas. White considera que “nossas explicações das estruturas e dos processos históricos são determinadas mais pelo que deixamos de fora das nossas representações do que pelo que nelas incluímos” (White, 2014, p. 107). Assim, a ideia de representação aqui escolhida se articula com minha compreensão sobre a História, a historiografia e o ensino de História. Uma narrativa histórica nunca é “completa”; ela é composta de fragmentos, preferências, fundamentos e pelas percepções de mundo e de sociedade escolhidas e apreendidas pelo historiador e, no contexto escolar, pelo docente.

Contudo, essas escolhas são atravessadas pelo currículo, pelos instrumentos e metodologias didáticas disponíveis e pela percepção do narrador. A perspectiva eurocêntrica, portanto, do colonizador, tornou-se hegemônica ao forjar essas representações, que permanecem na práxis cotidiana e nas produções didáticas utilizadas como recursos que oferecem suporte aos docentes. Entendo o eurocentrismo, ainda latente no ensino de História,

como uma consequência das estruturas de poder arranjadas no processo de expansão dos domínios europeus, impostos por meio do sistema colonial estabelecido nas Américas.

Compreendendo a sub-representação indígena no ensino de História como um dos produtos do processo histórico colonial operacionalizado pelos europeus no território que hoje corresponde ao Brasil, buscamos contribuições de autores que estudam a História da América do Sul sob uma perspectiva decolonial, fundamentada nas contribuições de Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2007). Seus estudos abordam como a hegemonia europeia se estabeleceu no mundo pós-colonial, instaurando possibilidades de superação dessa predominância.

Utilizamos aqui o conceito de colonialidade na perspectiva desenvolvida por esses pensadores, como uma alternativa de enfrentamento da colonialidade do ser e do saber sofrida pelos povos historicamente subalternizados. Porém, mais do que desenvolver o conceito, que é cercado por um debate repleto de divergências e contradições, a pretensão é quebrar essa narrativa monocultora que, nas salas de aula, apresenta somente as vozes e as versões colonizadoras, cristãs, masculinas, heteronormativas e capitalistas. Enfim, as narrativas que pertencem aos grupos dominantes.

Entendemos que introduzir estudos sobre a cultura, a história e a constituição de um coletivo indígena organizado por mulheres no ensino de História promovem o efeito descolonizador necessário. A Kuñangue Aty Guasu e as experiências de (re)existência dessas mulheres Kaiowá e Guarani confrontam não só essa monocultura de saberes cultivada em diversos espaços da sociedade e refletida no ensino de História, mas também a própria monocultura implantada por meio do agronegócio, que sufoca, confina, expropria e mata os povos indígenas no Mato Grosso do Sul.

As categorias raça, colonialidade e eurocentrismo serão aqui ponderadas sob o entendimento do sociólogo peruano Aníbal Quijano. Para Quijano (2005), é por meio do conceito de raça, inaugurado pela dominação europeia, que surgem novas identidades, entre elas a denominação de “índios”. Em função da conquista da América, surge um novo padrão de classificação social: a raça. Segundo Quijano (2005), “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (p. 117).

Sobre a categoria raça, o autor ainda afirma: “Talvez tenha se originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que, desde

muito cedo, foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos” (Quijano, 2005, p. 107). Raça, portanto, seria uma das formas de inferiorizar os povos dominados, utilizadas pelos europeus.

Por meio da análise de Aníbal Quijano (2005), evidencia-se como a colonização das Américas pelos europeus e a consolidação do capitalismo produziram, além da expropriação de territórios e da liberdade dos povos dominados, uma inferiorização de suas subjetividades que se perpetua, mesmo transcorridos mais de meio século desde o fim do sistema colonial. A partir desse momento, os povos indígenas passaram a ser vistos como raças inferiores, capazes apenas de produzir culturas consideradas inferiores. Isso também implicou sua relocalização no novo tempo histórico constituído inicialmente com a América e, posteriormente, com a Europa; a partir daí, tornaram-se parte do passado.

Para Quijano, “em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, desse modo, inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 127). Essa estrutura racializada e racializante, que separa, estereotipa e inferioriza os grupos não hegemônicos, continua sendo reproduzida no ambiente escolar, onde as vozes dos grupos inferiorizados são sufocadas. Além disso, fundamenta uma política estatal violenta e genocida que segue em curso.

Ao longo desses dez anos de prática docente, pude perceber que, quando questionados sobre a identidade indígena, muitos estudantes tendem a reproduzir visões estereotipadas e simplistas que refletem o senso comum. Frases como “São os índios, professora!” frequentemente vêm acompanhadas de preconceitos, como a ideia de que eles são preguiçosos, que vivem embriagados ou que desejam invadir terras alheias. É comum ouvir frases como “nunca vi índio que usa celular”, evidenciando a falta de conhecimento sobre a diversidade e a complexidade das culturas indígenas.

Essas expressões são *ñe'ê vai* (palavras ruins) que revelam a persistência de estereótipos prejudiciais, profundamente enraizados em uma narrativa racista que desumaniza os povos indígenas e minimiza suas realidades. Tal manifestação do senso comum não é apenas um reflexo de preconceitos arraigados, mas também um mecanismo que perpetua a violência contra os coletivos indígenas.

Falas como essas demonstram a necessidade de uma educação que desconstrua os rótulos historicamente atribuídos aos indígenas. Por meio do Ensino de História em uma perspectiva crítica e descolonizadora, seria possível contribuir para que os indígenas não fossem

lembados apenas no dia 19 de abril, data em que os rostos das crianças são pintados e um cocar de papel é colocado em suas cabeças, não indígenas, prática que reforça estereótipos.

Para compreender o conceito de eurocentrismo enquanto uma categoria que se impõe no ensino de História, recorremos novamente a Aníbal Quijano. Sobre o eurocentrismo, o sociólogo escreve:

Eurocentrismo é aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa (Quijano, 2005, p.115).

A colonização da América, implementada por meio das práticas mercantilistas, operou como uma nova forma de controle do trabalho em uma perspectiva global. Segundo Quijano (2005), em nenhuma outra forma de organização observada anteriormente estavam articulados o controle do trabalho, seus recursos e seus produtos.

A articulação entre raça e controle do trabalho foi responsável pelo estabelecimento da colonialidade do poder, por meio da qual se dá uma divisão racial do trabalho na América. Práticas que subalternizaram os povos dominados pelos europeus ocorreram não apenas no campo do trabalho.

A colonialidade do poder impõe-se sobre os conhecimentos e práticas a serem ou não validados, permanecendo presente cotidianamente na vida dos indígenas e desdobrando-se na colonialidade do saber, que invisibiliza suas narrativas e invalida seus conhecimentos ao serem sub-representados no ensino de História.

Os grupos dominantes continuam hegemônicos em suas narrativas e epistemologias. Nas salas de aula, a inclusão indígena se manifesta a conta-gotas, por meio dos livros didáticos e conteúdos ensinados, atendendo às formalidades da Lei 11.645/2008, mas sem representar a versão indígena do passado e do presente, bem como suas subjetividades.

As contribuições da filósofa norte-americana Judith Butler são relevantes para a compreensão da invisibilização de vidas que são (ou não) consideradas humanas. A autora descreve os diferentes valores e importâncias que as pessoas têm dentro de uma sociedade, sendo que uma situação semelhante ocorre na representação histórica. Butler evidencia em sua obra *Quadros de Guerra* (2020) como as relações de poder operam na sociedade e quais corpos são passíveis de luto. Em Mato Grosso do Sul, não são os corpos indígenas.

Dessa maneira, as populações indígenas se enquadram no grupo de pessoas cujas perdas não é passível de luto. Nos livros didáticos, o genocídio sistemático dos povos indígenas ao longo do processo colonizador é frequentemente amenizado pela justificativa das doenças e epidemias trazidas pelos europeus. A morte pela fome que assolava os aldeamentos promovidos pelos brancos e o extermínio de populações inteiras são retratados como resultado dos “confrontos” entre colonizadores e nativos.

Da mesma forma, fora das salas de aula, é comum que nos telejornais do Mato Grosso do Sul veiculem notícias sobre conflitos entre indígenas e fazendeiros, que frequentemente culminam no assassinato de indígenas. As narrativas apresentadas evidenciam, como afirma Judith Butler (2020), há corpos pelos quais a sociedade não lamenta, por não se enquadarem na identidade hegemônica.

Assim, embora toda vida nasça precária devido à sua vulnerabilidade, algumas vidas não são passíveis de luto por nunca terem sido consideradas vidas pela sociedade. Contudo, as vidas que não se enquadram nas expectativas sociais, embora não sejam enlutadas, existem, resistem e se reinventam cotidianamente.

É possível vislumbrar o enquadramento da população indígena como vidas que não importam, que não são passíveis de luto e, portanto, não são visíveis na sociedade em que existem. Embora os indígenas não sejam a temática central do ensaio de Butler, é possível perceber a invisibilização e a omissão historicamente reproduzidas, assim como as desigualdades nas condições de manutenção das vidas indígenas e não indígenas. “A manutenção da vida se dá dentro de condições políticas e sociais e de maneira desigual entre diversos grupos humanos” (Butler, 2020, p. 46). Assim, a filósofa comprehende que a morte e a violência afetam algumas populações de maneiras distintas.

Após apresentar alguns conceitos e pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, registro que, com o intuito de compreender a dinâmica que forja a ausência dos coletivos indígenas e suas histórias no ensino de História, foi realizada uma análise detalhada dos projetos pedagógicos dos cursos de História, especialmente em relação às disciplinas obrigatórias, nas universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul.

No curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) é oferecida a disciplina ensino de História Indígena com carga horária de 68 horas, no 4º período do curso.

O curso de História da UEMS tem a duração de quatro anos e a matriz curricular está organizada em disciplinas semestrais, entre elas, a disciplina História dos Povos Indígenas do

Brasil no 3º semestre em carga horária não especificada. Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em História oferecido homologado pela Resolução CEPE-UEMS Nº 2.450, de 30 de agosto de 2022, manifesta as seguintes preocupações temáticas.

Durante a elaboração deste Projeto Pedagógico de Curso (PPC), foram consideradas as investigações no campo da História, que têm escolhido como pontos essenciais para o aprofundamento teórico na pesquisa e na prática das atividades de ensino questões como: diversidade, movimentos sociais, territórios, fronteiras, identidades, direitos humanos, relações étnico-raciais e de gênero, cultura negra e indígena, historiografia, história pública, meio ambiente, tecnologias digitais, ensino de História, memória, patrimônio cultural, sociedade, linguagens, práticas sociais, políticas públicas, prática de pesquisa em arquivos, pensamento decolonial, além de processos econômicos e políticos (UEMS, 2022, p. 3).

O curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) oferece uma carga horária de 72 horas na disciplina de História Indígena, que deve ser cursada obrigatoriamente tanto na licenciatura quanto no bacharelado oferecido pela instituição. O PPC, datado de 2017, menciona a Lei 11.645/2008 no item histórico do curso, destacando-a ao lado de outras demandas para a qualificação docente, como é possível verificar em:

As constantes avaliações desse Curso e as novas exigências advindas da produção historiográfica, do ensino da história (avanços teóricos e metodológicos), da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e dos afrodescendentes, e da nº 11.645/08 sobre a obrigatoriedade do ensino de História Indígena, impuseram a necessidade de uma política de qualificação docente (UFGD, 2017, p. 9).

No ementário referente à disciplina de História Indígena, há a seguinte descrição: “Conceito e desenvolvimento da história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. História indígena, indigenismo e historiografia brasileira. História dos povos indígenas no Brasil independente” (UFGD, 2017, p. 39).

Segundo a 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, a carga horária total mínima é de 3.200 (três mil e duzentas) horas para todos os cursos em nível superior de licenciatura destinados à Formação Inicial de Professores. A análise da resolução permite compreender a necessidade de que as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em História sejam enxutas, uma vez que, além das disciplinas voltadas para a História, há também as disciplinas pedagógicas, o estágio e as horas complementares a serem cumpridas. Assim, uma questão

importante é que, para além da carga horária de uma disciplina específica, a temática indígena deveria aparecer de forma transversal durante a formação.

A observação das matrizes curriculares dos cursos das três instituições escolhidas — UFMS, UEMS e UFGD — mostra que os conteúdos de história dos povos indígenas estão presentes na formação de professores de História, atendendo à Lei 11.645/2008. No caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, isso expressa o compromisso com uma formação docente que contemple o respeito à diversidade, a pluralidade étnica e o protagonismo indígena.

Apesar disso, enquanto professora da rede pública de ensino, experiencio um distanciamento dessas práticas nas escolas, sugerindo um hiato entre a formação e a prática docente, o que fortalece o intuito deste estudo e da elaboração de um material didático decorrente dele.

Outro fator relevante para o estabelecimento do Ensino de História é o Referencial Curricular, um documento que orienta a prática docente. Em sua apresentação para o componente curricular História, prevê liberdade para que o corpo docente trabalhe os conteúdos e habilidades de acordo com seus próprios pressupostos teórico-metodológicos. Contudo, pautando-se em quatro princípios que considero pertinentes descrever:

- 1- Respeito aos valores universais alicerçados nos tratados internacionais de Direitos Humanos, conforme expressam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), pautando-se pelos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e da valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado e do respeito a todas as denominações religiosas e manifestações da religiosidade, da democracia e da liberdade de pensamento.
- 2- Observação das normatizações legais (Constituição Federal, Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, entre outras) quanto ao ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, não apenas para “cumprir a lei” ou atender às especificidades das habilidades e dos conteúdos que tratam desses temas, mas como condição essencial para a construção de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento dos direitos e identidades desses grupos e promoção de um ensino que combatá o racismo e a discriminação.
- 3- Valorização do aluno como sujeito histórico, portador de experiências, vivências e conhecimentos oriundos do seu contexto social e cultural. O ensino da História deve, nesse sentido, buscar constituir-se como instrumento para compreensão dos processos que levaram/levam à constituição de determinadas condições sociais relacionadas à vida em sociedade e às relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes grupos sociais.
- 4- Incorporação, sempre que possível, de diferentes fontes históricas como recurso didático, visando a desenvolver nos alunos o entendimento dos processos de construção do conhecimento histórico, conforme propõe a chamada “atitude historiadora”, proposta pela BNCC (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, 2020, p.120).

Observa- se que, nesses princípios, é apresentada uma proposta curricular que sugere um ensino de História plural e inclusivo. Enfatizamos a importância do segundo princípio, que

se relaciona diretamente com um dos pressupostos da nossa pesquisa: a Lei 11.645. O Referencial Curricular (2020) se propõe a não ser meramente normativo, como forma de “cumprir a lei”, mas orienta que o ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena deve ser realizado “como condição essencial para a construção da consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento dos direitos e identidades desses grupos e promoção de um ensino que combata o racismo e a discriminação” (p. 120).

Em relação aos conteúdos, competências e habilidades, será necessário um recorte que abranja as séries do 6º ao 9º ano, correspondendo à etapa final do Ensino Fundamental. Essa delimitação se justifica pela minha atuação docente, que se concentra nessa fase, além de reconhecer que uma análise mais ampla exigiria um tempo e uma dedicação que, neste contexto, não seriam viáveis. A investigação desses tópicos tem como objetivo articular as invisibilidades de sujeitos diversos que, embora constem no currículo, não são devidamente destacados nas aulas de História.

Buscamos, assim, compreender a relação entre o currículo e as práticas de ensino em História, especialmente no que diz respeito à (sub)representação indígena. Essa análise orientará a proposta de um material didático flexível, aplicável a diferentes conteúdos e séries, amplificando as perspectivas e incluído as narrativas indígenas por meio das palavras da “*Caixa de Ressonância*”. O objetivo é integrar, de forma transversal, a história e a cultura Kaiowá e Guarani, enriquecendo os conteúdos escolares com essas vozes e experiências.

Dessa forma, as orientações do recurso pedagógico poderão apoiar os professores que desejarem utilizar esse material. No que se refere às competências específicas do componente curricular de História, a BNCC prevê sete competências, também replicadas no Referencial Curricular Municipal. Dentre elas, destaco duas que considero essenciais para o desenvolvimento de um ensino de História orientado por uma perspectiva decolonial.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, 2020, p.121).

Estrutura da Dissertação

Para cumprir com os objetivos desta pesquisa, a dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, buscamos compreender como se constituem os processos que levam à ausência dos povos indígenas no ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Utilizamos como fontes a análise dos ementários, grades curriculares e projetos pedagógicos dos cursos de História oferecidos pelas universidades públicas do estado, bem como a bibliografia com as contribuições de pesquisadores dos estudos decoloniais, para compreender como essa ausência se constituiu. Além disso, realizamos uma análise do Referencial Curricular utilizado pela Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS.

No segundo capítulo, apresentamos elementos da História e cultura dos povos Kaiowá e Guarani, além dos processos que nortearam a trajetória do movimento indígena sul-mato-grossense até a formação do coletivo de mulheres Kaiowá e Guarani, Kuñangue Aty Guasu. Observamos suas reivindicações e instrumentos de mobilização. Para isso, recorremos à bibliografia de pesquisadores que se dedicam à temática indígena, incluindo obras de autoras e autores Kaiowá e Guarani.

Por meio dessa análise, buscamos compreender como as representações indígenas presentes nesses documentos influenciam as práticas pedagógicas no ensino de História, contribuindo para a manutenção de uma perspectiva colonizada da História e quais representações acerca dos indígenas estão sendo reproduzidas nas salas de aula do 6º ao 9º ano da Rede Municipal de Ensino (REME).

O terceiro capítulo é dedicado à proposta de produção de um material didático digital destinado aos estudantes do 6º ao 9º ano, que apresenta a esse público as categorias e pautas fundamentais na luta por direitos relacionados a uma vida boa e bela — teko porã — promovida pelo coletivo de mulheres Kaiowá e Guarani, Kuñangue Aty Guasu. A proposta desse material se estruturou em um formato que incorpora recursos visuais e linguagens apropriadas para o público-alvo, estudantes na faixa etária de 10 a 14 anos.

A partir da análise dos documentos previamente descritos, como os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de História e o Currículo de Referência da REME, articulados com minha vivência como professora da REME, o material apresentará sugestões e orientações aos professores e professoras quanto ao seu uso durante o ano letivo, em relação aos conhecimentos específicos e habilidades a serem articulados. Além disso, elaboramos uma

sugestão de aula que utiliza o recurso desenvolvido, oferecendo um exemplo prático de como integrá-lo ao planejamento pedagógico.

Metodologia

Compreendendo que a temática da pesquisa exige uma perspectiva mais ampla, buscamos estabelecer um diálogo com estudos nas áreas das ciências humanas em geral, mas especialmente da Antropologia, que tem sido predominante nos estudos sobre coletivos indígenas. A aproximação, nesta pesquisa, envolve, ainda, uma perspectiva decolonial e foi bastante influenciada pelas discussões advindas da disciplina História e Pensamento Decolonial, que faz parte do currículo do ProfHistória como disciplina optativa.

A revisão bibliográfica para a elaboração dessa pesquisa adquiriu esse contorno a partir da leitura de autores da escola de modernidade e colonialidade, apresentados na referida disciplina. Entre eles, Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2007) foram consultados para compreender as bases teóricas desses estudos. Através dessa revisão, foi possível a aproximação necessária para a compreensão dos conceitos-chave relacionados à colonialidade e ao pensamento decolonial. Na sequência da pesquisa, foram consultados também pesquisadores atuantes no Mato Grosso do Sul que contribuem para o estudo antropológico dos grupos Kaiowá e Guarani no estado, como Célia Foster Silvestre (2011, 2019, 2022), Aline Crespe (2015, 2019), Graciela Chamorro (2018, 2022), Lauriene Seraguza (2013, 2018) e Tonico Benites (2014).

Nesta dissertação, por meio das autoras e autores, buscamos proporcionar um maior conhecimento e entendimento acerca da história, modos de vida e lutas dos/das Kaiowá e Guarani. Além destas, incluímos a leitura de autoras que desenvolvem estudos com e entre as mulheres indígenas na América Latina, assim como os escritos das próprias mulheres indígenas, visando uma abordagem sentipensante. Exemplos disso são as contribuições de Rita Segato (2016, 2012) e María Lugones (2008).

Em concomitância com a bibliografia, realizamos a análise das fontes documentais, incluindo os ementários e projetos pedagógicos dos cursos de História das universidades públicas de Mato Grosso do Sul. Essa etapa é fundamental para compreender como a história e cultura indígenas estão sendo abordadas na formação inicial de professores. Serão analisadas as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura em História, buscando identificar a presença desses temas. O objetivo dessa análise é entender de que maneira os caminhos da formação de professores influenciam a ausência de aprofundamento da temática indígena na escola.

Após a conclusão dessa etapa, foi realizada a análise do referencial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Essa análise tem como objetivo compreender como a relação entre o currículo e a formação docente influencia a ausência da temática indígena nas escolas e a consequente ineficácia da Lei 11.645/2008. Examinar como as habilidades e os conhecimentos específicos são apresentados e sugeridos para o Ensino de História permite identificar lacunas e propor melhorias nos caminhos da formação docente, visando à valorização das culturas e da história indígenas nas escolas e à efetiva implementação da Lei 11.645/2008.

A pesquisa no site do coletivo de mulheres Kuñangue Aty Guasu constitui uma ferramenta essencial para compreender as pautas do movimento indígena, articuladas pelas lideranças das mulheres Kaiowá e Guarani. Por meio de seu site e de seu ativismo nas redes sociais, como Instagram e Facebook, o coletivo Kuñangue Aty Guasu (KAG) tem projetado, nacional e internacionalmente, os dilemas vivenciados cotidianamente pelos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul.

A metodologia de análise do site baseou-se em uma etnografia virtual sobre as mulheres Kaiowá e Guarani que compõem esse coletivo, tendo como princípios a observação, a descrição e a reflexão. Esses elementos buscam fornecer uma rede de informações que produza significado.

O produto será um recurso didático que apresentará as demandas e compreensões das mulheres Kaiowá e Guarani sobre tempo, saúde, família, comunidade e território, por meio de suas próprias palavras. Esses elementos refletem uma cosmologia traduzida na noção de *teko porã* — a vida boa e bela — expressa por essas mulheres e manifestada em suas lutas. Essas categorias são valiosas para a construção de novas noções e narrativas históricas e, portanto, podem contribuir significativamente para o ensino de História.

A proposta consiste em desenvolver um material digital no formato de cartões (cards) que também possa ser impresso, trazendo essas múltiplas compreensões. Assim, o material será adaptável ao longo do ano e poderá ser utilizado em diversas turmas para discutir diferentes conteúdos. O objetivo é que as palavras das mulheres Kaiowá e Guarani, que expressam sua cosmologia e lutas em busca de uma vida boa e bela, sirvam como referência no ensino de História.

Trata-se, portanto, da produção de fichas formuladas digitalmente, possibilitando seu uso tanto no formato digital quanto impresso. A apresentação em *slides*, por exemplo, é uma opção no formato digital; na versão impressa, o material poderá se tornar uma apostila, um *e-*

book ou cartões dispostos em uma caixa interativa. Dessa forma, os estudantes poderão retirar e ler os cartões, debater e apresentar os conteúdos.

As possibilidades de uso poderão ser exploradas de acordo com a proposta idealizada pelo(a) professor(a) que utilizará o material. Sugerimos, no entanto, uma abordagem lúdica e interativa. Nesse sentido, propomos a “Caixa de Ressonância” como um instrumento potencializador das vozes das mulheres Kaiowá e Guarani. Na caixa, serão incluídas as palavras que mobilizam as lutas da Kuñangue Aty Guasu em busca do bem viver dos coletivos Kaiowá e Guarani. Por meio do ressoar dessas palavras, professores e estudantes poderão conhecer e compreender alguns aspectos da epistemologia Kaiowá e Guarani, tendo a oportunidade de (re)conhecer, por meio das narrativas dessas mulheres, os saberes, a cultura, a história e a visão de mundo dos Kaiowá e Guarani. Isso produzirá o efeito descolonizador necessário para contemplar a diversidade cultural presente no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

II - FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR: OS ESPAÇOS RESERVADOS AOS POVOS INDÍGENAS

Estabelecemos, como ponto de partida para compreender a permanência das narrativas eurocentradas nas salas de aula, uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de História oferecidos pelas universidades públicas no estado de Mato Grosso do Sul. A escolha por instituições públicas se justifica pelo entendimento de que, por não visarem ao lucro, esses espaços seriam privilegiados para a implementação de políticas públicas que assegurem o cumprimento das diretrizes educacionais e das legislações vigentes, entre as quais se insere a Lei 11.645/2008. Além disso, a quantidade de instituições privadas que oferecem licenciatura em História é elevada, o que demandaria mais tempo e dedicação para pesquisa.

Nesse sentido, buscamos mapear o percurso formativo docente, compreendendo que a Lei 11.645/2008 deve ser considerada desde a formação inicial. Da mesma forma, é fundamental que as temáticas indígena e afro-brasileira estejam presentes também na formação continuada, nos currículos e nos materiais didáticos, de forma satisfatória para atender aos objetivos da legislação e refletir a pluralidade da história e da cultura brasileiras.

Portanto, o primeiro passo partiu do seguinte questionamento: após 16 anos da publicação da Lei 11.645/2008, como as temáticas indígenas aparecem nos currículos das universidades públicas de Mato Grosso do Sul? Para responder a essa questão, verificamos nos PPC dos cursos de licenciatura em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a grade das disciplinas obrigatórias. Buscando entre as disciplinas identificar aquelas que trazem a presença indígena, analisamos a carga horária ofertada e de que maneira esse conteúdo é apresentado nos ementários. Além de avaliar a (in)adequação dos cursos em relação à legislação, o objetivo da análise é entender como o tempo e a profundidade dedicados a esses conteúdos impactam a formação dos futuros professores e se resultam em continuidades (eurocentrismo) e ausências indesejadas (outras narrativas).

É importante reconhecer que a formação inicial, orientada pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), exerce uma influência significativa sobre o perfil do professor em formação. No entanto, enfatizamos que esses documentos não são os únicos determinantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Embora a Lei 11.645/2008 não se aplique diretamente ao ensino superior, uma vez que se destina especificamente ao ensino fundamental e médio, os cursos de formação de professores preparam profissionais para atuar nessas etapas educacionais. Dessa forma, a ausência de menções à Lei 11.645/2008 no ensino superior evidencia a persistência de uma perspectiva colonialista na historiografia, refletindo a continuidade da predominância de narrativas eurocêntricas, que se originam na academia e se desdobram nas escolas.

É necessário considerar uma variedade de fatores que integram o conceito de “ser professor”. Segundo Altair Alberto Fávero e Carina E. Tonieto (2010), as dimensões pessoal e profissional do docente estão intrinsecamente interligadas, a ponto de serem indissociáveis. Os autores afirmam que:

Qualquer processo que se diga formativo do profissional deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida e que da mesma forma que a formação profissional influencia a história de vida da pessoa, essa portabilidade interfere na formação do profissional (Fávero; Tonieto, 2010, p. 27).

Nesse contexto, embora a formação inicial desempenhe um papel significativo na prática docente, é fundamental considerar também a dimensão pessoal do educador e seu impacto na abordagem de ensino. Além disso, diversos fatores podem influenciar a práxis pedagógica, como a diversidade da realidade escolar, as oportunidades de formação continuada e a variedade de perfis dos alunos que chegam às salas de aula. O professor, portanto, precisa encontrar um equilíbrio em meio às múltiplas demandas que surgem, adaptando-se continuamente às necessidades do ambiente educacional.

Destacamos que, em nossa perspectiva, o currículo não é um espaço de neutralidade. Nesse sentido, é pertinente mencionar as reflexões de Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tadeu Tomaz da Silva (1999) sobre o tema. Os autores concebem o currículo não apenas como um simples artefato técnico-metodológico, mas como um produto cultural e social que deve ser analisado de forma contextualizada. Assim, podemos afirmar que:

O currículo está implicado em relações de poder; o currículo transmite visões sociais e particulares interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais específicas. O currículo não é um elemento transcendent e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação' (Moreira & Silva, 1999, p. 8).

Ademais, é fundamental que o currículo não seja entendido apenas em sua dimensão conteudista. Como ressalta Tadeu Tomaz da Silva (2016):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (Silva, 2016, p.15).

Em busca de compreender quais espaços os povos indígenas ocupam na formação inicial de professores de História, nos propusemos a realizar a análise documental dos PPCs dos cursos de História das universidades UEMS, UFMS e UFGD. Cabe salientar que algumas percepções e críticas apresentadas são fruto das minhas próprias experiências e práticas pedagógicas, sendo, portanto, elementos subjetivos que talvez outras pessoas não considerem pertinentes.

Entendemos, portanto, que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura deveriam dialogar de forma mais eficaz com os referenciais curriculares da Educação Básica, visando contribuir para a formação crítica e contextualizada dos docentes que atuarão no Ensino Fundamental e Médio, capaz de refletir a diversidade cultural e histórica presente nas salas de aula. Dessa maneira, o que está previsto na legislação, especialmente na Lei 11.645/2008, não se limitaria a uma aplicação formal, mas se tornaria parte integrante de um currículo que valoriza e incorpora a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas. Essa mediação é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa, capaz de transformar a realidade educacional e promover o respeito às diferentes culturas que compõem o nosso país.

2.1 - Normatização da formação docente em História na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

O PPC do Curso de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está disponível para visualização e download no site do curso. O documento é recente, tendo sua homologação sido efetivada pela Resolução CEPE-UEMS Nº 2.450, de 30 de agosto de 2022.

O curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS oferece 40 vagas para ingresso por meio de processo seletivo vigente da universidade. A modalidade de ensino é presencial, devendo ser cursada no Campus da cidade de Campo Grande/MS, no turno noturno. Sua organização é semestral, com carga horária total de 3.363 horas, distribuídas em 8 semestres de curso. O projeto pedagógico anterior datava de 2017.

Cabe aqui uma reflexão que considero necessária no que tange aos obstáculos de uma educação que contemple efetivamente a Lei 11.645/2008, uma vez que a Kuñangue Aty Guasu (2024) delibera que:

É urgente a formação e capacitação das mulheres indígenas Kaiowá e Guarani para o enfrentamento a violência, assim como a construção de materiais didáticos para o ensino fundamental e ensino médio, bem como o respeito integral à lei 11.645/08 de estudo da história e cultura indígena e políticas públicas/convênios com instituições de formação que garantam o cumprimento do decreto 6.861/09 de educação escolar indígena (Kunängue Aty Guasu, 2024, p. 9)

Essa demanda é ainda ampliada, no sentido de “assegurar o direito a uma educação diferenciada para nossas crianças e jovens, que seja de qualidade, respeite nossas línguas e valorize nossas tradições” (Kuñangue Aty Guasu, 2024, p. 18).

Julgo necessário registrar que o curso de Licenciatura em História passou a ser ofertado, a partir de 2022, em Campo Grande, sem abertura de novas turmas em Amambai. Enquanto esteve em Amambai, o curso contou com ingresso expressivo de estudantes indígenas, especialmente a partir de 2014, o que certamente contribuiu no atendimento das demandas dos/das Kaiowá e Guarani. É possível aventar que o deslocamento do curso trouxe prejuízos na formação de professores Kaiowá e Guarani na área de História, já que o curso mais próximo é o da UFGD, em Dourados³.

Essa observação nos permite corroborar a tese de que a “ausência” indígena começa nas universidades, que podem compreender que alguns corpos são mais relevantes do que outros. O que permite perceber que, embora o discurso seja sempre bonito e adequado no campo documental, ele não reflete a realidade. As identidades presentes e ausentes no currículo e na sala de aula são deliberadamente escolhidas.

Uma vez esclarecido esse cenário, retornemos à análise do PPC da UEMS, que foi reformulado pela instituição para atender à necessidade de uma revisão periódica, necessária para “acompanhar a realidade social e o surgimento de novos saberes, novas categorias teóricas e analíticas” (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Projeto Pedagógico do Curso de História, 2022, p. 4).

Segundo o documento, a instituição almeja formar em seu curso de licenciatura em História profissionais:

³ Me refiro ao fechamento de oportunidades quanto à produção de conhecimento a respeito da história indígena, à produção de materiais pedagógicos, metodologias de ensino aprendizagem, continuidade da carreira acadêmica, entre outros aspectos, que contribuiriam para a ampliação da aplicabilidade da Lei 11.645/2008.

[...] críticos, reflexivos, comprometidos e habilitados a lidar com a diversidade étnico cultural, as relações de gênero, as questões sociais emergentes, as adversidades ambientais e a salvaguarda do patrimônio cultural em instituições de acervos documentais como museus, centros de documentação e arquivos públicos e privados (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.5).

No documento, fica estabelecido um compromisso em atender às demandas contemporâneas da sociedade, bem como às legislações e políticas públicas educacionais que incluem em suas agendas a questão da “diversidade” e do “dever de memória” na área de História (p. 7), sendo diretamente citadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

[...] pautada em legislações que se articulam ao reconhecimento da memória e das expressões culturais protagonizadas por grupos antes silenciados, e as atuais políticas públicas educacionais, sobretudo a partir da aprovação das leis 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, e 11.645/08, que incluiu no currículo o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, repercutem no campo educativo, refletindo nos cursos de formação de professores (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.7).

Na parte dedicada à concepção do curso, é reforçado o compromisso com a formação de docentes baseada em princípios democráticos, inclusivos e humanos, que se apliquem à ampliação da noção de diversidade, formando assim professores que sejam transformadores em seu fazer pedagógico. A oferta de disciplinas consideradas inclusivas pelos elaboradores do PPC analisado é justificada da seguinte maneira:

É nesse sentido que a oferta de disciplinas, que constam nesse PPC, primam pela inclusão como “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, “Políticas Públicas de Educação e Gestão Educacional”, “Educação Especial: Fundamentos e Práticas Pedagógicas” e “Direitos Humanos e Relações Étnicos Raciais e de Gênero”, denotando, além das questões legais, uma postura institucional crítica sobre políticas educacionais de inclusão e ampliação das noções de “diversidade”, “direitos humanos” e “dever à reparação”, garantindo um ensino democrático(Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.18).

A Universidade estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS comprehende em seu PPC que é necessário abordar a:

[...] diversidade racial, cultural, regional e de gênero, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem que priorize uma História realmente plural, que crie novas representações sobre o protagonismo negro e indígena, e os movimentos populares na América Latina, compreendendo as experiências em perspectiva transnacional (Projeto Pedagógico do Curso de História /UEMS, 2022, p.7).

As questões relativas a essas temáticas serão, segundo o documento:

[...] contempladas sobretudo nas disciplinas de “Patrimônio Cultural e Ensino de História”, “História dos Povos Indígenas do Brasil I”, “História dos Povos Indígenas do Brasil Contemporâneo”, “História da África e da Cultura Afro-Brasileira I”, “História da África e da Cultura Afro-Brasileira II”, “História da América I”, “História da América II” e “Direitos Humanos e Relações étnico raciais e de gênero”. Para esta última, considerou-se o parecer CNE/CP Nº 8, de 6 de março de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.7)

As disciplinas oferecidas no curso foram organizadas em três grupos: o 1º grupo abrange os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; o 2º grupo engloba os conteúdos específicos das áreas; e o 3º grupo reúne as práticas pedagógicas. Parte da carga horária das disciplinas é cumprida com atividades na modalidade de Ensino a Distância (EAD), desenvolvidas na plataforma Moodle.

O quadro das disciplinas do primeiro grupo – conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos – é composto por oito disciplinas, que podem ser realizadas em outros cursos de graduação da Instituição. São elas: Introdução à Metodologia Científica, Psicologia da Educação, Políticas Públicas de Educação e Gestão Educacional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial: Fundamentos e Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais e de Gênero, História e Filosofia da Educação e Didática.

Notamos que as disciplinas que abordam a temática indígena são Políticas Públicas de Educação e Gestão Educacional, com carga horária de 102 horas-aula, e Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais e de Gênero, também com 102 horas-aula. Portanto, das 816 horas-aula previstas, 204 se referem, ainda que parcialmente, aos povos indígenas.

Para entender melhor as propostas dessas disciplinas e confirmar se apenas as disciplinas observadas inicialmente abordam questões ligadas aos povos indígenas, consultei o ementário para verificar a descrição e os objetivos de cada disciplina. A partir dessa leitura, pude confirmar que apenas as disciplinas mencionadas anteriormente trazem em suas ementas e objetivos termos relacionados à história e cultura dos povos indígenas.

A disciplina Políticas Públicas de Educação Brasileira e Gestão Educacional está assim apresentada no ementário:

Política Educacional: Conceito, objetivos e finalidades. Constituição de 1988 e Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Sistema de Ensino Brasileiro, e Educação básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio. A educação enquanto um direito público. Princípios e Fundamentos da Gestão Escolar democrática. Acesso à educação e

diversidades. Políticas de: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Escolar Quilombola. Financiamento da Educação. Políticas de avaliação. Concepções de Gestão Escolar: Técnico-Científica e Sócio - Crítica. Organização e gestão escolar. Gestão escolar e políticas públicas educacionais na atualidade (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.57).

Os objetivos previstos para a disciplina são:

- Compreender os conceitos básicos da política educacional
- Analisar a descontinuidade das políticas públicas educacionais
- Analisar criticamente as políticas educacionais a partir da constituição de 1988
- Compreender as principais leis e as políticas para a educação básica no Brasil
- Conhecer a organização do ensino nacional postuladas por estas leis
- Conhecer as políticas de financiamento e avaliação do sistema
- Conhecer e apropriar-se dos Princípios e Fundamentos da Gestão Democrática
- Descrever e analisar as funções e atribuições dos gestores escolares.

Quanto à disciplina Direitos Humanos e Relações Étnico Raciais e de Gênero, a ementa apresenta:

[...] conceitos usados nos estudos dos Direitos Humanos. Políticas públicas de educação em direitos humanos aplicadas aos diferentes espaços educativos para a difusão de uma cultura de reparação de direitos e combate ao racismo. Desigualdades étnico-raciais e as ações afirmativas para diferentes populações, como negros, indígenas e quilombolas. As relações entre gênero, raça e etnia na escola e as concepções presentes nos currículos, livros didáticos e práticas pedagógicas. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08 e o combate a todas as formas de discriminação. (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Projeto Pedagógico do Curso de História,2022, p.38).

Trazendo como objetivos os abaixo citados:

- Refletir sobre os princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação voltada aos Direitos Humanos nos diferentes temas e espaços educativos
- Identificar as principais concepções que embasam as relações sociais, étnico-raciais e de gênero na escola, com o meio ambiente e o processo educativo dos corpos e dos sentidos
- Discutir as relações entre gênero, raça e etnia e seus aspectos culturais

- Orientar práticas pedagógicas de combate a todas as formas de discriminação, racismo e violência.

A apresentação e os objetivos das disciplinas permitem inferir que a disciplina *Políticas Públicas de Educação Brasileira e Gestão Educacional* tem a intenção de incluir na formação dos futuros professores de História aspectos relacionados à dimensão técnica ou normativa das questões que também envolvem os povos indígenas, abordando o percurso histórico da construção das políticas públicas em educação no Brasil.

Por sua vez, a disciplina *Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais e de Gênero* propõe os debates sobre temas que envolvem grupos específicos da sociedade, entre eles os povos indígenas, fundamentais para a formação de professores preparados para promover uma educação que contemple a pluralidade da sociedade de que fazem parte.

No que diz respeito ao caráter qualitativo, as duas disciplinas estão estruturadas para atender às questões normativas das legislações educacionais. No entanto, a presença da temática indígena na apresentação e nos objetivos das disciplinas aparece de forma parcial, assim como a de outros grupos que compõem as minorias étnicas e sociais que as disciplinas poderiam incluir na narrativa educacional e histórica. Isso implica que as referências a esses grupos são frequentemente vagas e não exploram a complexidade e a riqueza de suas histórias, culturas e lutas. Essa superficialidade de abordagem afeta diretamente a qualidade das disciplinas oferecidas, pois compromete a formação de uma consciência crítica nos futuros docentes.

Passando ao grupo 2, que abrange as disciplinas de conteúdos específicos das áreas, temos um total de 2.380 horas-aula distribuídas entre as seguintes trinta disciplinas: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea I, História Contemporânea II, Introdução aos Estudos Históricos, História da América I, História da América II, História dos Povos Indígenas do Brasil, História dos Povos Indígenas do Brasil Contemporâneo, História da África e da Cultura Afro-Brasileira I, História da África e da Cultura Afro-Brasileira II, Historiografia Brasileira, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História de Mato Grosso da Colônia à República, História de Mato Grosso a Mato Grosso do Sul, Teoria da História I, Teoria da História II, Patrimônio Cultural e Ensino de História, História Ambiental, Pesquisa em História, História da Ásia I, História da Ásia II, Arqueologia, História e Cultura Material, Tecnologias Digitais e Ensino de História, Metodologias no Ensino de História e História Pública e Ensino de História.

Das trinta disciplinas que compõem esse grupo, dez abordam questões relacionadas aos povos indígenas no que hoje compreendemos como território brasileiro. Algumas delas fazem

referência direta à história e às culturas indígenas, enquanto outras abordam temas nos quais a presença desses coletivos é implícita. Termos como diversidade, diversidade étnica, identidade nacional, movimentos sociais, conflitos e violência podem ser desdobrados em abordagens voltadas para os coletivos indígenas, embora essa menção não apareça de forma explícita na descrição das disciplinas que fazem menção a eles.

Essa implictude é algo que merece um olhar mais atento, nos currículos e livros didáticos: o “aparecimento” dos indígenas ocorre predominantemente em função da chegada europeia. Essa abordagem reforça uma representação exótica do indígena, que legitima a hegemonia do homem branco europeu sobre os demais povos e nações.

A primeira disciplina na qual os indígenas são mencionados é História da América II, que possui uma carga horária de 68 horas e a seguinte descrição:

Movimentos revolucionários no século XX nas Américas. Blocos econômicos e interesses imperiais. Diversidade e polaridades culturais entre as vertentes anglo-saxã, afro-americana e indo-americana. Globalização, violência e conflitos nas Américas. As pesquisas e o ensino de História das Américas (Projeto Pedagógico do Curso de História, 2022, p.49).

Os objetivos da disciplina segundo o ementário são:

- Abordar os movimentos revolucionários na América contemporânea;
- Analisar as interpretações fundadas nos conceitos de países subdesenvolvidos e desenvolvidos em relação as Américas, EUA e Europa;
- Analisar as relações dos países latino-americanos com os Estados Unidos da América no século XIX e XX;
- Problematizar as questões relacionadas com a diversidade e polaridades culturais baseadas nas matrizes anglo-saxã, afro-americana e indo-americana;
- Aperfeiçoar os instrumentos teóricos-metodológicos para o ensino de história das Américas;
- Investigar e aprofundar o conhecimento sobre globalização, violência e conflitos na América Latina e nos Estados Unidos da América.

Identifico, em um dos objetivos dessa disciplina, um elemento que se relaciona aos povos indígenas: a diversidade e as diferenças culturais em relação a outras matrizes étnico-culturais. A violência e os conflitos na América Latina também são aspectos que atravessaram e continuam a atravessar a história e a cultura indígenas.

A disciplina História dos Povos Indígenas do Brasil, com carga horária de 68 horas, apresenta a seguinte descrição em sua ementa:

O contato entre portugueses e indígenas no período colonial. A legislação colonial – O Diretório. Grupos indígenas de Mato Grosso no século XVIII. Os indígenas e a Lei de Terras (1850). Panorama da história dos povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. A questão política e econômica acerca das terras e da mão-de-obra indígena no Brasil. A organização sociocultural das sociedades indígenas. A relação de dominação e a ação e reação dos índios aos impositivos do contato, conferindo-lhes o papel de agentes históricos. (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.46).

Os objetivos selecionados para a disciplina são:

- Refletir sobre diferentes abordagens da historiografia relativa à História Indígena do Brasil e Mato Grosso do Sul;
- Reconhecer os processos históricos da história dos povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, buscando evidenciar os conflitos de interesses oriundos do contato;
- Refletir sobre os condicionamentos históricos que promoveram a situação vivenciada pelos índios na atualidade;
- Estimular o interesse dos alunos para a pesquisa sobre a temática indígena através de estudos interdisciplinares.

A disciplina apresenta um olhar mais detalhado sobre os povos indígenas do Brasil, abordando aspectos essenciais de sua história, culturas e os problemas gerados pela colonização europeia que ainda persistem na atualidade. No entanto, observamos que a interdisciplinaridade, proposta como um dos objetivos, poderia estar mais presente na proposta no Projeto Pedagógico do Curso. Dessa forma, os povos indígenas estariam mais visíveis no documento.

No sétimo semestre, é oferecida a disciplina Povos Indígenas do Brasil Contemporâneo, com uma carga horária de 68 horas. A descrição da disciplina é apresentada da seguinte forma:

A questão das terras indígenas no antigo sul de Mato Grosso no período republicano. Memória e identidade. Panorama geral dos povos indígenas no Brasil na atualidade, em especial no estado de Mato Grosso do Sul. Mobilizações sociais indígenas nas lutas pela terra e reconhecimento na sociedade brasileira. Legislação e políticas públicas e ensino de história e cultura indígena. O ensino de História Indígena e as perspectivas educacionais (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p. 61).

Quanto aos objetivos previstos, são listados:

- Reconhecer ações e lutas pela terra e pela cultura dos povos indígenas no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul;
- Evidenciar a presença e participação indígena na educação brasileira;
- Conhecer metodologias para práticas de ensino de História relacionadas à temática indígena na sala de aula;

A disciplina apresenta um olhar mais aprofundado sobre os povos indígenas do Brasil, abordando aspectos essenciais de sua história, culturas e os problemas gerados pela colonização europeia que ainda persistem na atualidade. No entanto, observamos que a interdisciplinaridade, proposta como um dos objetivos, poderia estar melhor enfatizada no Projeto Pedagógico do Curso. Dessa forma, os povos indígenas estariam mais visíveis no documento.

Ao longo do curso, são disponibilizadas 4 disciplinas dedicadas à História do Brasil: História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III e História do Brasil IV. Cada uma delas com carga horária de 68 horas. Destas, somente História do Brasil I cita diretamente os povos originários, descrita da seguinte forma:

Panorama do processo de ocupação do continente americano antes da conquista e colonização ibérica. Portugal e o imaginário europeu no contexto da expansão ultramarina. América portuguesa: sociedade, economia e cultura. Expansão territorial no século XVIII. Crise do antigo sistema colonial. Transferência da corte portuguesa e o processo da independência do Brasil. Pesquisa e ensino sobre o período colonial (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.45).

Objetivos:

- Apresentar a presença de povos originários anteriores à conquista e colonização portuguesa;
- Contextualizar o impacto da exploração colonial na desagregação das populações nativas;
- Estudar o tráfico atlântico e escravização africana nas plantações e no ciclo da mineração;
- Confrontar historiografia sobre modelos que explicam a colonização do Brasil;
- Estimular leitura crítica sobre a formação social brasileira na perspectiva histórica de longa duração.

Em História do Brasil IV, o recorte cronológico inicia-se a partir da ditadura civil-militar de 1964, e os indígenas estão incluídos de forma implícita dentro de uma temática mais ampla. Nesse caso, no contexto dos movimentos sociais, conforme observado na ementa:

Golpe civil-militar de 1964 e ditadura militar. Modernização conservadora. Novo sindicalismo. Novos movimentos sociais. Redemocratização política em meio à crise econômica, anos 1980. Neoliberalismo e privatizações, anos 1990. Governos democrático populares e instabilidade das instituições republicanas. A atualização da questão nacional. A pesquisa e o ensino sobre o Brasil contemporâneo. (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p. 57).

Quanto aos objetivos:

- Debater a efervescência cultural e política dos anos de 1960 no Brasil;
- Discutir o projeto nacional-desenvolvimentista interrompido pelo golpe de estado de 1964;
- Oferecer debate sobre o Estado autoritário, repressão e censura;
- Estudar o conceito de novo sindicalismo e como os novos movimentos sociais entraram em cena: anos 1970-1980;
- Abordar a introdução do neoliberalismo e internacionalização econômica dos anos 1990;
- Oferecer fontes e perspectivas de pesquisa de ensino sobre a contemporaneidade brasileira.

Os itens da ementa e dos objetivos não fazem referências específicas ao movimento indígena em si ou a qualquer outro. No entanto, a mobilização indígena no contexto histórico abordado pela disciplina é elemento histórico. Sobretudo, a partir da década de 1970, quando ocorreu uma ampla mobilização das lideranças indígenas, que reivindicavam o fim das políticas indigenistas estatais, as quais tutelaram os povos indígenas por séculos. Sobre esse contexto, Manuela Carneiro da Cunha (2013) pontua:

No fim da década de 1970 multiplicam-se as organizações não governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e o jargão assimilaçãonistas e reconhece os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, à posse da terra de que foram os primeiros senhores (Cunha, 2013, p. 162-163).

A próxima disciplina a abordar as representações indígenas é História de Mato Grosso da Colônia à República, cuja descrição no ementário é a seguinte:

Caracterização geográfica da região Centro-Oeste, priorizando estudos sobre Mato Grosso do Sul. Confrontos entre índios e espanhóis. Minas de Cuiabá. As monções. Guerra do Paraguai. A economia do sul de Mato Grosso no final do século XIX e início do século XX: o gado e a erva-mate. A Ferrovia Noroeste do Brasil (Projeto Pedagógico do Curso de História/ UEMS, 2022, p.47).

Os objetivos descritos são:

- Traçar um perfil das origens do povoamento e monções que atravessaram o Mato Grosso do Sul a partir da História do estado de Mato Grosso;
- Evidenciar a busca de riquezas e a defesa da fronteira contra o domínio espanhol como fatores do povoamento do interior do Brasil;
- Evidenciar os principais acontecimentos ocorridos durante a Guerra do Paraguai.

Novamente, os conflitos entre europeus e indígenas são elementos centrais neste período histórico, embora não apareçam na ementa. Embora os objetivos não descrevam elementos que se articulem diretamente à História e à cultura indígenas, ao propor a análise do povoamento do sul do Mato Grosso e das Monções, é evidente a relação entre os conteúdos e a História Indígena. O mesmo ocorre ao abordar os principais acontecimentos durante a Guerra do Paraguai: não se pode ignorar a participação de soldados indígenas no conflito. Além disso, a mão de obra indígena foi amplamente empregada na extração da erva-mate e, depois, na criação de gado. Da mesma forma, muitas vidas indígenas foram impactadas pela chegada da Ferrovia Noroeste do Brasil. Essas informações são corroboradas por diversos autores. Selecioneamos alguns trechos da obra organizada por Graciela Chamorro (2018) que justificam nossa compreensão.

É possível perceber que a utilização da mão de obra indígena, em vários campos da atividade econômica que se desenvolveram ao longo do processo histórico. Conforme observado em Chamorro (2018) em relação à etnia Terena: “Dessa forma, a mão de obra terena está presente em vários empreendimentos dessa região, tais como: as linhas telegráficas, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), as fazendas de gado, o extrativismo vegetal, as “changas”, as empreitas, entre outros” (Vargas, 2003; Moura, 2009 apud Chamorro, 2018, p. 265).

Já sobre a Guerra do Paraguai, a obra apresenta: “Mas é certo que a sociedade guató sofreu uma depopulação considerável. A guerra do Paraguai (1864-1870), que contou também com um contingente guató no exército brasileiro, é uma das prováveis causas da diminuição populacional” (Chamorro, 2018, p. 206).

No PPC, a ausência da participação dos povos indígenas na Guerra do Paraguai, é uma característica nas abordagens tradicionais do ensino, que repto como parte de um estatuto de invisibilidade que permeia a História e o Ensino de História, flagrante na formação de professores. Embora diversos estudos históricos demonstrem que os indígenas desempenharam

um papel significativo durante o conflito, a contribuição, decisiva em várias batalhas, permanece em grande parte invisibilizada na maioria das narrativas históricas, sendo um tema raramente abordado de forma detalhada no currículo acadêmico.

A ausência de uma abordagem que reconheça de forma explícita a participação indígena na História no/do Brasil, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão, é um reflexo de uma abordagem histórica que não contempla de forma adequada a diversidade de atores que compõem a história brasileira, subestimando o impacto e a agência dos povos indígenas na construção do país. A falta dessa abordagem contribui para uma visão fragmentada da História, que não reconhece os indígenas como sujeitos históricos plenos, limitando a formação de futuros docentes que poderiam, ao serem conscientizados sobre essa participação, adotar uma postura mais crítica e inclusiva em seu fazer pedagógico.

À História do Mato Grosso do Sul é dedicada uma segunda disciplina com carga horária de 68 horas: História de Mato Grosso à Mato Grosso do Sul. Nesta disciplina são abordados os seguintes assuntos:

Ocupação do espaço e imigração no século XX. Banditismo e violência. O sul de Mato Grosso no contexto da Marcha para Oeste: a Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Ditadura militar no sul de Mato Grosso. A criação do estado de Mato Grosso do Sul. A prática de ensino e a importância da pesquisa sobre Mato Grosso do Sul no ensino fundamental e médio (Projeto Pedagógico do Curso de História/ UEMS, 2022, p. 51).

Em relação às intenções da disciplina, o documento propõe dois objetivos principais:

- Subsidiar uma visão crítica sobre o desenvolvimento do estado do Mato Grosso do Sul com suas dificuldades, distância dos grandes centros, baixa densidade populacional, conflitos com os indígenas, questões fundiárias, ditadura militar e disputas pelo poder;
- Enfatizar os estudos regionais na educação básica.

A presença indígena em situações de conflito com os colonizadores é novamente abordada no ementário, sem apresentar uma gama mais ampla de aspectos relevantes sobre a História e a cultura regionais, ao reforçar uma abordagem única, embora importante, que não esgota o complexo universo dos povos indígenas.

A trajetória do conceito de patrimônio cultural a partir do séc. XVIII. História, Memória e Patrimônio Cultural. Identidades Culturais na Contemporaneidade. Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Noção de Patrimônio Cultural no Brasil. Gestão e Políticas de Salvaguarda do Patrimônio. Patrimônio Cultural e Diversidade. Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro e Indígena. Comunidades, memória social e patrimônio cultural. Valorização dos saberes e fazer locais e regionais. Patrimônio Cultural e Ensino de História. Educação Patrimonial (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p. 55).

Os objetivos dessa disciplina, de 136 horas-aula em sua carga horária, chamaram minha atenção, uma vez que sua apresentação propõe uma formatação que se assemelha à linguagem utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aproximando-se de um conceito-chave: habilidade. Os objetivos da disciplina *Patrimônio Cultural e Ensino de História* são habilidades pretendidas para o desenvolvimento dos estudantes/graduandos. 'Por meio do desenvolvimento de pesquisas e discussões de temas referentes ao Patrimônio Cultural, espera-se que o(a) estudante:' (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p. 56)

- Compreenda e problematize os conceitos de patrimônio cultural, patrimônio cultural material e imaterial, memória, cultura e identidade;
- Reflita sobre os processos de construção, salvaguarda e representação do patrimônio cultural e a sua relação com os “lugares das memórias”;
- Identifique as várias formas de manifestação do patrimônio material e imaterial;
- Reconheça a importância dos bens culturais como referenciais para a formação e afirmação de identidades;
- Reconheça e valorize os saberes e fazeres locais e regionais;
- Realize pesquisas de campo e elabore planos de aula sobre o tema para serem aplicados no ensino básico.

A presença dos coletivos indígenas é elemento intrínseco do ponto de vista da arqueologia e da formação do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro e sul-mato-grossense, uma vez que boa parte dos artefatos estudados é datada de um período pré-invasão europeia. Na ementa, esse período é descrito como pré-cabralino, ou seja, antes da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral, datada de 1500. A disciplina é descrita da seguinte maneira no ementário:

A relação entre: Arqueologia, História e Cultura Material. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa arqueológica em campo e laboratório. Os renovados estudos no campo da Arqueologia. O processo de formação dos sítios arqueológicos. As diversas categorias de evidências arqueológicas. O registro arqueológico. O período pré-cabralino. O patrimônio arqueológico brasileiro e de Mato Grosso do Sul. Arqueologia e gestão patrimonial. A Arqueologia no ensino de História: metodologias de abordagem no Ensino fundamental e médio (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p.64).

Nos objetivos, a diversidade étnica e cultural é pontuada, bem como a Pré-História brasileira e regional:

- A Debater a trajetória da Arqueologia e seus aspectos teóricos e metodológicos;

- Refletir sobre a Arqueologia no ensino de História, enfatizando a diversidade étnica e cultural e sua relação com o Patrimônio Cultural;
- Estimular a reflexão sobre o patrimônio arqueológico brasileiro como forma de incentivo a sua preservação e os diferentes tipos de sítios arqueológicos;
- Oferecer subsídios básicos sobre a atividade arqueológica para o estudo da cultura material resgatada em campo;
- Propiciar noções gerais relativas ao panorama dos sítios arqueológicos do Brasil Central e seus problemas específicos de pesquisa e conservação;
- Discutir questões relativas à pré-história do Brasil e regional;
- Despertar para a importância do estudo da cultura material na construção da identidade brasileira diante das múltiplas facetas étnicas.

Em Metodologias no Ensino de História, disciplina que contempla 68 horas-aula e é oferecida no 2º semestre do curso, a relação entre a história e a antropologia social pressupõe uma abordagem que contemple as diferentes identidades que constituíram e constituem o Brasil. A descrição da disciplina no ementário apresenta:

Reflexão sobre a produção do conhecimento histórico e seus desdobramentos na prática pedagógica, considerando as novas metodologias de ensino e as possibilidades para o ensino de história na Educação Básica. Propostas teórico-metodológicas para o Ensino de História nos diferentes níveis da Educação. Relação entre a história, antropologia social e metodologias ativas para aprendizagem e formação das identidades e da consciência histórica (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS. 2022, p. 40).

Quanto aos objetivos propostos estão:

- Conhecer as novas metodologias e possibilidades para o ensino de história considerando as competências e habilidades da Educação Básica;
- Compreender e debater sobre os conceitos históricos contemporâneos contextualizando-os em suas dimensões social e política;
- Adquirir referencial teórico-metodológico que o auxilie no exercício da prática pedagógica em sala de aula;
- Identificar e valorizar a importância das novas metodologias ativas para a aprendizagem, formação das identidades e da consciência histórica;
- Refletir sobre a importância da relação entre história e antropologia social para o ensino de história.

Para além das questões metodológicas, compreendemos que para a formação de identidades cidadãs e de uma consciência histórica que reflita a realidade social, se faz necessária a integração das diversas perspectivas que constituem a identidade e a história nacionais, valorizando a pluralidade cultural e o desenvolvimento de uma educação ampla e inclusiva.

As disciplinas do grupo 3 contemplam as Práticas Pedagógicas, que incluem Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II e Prática como Componente Curricular. Essas disciplinas não apresentam em suas descrições ou objetivos aspectos que se relacionem aos povos indígenas.

As disciplinas ligadas ao estágio obrigatório apresentam-se como:

O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de História totalizará 480 horas-aula, correspondendo a 400 horas-relógio, e será desenvolvido em dois módulos: Estágio Supervisionado I, no quinto e sexto semestre, voltado para discussões teóricas e atividades de campo no ensino fundamental, e Estágio Supervisionado II, no sétimo e oitavo semestre, voltado para atividades teóricas e práticas em escolas-campo de ensino médio (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p. 20).

Já a Prática como Componente Curricular pressupõe que:

Cada disciplina, que compõe a matriz curricular do curso, terá uma carga horária específica para a formação teórica e a parte da PCC. Pensando na indissociação entre teoria e prática, os professores das disciplinas que contemplam prática curricular deverão descrever em seus respectivos Planos de Ensino quais as atividades práticas a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do semestre letivo e como serão orientadas e supervisionadas, respeitando a carga horária prática estipulada para cada disciplina ministrada (Projeto Pedagógico do Curso de História/UEMS, 2022, p. 28).

Ao encerrar a apreciação do ementário do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, observei que das 3.363 horas-relógio (UEMS, 2022, p. 26) oferecidas pelo curso, 986 horas-aula (821 horas-relógio) se articulam de algum modo com questões que perpassaram/perpassam as vivências dos indígenas ao longo do processo histórico.

A reflexão que fica após esse primeiro momento não diz respeito ao arranjo das horas, uma vez que as universidades seguem uma legislação para formular suas matrizes curriculares. O incômodo provocado vem da permanência de estruturas que colocam o indígena em uma posição binária em relação ao europeu, da ausência da representação indígena em disciplinas como História Ambiental, por exemplo, e, principalmente, da inércia dos currículos, mesmo

quando se propõem a quebrar o tradicionalismo acadêmico, reproduzindo o tecnicismo que é replicado nos currículos escolares e nos livros didáticos. Sobre essa característica dos currículos e sua influência sobre o sistema curricular escolar, Tadeu Tomaz da Silva (2016) pontua:

O "conhecimento técnico" relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção. Obviamente, essa produção se dá principalmente nos níveis superiores do sistema educacional, isto é, na universidade. Mas na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no "conhecimento técnico" (Silva, 2016, p. 48).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) elaborado para o curso de História da UEMS foi muito bem estruturado, e sua organização facilitou a análise da estrutura curricular. No entanto, a leitura é um ato subjetivo e, como tal, talvez as interpretações feitas nesta análise não correspondam às intenções de quem escreveu. Nesse caso, a representação dos indígenas seria ainda menor do que as que vislumbramos encontrar.

É necessário destacar, entretanto, que a relação ensino-aprendizagem implica, para além do projeto pedagógico, nos conteúdos selecionados a partir das ementas e nas metodologias elencadas nos planos de ensino, e não avançamos para esta análise. Da mesma forma, esta relação – a de ensino/aprendizagem, é marcada pelos conhecimentos, vivências e experiências ensejadas pelos acontecimentos históricos em um determinado contexto, formadoras (ou não) de debates contemporâneos, elementos que pode ressoar nos conteúdos a serem trabalhados a partir das ementas, de acordo com as demandas de estudantes e a formação dos/das docentes. Com isso, me refiro à presença majoritária dos estudantes kaiowá no curso de História ofertado em Amambai, nos últimos anos, e à sua potencialidade para novas dinâmicas do ensino de História⁴.

⁴ A respeito dos efeitos da presença indígena na universidade, ver: Silvestre, Landa, Tedeschi (2024).

2.2 - Normatização da formação docente em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Analisamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) referente ao campus de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A Resolução nº 655, de 29 de novembro de 2022, apresenta o curso de História do campus de Campo Grande como um curso semestral, composto por 8 semestres a serem cursados presencialmente no período noturno e aos sábados pela manhã e à tarde. São ofertadas 60 vagas, a serem ocupadas por meio de processos seletivos previstos pela instituição e regulados pela Resolução nº 430, de 16 de dezembro de 2021. A carga horária prevista para o curso é de 3.252 horas.

A Lei 11.645/2008 não consta das fundamentações legais listadas no documento. No que tange às relações étnico-raciais, a resolução mencionada é a Resolução nº 1 do Conselho Nacional da Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), de 17 de junho de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A normativa estabelece, em seu parágrafo primeiro do artigo 1º, que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Segundo o PPC (2022), em sua trajetória histórica, a UFMS busca consolidar seu compromisso social com a comunidade sul-mato-grossense, gerando conhecimentos voltados às necessidades regionais [...] (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 5).

De acordo com o documento, o curso de História se destaca como um dos que mais crescem na instituição, além do bom desempenho de seus acadêmicos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que coloca o curso entre os melhores da universidade.

Na lista de eventos apresentada no PPC, predominam aqueles relacionados ao contexto da ditadura civil-militar no Brasil. Não foi mencionado nenhum evento que fizesse referência às relações étnico-raciais ou aos povos indígenas.

Entre as dimensões formativas do curso, destaca-se a dimensão política, que é tratada da seguinte forma no documento:

A dimensão política trata das relações de dominação e exploração e das estruturas do poder construídas social e historicamente. Nesse sentido, é imprescindível que o historiador tenha compreensão dos diversos processos de dominação e exploração e das relações de dependência e subordinação que se estabeleceram ao longo da História, bem como das diferentes formas que grupos sociais, organizações e indivíduos se articulam com a finalidade de atingir seus interesses e objetivos específicos da classe social a qual pertencem. Indo além da mera clivagem dominantes e dominados, o historiador deve perceber que existe um processo dialético que envolve tais relações de dominação e exploração e que tem sua contrapartida nas lutas e resistências dos grupos oprimidos (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 12).

A questão das diversidades étnico culturais figura entre as temáticas que serão tratadas por meio da transversalidade e interdisciplinaridade. Nesse aspecto, o documento orienta que:

O Curso de Licenciatura em História tratará destas questões de modo transversal e interdisciplinar, sem, contudo, deixar de ter momentos nos quais se faça a sistematização destes campos conceituais. São eles:

- a) História do desenvolvimento das teorias políticas;
- b) História das instituições públicas e privadas;
- c) História e sua relação com o desenvolvimento econômico e social;
- d) História e as relações com a ideologia, Estado e poder;
- e) História em relação com os Direitos Humanos, Meio-ambiente e as diversidades étnico-culturais e de gênero. Subjacente à Dimensão Política temos a Dimensão Ética. O curso de Licenciatura em História pretende trabalhar em todos os níveis o respeito à Ética e o desenvolvimento de ações eticamente justificadas (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 12).

Nas estratégias para o desenvolvimento de ações de interdisciplinaridade, o PPC do curso de História da UFMS prevê:

Neste projeto, não há disciplinas isoladas, mas os conteúdos curriculares serão desenvolvidos a partir de uma abordagem centrada em problemas e temáticas. Deste modo, os conteúdos tradicionalmente trabalhados em disciplinas isoladas serão automaticamente interligados e o conjunto conectado a conteúdos disciplinares de outros campos do conhecimento (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p.14)

O documento afirma ainda que: “Através dessas ações, se cogita criar diálogos interdisciplinares sobre a educação básica e as temáticas de direitos humanos, diversidade, relações étnico-raciais e educação ambiental” (UFMS, 2022, p. 14).

Além disso, argumenta que a formação profissional é fundamentada na necessidade de capacitar profissionais para o ensino de história que exerçam seu ofício de maneira reflexiva, ou seja, que construam uma prática pedagógica questionadora, capaz de formar alunos aptos a fazer perguntas e com autonomia para construir caminhos em busca de suas respostas (UFMS, 2022, p. 14).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História do Campus de Campo Grande, delineia um perfil de egresso que:

[...] no seu papel de professor da educação básica exerce a profissão dentro de princípios éticos defendendo os direitos humanos, prezando por relações étnico-raciais e de gênero livres de preconceitos. E, também, zele pela proteção ao meio ambiente, através de uma educação ambiental onde os educandos sejam responsáveis em promover ambientes saudáveis (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 16).

Assim, o curso de Licenciatura em História da UFMS “prima por uma educação comprometida com os direitos humanos, com a inclusão social e cultural, respeitando as diferenças religiosas, étnicas e de gênero” (Projeto Pedagógico do Curso de História, 2022, p. 17).

No contexto do curso, destaca-se a menção direta aos povos indígenas em um dos objetivos específicos:

Contextualizar os conhecimentos relacionados as temáticas de Direitos Humanos, Educação Especial, Educação Ambiental, História Africana, Indígena e Afro-brasileira para formação de professores comprometidos com a inclusão e a diversidade na Educação Básica (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 17).

Além disso, outro objetivo específico do curso destaca o compromisso em: “Primar por uma formação de professores comprometidos com relações étnico-raciais mais inclusivas, para que promovam uma cultura de paz” (UFMS, 2022, p. 17).

Em relação à organização curricular, o PPC preconiza que:

O Curso de Licenciatura em História terá em sua matriz curricular disciplinas obrigatórias, optativas, extensão e estágio, caracterizando-se por um currículo bastante flexível, onde os alunos deverão cursar as disciplinas obrigatórias conforme os parâmetros curriculares nacionais, além de um rol de optativas (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 19).

Somente as disciplinas obrigatórias foram apreciadas, utilizando a grade curricular e osementários como ferramentas para nossa investigação. O objetivo foi identificar as disciplinas que se conectam com a História e Cultura indígenas, bem como com as questões vivenciadas por essa população em decorrência do processo histórico.

Entre os oito conteúdos de formação pedagógica, está prevista a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, com carga horária de 51 horas. Entretanto, embora exista uma

abordagem específica para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, não há uma disciplina equivalente dedicada à cultura e história dos povos indígenas.

Quanto à estruturação da matriz curricular do curso, as disciplinas foram organizadas em cinco grupos distintos: “Conteúdos de Formação Pedagógica”, “Conteúdos de Formação Específica”, “Conteúdos de Dimensões Práticas”, “Disciplinas Complementares/Optativas” e “Componentes Curriculares Não Disciplinares”.

No primeiro grupo, os Conteúdos de Formação Pedagógica incluem as seguintes disciplinas: Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Estudo de Libras, Filosofia da Educação, Fundamentos de Didática, Políticas Educacionais e Psicologia e Educação.

Quanto aos Conteúdos de Formação Específica, constam as seguintes disciplinas: Antropologia, História da América II, História da África, História Medieval I, História Antiga I, História Antiga II, História Contemporânea I, História Contemporânea II, História Indígena, História Medieval II, História Moderna I, História Moderna II, História Regional, História da América I, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, Pesquisa Histórica, Pré-história, Seminário de Pesquisa, Teorias e Metodologias da História I, Teorias e Metodologias da História II e Teorias e Metodologias da História III.

Como ex-aluna da UFMS, considero gratificante saber que a disciplina de História Indígena agora integra o quadro de disciplinas obrigatórias, sendo oferecida no quarto semestre, com uma carga horária de 68 horas. Essa inclusão reflete o reconhecimento crescente da importância de incorporar narrativas e perspectivas indígenas no currículo, contribuindo para uma formação mais abrangente e diversificada.

Isso ocorre porque, quando me formei, a disciplina de História Indígena era oferecida apenas como optativa, o que limitava as oportunidades de aprofundar conhecimentos sobre um grupo fundamental para a construção cultural e histórica do nosso país e do nosso estado. A inclusão de História Indígena como conteúdo obrigatório representa um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa em relação às culturas originárias.

No grupo de Conteúdos de Dimensões Práticas, verificamos a presença das seguintes disciplinas: Estágio Obrigatório em História I, Estágio Obrigatório em História II, Estágio Obrigatório em História III, Estágio Obrigatório em História IV, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Práticas de Ensino em História II, Práticas de Ensino em História V, Práticas de Ensino em História VI, Práticas de Ensino em História I, Práticas de Ensino em História III e Práticas de Ensino em História IV.

Ao analisar o ementário das disciplinas de Formação Pedagógica, encontramos na ementa do componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais a seguinte descrição:

Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. Aspectos conceituais, históricos e políticos das relações étnico-raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais. A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 37).

Entretanto, nas ementas das outras disciplinas do grupo dos conteúdos de formação pedagógica constatou-se a ausência de outras menções aos povos indígenas. Sendo, portanto, Educação das Relações Étnico-raciais a única que se liga diretamente à temática indígena.

Em relação às disciplinas de “Conteúdos Específicos” encontramos em Antropologia a seguinte descrição:

O campo e o objeto da Antropologia. História da Antropologia. Principais correntes antropológicas. Conceitos básicos da Antropologia e da História. A relação da História com a Antropologia. Métodos de pesquisa em Antropologia e História. Relações das sociedades com o ambiente natural (Educação Ambiental). Direitos Humanos: alteridade e ética na expansão dos direitos universais (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 36).

Embora, em nossa compreensão, a perspectiva indígena seja fundamental para a análise das relações entre as sociedades e o meio natural, o documento em questão não menciona os povos indígenas. Essa omissão é significativa, pois, ao abordar a interação das sociedades com o meio ambiente, a visão indígena se destaca por sua profundidade e respeito. As comunidades indígenas detêm um conhecimento ancestral que promove uma convivência harmoniosa com a natureza, valorizando a sustentabilidade e a preservação dos recursos naturais. Assim, integrar essa perspectiva seria essencial para uma compreensão mais ampla e enriquecedora sobre como podemos nos relacionar de maneira mais equilibrada, respeitosa e consciente com o meio ambiente.

Em história da América I o recorte geográfico se dá na América espanhola e embora os indígenas sejam mencionados, não se trata dos grupos indígenas pertencentes ao território que hoje corresponde ao Brasil.

Já em história da América II:

Independências e nacionalismos na América. As construções de nação e cidadania. Populações indígenas no século XIX e estratégias de sobrevivência. “Guerra do Paraguai”, mulheres e imprensa. Expansão dos ideários burgueses na Argentina e no

México e mecanismos de exclusão. Independência de Cuba e identidades latino-americanas. Revolução Mexicana e imagens culturais. Peronismo (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 44).

Embora os indígenas sejam mencionados na ementa no tópico “Populações Indígenas do Século XIX”, a ausência de uma articulação entre a Guerra do Paraguai e os povos indígenas também é evidente, como já observado no PPC da UEMS. Essa invisibilidade indígena na Guerra do Paraguai pode ser compreendida como um fenômeno historicamente injustificável, uma vez que muitos indígenas foram recrutados, participaram dos combates e sofreram as consequências devastadoras da guerra, tanto em termos de perdas humanas quanto de expropriação de suas terras. A falta de reconhecimento da presença indígena na guerra reflete uma história que continua colonizada.

A presença indígena é destacada na disciplina História Indígena, cuja descrição é a seguinte: “Introdução à História Indígena. Fontes da História Indígena. Política e legislação indigenista no Brasil. Histórias e culturas indígenas em Mato Grosso do Sul” (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 47).

Em História Moderna II, a presença indígena não é mencionada diretamente, mas está implícita no tópico “Direitos humanos, relações étnico-raciais e de gênero na Era Moderna” (UFMS, 2022, p. 47). Essa inferência decorre do fato de que as relações étnico-raciais no período da colonização e formação das sociedades modernas envolveram, de maneira essencial, europeus, africanos e indígenas. Assim, ainda que não haja uma referência explícita, as vivências e resistências indígenas estão profundamente entrelaçadas às dinâmicas de poder e opressão que caracterizaram essa época.

Em História Regional, a descrição da disciplina é apresentada da seguinte forma:

Transcurso histórico e sociocultural dos povos ameríndios antes dos primeiros contatos diretos com os portugueses. Conquista e colonização da América Portuguesa nos séculos XVI e XVII. Expansão territorial no século XVIII. Estado, sociedade e atividades econômicas. Relações étnico-raciais. A crise do sistema colonial e a Independência do Brasil (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 49).

A presença indígena é explícita na ementa, ressaltando os aspectos socioculturais e históricos desses grupos. Além disso, as relações étnico-raciais também fazem parte da ementa da disciplina. Das três disciplinas dedicadas à História do Brasil: “História do Brasil I”, “História do Brasil II” e “História do Brasil III”, somente em História do Brasil I há menção aos povos indígenas.

Embora, em História do Brasil III, entre seus objetos de estudo, estejam as relações étnico-raciais e os movimentos políticos e sociais, seria fundamental que as narrativas indígenas também fossem incluídas nesse contexto. Compreendemos que a exclusão dessas histórias empobrece a compreensão das dinâmicas sociais e históricas do Brasil, subestimando o papel fundamental dos povos indígenas na formação das estruturas que constituíram o país.

Na ementa da disciplina “Pré-história”, há a seguinte descrição:

Conceituação de Pré-História. Processo de formação do registro pré-histórico e princípios da estratigrafia. Estudos relativos à evolução biológica e desenvolvimento da cultura material no Paleolítico. Diversificação sociocultural: dos caçadores-coletores aos produtores de alimentos do período pós-glacial. O início do povoamento humano no continente americano (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 53).

No grupo dos conteúdos de dimensão prática, encontramos a disciplina Prática de Ensino em História III. Na ementa, há um espaço dedicado ao estudo das relações étnico-raciais como uma temática transversal, assim como à história e cultura dos povos indígenas na cultura escolar. Percebe-se que, na descrição da disciplina, o ensino de História é direcionado para uma pluralidade de aspectos e narrativas a serem incorporados na práxis pedagógica. A ementa descreve:

A história da escola no Brasil nos séculos XIX e XX. Cultura e escola. As relações étnico-raciais (história e cultura afro-brasileiras e indígenas) na cultura escolar. Práticas de educação e circulação de conhecimento no Brasil colonial, imperial e republicano. A produção teórica sobre currículo e gestão escolar no Brasil. Políticas e práticas de currículo e gestão. O currículo como organização geral da escola. Profissão docente e identidade do professor. As orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Os temas transversais abordados pelo ensino de História: étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMS, 2022, p. 51).

Considero relevante observar que a falta de detalhamento das ementas das disciplinas e a ausência dos objetivos no PPC do curso de Licenciatura em História de Campo Grande da UFMS dificultaram significativamente a compreensão de como as disciplinas se articulam à representação de aspectos ligados aos povos indígenas. Nesse aspecto, o documento analisado nos permite concluir que a busca por atender às demandas normativas predomina no currículo do curso, resultando em um esvaziamento da presença indígena em seu conteúdo.

2.3 - Normatização da formação docente em História na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Das três instituições analisadas, a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, apresenta o projeto pedagógico de curso mais antigo, datado de 2017 e aprovado pela Resolução nº CEPEC Nº187/2014.

O curso de História da UFGD é oferecido nos graus de Licenciatura e Bacharelado, sendo o período mínimo para a conclusão da Licenciatura de 6 semestres, por meio do adiantamento de disciplinas obrigatórias. No entanto, o período ideal para a integralização do curso é de 8 semestres. São oferecidas 60 vagas para a formação em Licenciatura, com um total de 3.202 horas. O curso é noturno, de segunda a sexta-feira, com aulas aos sábados, nos períodos matutino e vespertino. A forma de ingresso ocorre por meio de processo seletivo/vestibular, SISU e outras formas previstas pela instituição, que não são especificadas. Segundo a concepção do curso, o professor de História é também um pesquisador. Nesse aspecto, o PPC ressalta que:

Na UFGD, a formação do professor-pesquisador de História deve promover o contato do estudante da área com componentes básicos e específicos de formação num processo contínuo ao longo do curso. Procedimentos que facilitam essa situação se amparam na concepção de que o saber histórico exige trabalho intelectual para o amadurecimento do profissional (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 13).

Além disso, o curso se compromete com a boa formação dos licenciados ou bacharéis em História, "o que implica em qualificação profissional associada à compreensão e valorização do conhecimento como patrimônio humano, partindo de valores éticos que consideram o bem-estar do ser humano uma condição relevante" (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p.14).

No tocante às relações étnico-raciais, o PPC declara a conformidade do curso de História com a "Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2014, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e a Resolução CNE/CP nº 01/2012 para a Educação em Direitos Humanos" (UFGD, 2017, p. 15), reforçando que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, indígenas e aos direitos humanos estão inclusas nas disciplinas e atividades curriculares do curso através da oferta dos Componentes Comuns à Universidade como: Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais; Educação, Sociedade e Cidadania; Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades e Territórios e Fronteiras. Esses componentes contribuem para a

formação da dimensão social e humana do aluno de formação transversal (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 15).

O curso de História da UFGD tem por objetivos:

- Formar um profissional consciente da relevância social da sua função e das atividades que desenvolve perante a sociedade;
- Contribuir para a melhoria da pesquisa em História, no Brasil e, especificamente na região de abrangência da Universidade Federal da Grande Dourados;
- Formar um professor/pesquisador capaz de inovar e buscar novos caminhos a serem seguidos em sua área de trabalho, respeitando, para isso, os princípios éticos e legais que regem a sua profissão.

O fato de ser um curso que possibilita duas habilitações: Bacharelado ou Licenciatura, torna um pouco mais complexa a compreensão da matriz curricular. Assim como nas instituições analisadas anteriormente, me ative às disciplinas obrigatórias e referentes à Licenciatura em História.

A carga horária total para a integralização do curso é de 3.842 horas/aula, ou 3.202 horas, sendo distribuídas em uma estrutura curricular organizada da seguinte maneira:

A Estrutura Curricular do Curso de História da UFGD está composta por Componentes Curriculares Obrigatórios, Eletivos e Optativos. Os Componentes Curriculares Obrigatórios são compostos por Componentes Comuns à Universidade, Componentes Comuns à Área de Formação, Componentes Específicos da Área de Formação e Atividades Acadêmicas Específicas. Além de serem oferecidos pelo Curso de História, os Componentes Curriculares Eletivos podem ser cursados em qualquer curso de graduação da UFGD. A carga horária dos Componentes Curriculares Optativos constitui o Bacharelado em História, devendo ser cumprida pelo aluno mediante escolha, a partir de um conjunto de opções (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 19).

As disciplinas obrigatórias que se enquadram nos Componentes Comuns à Universidade estão distribuídas em três componentes, que receberam o mesmo nome: “Eixo Temático de Formação Comum à Universidade” (UFGD, 2017, p. 20-21).

Cada um dos eixos oferece 72 horas de carga horária, totalizando 216 horas. Os componentes obrigatórios comuns à Licenciatura e ao Bacharelado são: Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial, Educação em Direitos Humanos, Laboratório de Textos Científicos I, e Educação Especial, somando 288 horas de carga horária.

Compreendem o núcleo básico dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História os seguintes componentes curriculares: História Antiga, História Contemporânea I, História

Contemporânea II, História da África, História da África e Ásia Contemporâneas, História da América I, História da América II, História da América III, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História Indígena, História Medieval, História Moderna I, História Moderna II, História Regional, Historiografia Brasileira, Introdução ao Conhecimento Histórico, Projetos de Ensino e Pesquisa em História, Teorias da História. Essas disciplinas totalizam 1.512 horas.

Quanto aos componentes curriculares específicos para o curso de Licenciatura são compostos pelas disciplinas: Ensino de História I, Ensino de História II, Ensino de História III, Fundamentos de Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Trabalho de Graduação: Formação Docente em História I, Trabalho de Graduação: Formação Docente em História II, Educação Especial, Tópicos de Cultura e Diversidade Étnico-Racial, Política e Gestão Educacional, Projetos de Ensino e Pesquisa em História. Esse grupo de disciplinas soma 720 horas.

No ementário disponibilizado no PPC do curso de História da UFGD, não constam objetivos para as disciplinas, sendo composto por um breve resumo das mesmas e, em um anexo à parte, a bibliografia básica e complementar de cada uma delas. Além disso, o documento, que inicialmente não possuía paginação, passou a contar com numeração a partir das tabelas. Escolhi prosseguir com a paginação indicada no leitor de arquivos PDF, a fim de evitar confundir o leitor.

Os componentes curriculares que fazem parte do grupo de disciplinas comuns à universidade não estão especificados no ementário. Assim, iniciamos a análise a partir dos componentes comuns à área de formação. Das disciplinas oferecidas, duas se articulam diretamente com os povos indígenas: Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial e Educação em Direitos Humanos.

Em Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial, com carga horária de 72 horas, a descrição da disciplina trata de “Introdução à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento” (UFGD, 2017, p. 35).

Quanto à Educação em Direitos Humanos, com 72 horas de carga horária, temos a seguinte apresentação na ementa:

Compreensão das bases conceituais dos direitos humanos. Afirmiação histórica e internacionalização dos direitos humanos. Direitos Humanos, interculturalidade e reconhecimento. Democracia, ações afirmativas e direitos humanos. Classe, Gênero, Raça/Etnia, Natureza e Meio Ambiente na perspectiva dos direitos humanos. Direitos Humanos, violência e punição na contemporaneidade. Cidadania e Direitos Humanos

no Brasil: avanços e resistências. Princípios pedagógicos e metodológicos para uma educação em e para os direitos humanos (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 35).

Portanto, das quatro disciplinas ofertadas nesse grupo, duas se articulam diretamente com os povos indígenas. Em relação à carga horária, temos um total de 144 horas, sendo 72 horas para Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial e 72 horas para Educação em Direitos Humanos.

Assim, das 288 horas totais, 144 horas são dedicadas aos componentes mencionados. A proporção é notável, considerando a baixa representatividade indígena observada nos currículos.

Entre as disciplinas que compõem o núcleo básico dos cursos de licenciatura e bacharelado, encontram-se História da América I, II e III. Embora haja menção aos povos indígenas nesses conteúdos, o recorte geográfico não abrange o território correspondente ao Brasil. Portanto, os indígenas referidos nessas descrições não são os mesmos povos indígenas abordados em nossa pesquisa.

No componente curricular História do Brasil I, os povos indígenas são citados diretamente:

A historiografia sobre o período colonial brasileiro. Sociedades indígenas antes dos contatos com os portugueses. Chegada dos portugueses. Portugueses e indígenas na colônia. Colônia e colonização. Escravidão. Expansão territorial no século XVIII. Estado, sociedade e atividades econômicas. Fontes e perspectivas de pesquisa e ensino sobre o período colonial (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 38).

Embora os estudos pertinentes às sociedades indígenas estejam presentes na disciplina, que tem 72 horas, aparecem relacionados ao marco da chegada dos europeus. Essa perspectiva, recorrente nos currículos, contribui para o reforço de estereótipos sobre os coletivos indígenas, além de subalternizar suas culturas em relação à cultura europeia. Essa permanência marginaliza os povos indígenas e perpetua o colonialismo no ensino de História, que, ao se desdobrar na educação básica, reforça essas dinâmicas.

Os povos indígenas não são mais mencionados nas outras três disciplinas dedicadas à História do Brasil. Nas ementas, estão previstos conteúdos como a Era Vargas (1930-1945) em História do Brasil III e a ditadura civil-militar (1964-1985) em História do Brasil IV. Embora esses períodos abordem questões relativas aos povos indígenas na educação básica, não é possível afirmar, apenas pela leitura do documento, se essa abordagem ocorre no âmbito universitário.

No curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados, a disciplina História Indígena é obrigatória tanto para os acadêmicos que optaram por bacharelado quanto para os que pretendem a licenciatura na área. A disciplina, com 72 horas de carga horária, está descrita da seguinte forma: “Conceito e desenvolvimento da história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. História indígena, indigenismo e historiografia brasileira. História dos povos indígenas no Brasil independente” (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 39).

Em História Regional, também com 72 horas de carga horária, temos:

Índios, espanhóis, jesuítas e bandeirantes. A descoberta do ouro e a ocupação luso-brasileira. A expansão da pecuária: economia e sociedade. Articulação com o Prata. Guerra com o Paraguai. Coronelismo. O mundo erva-teiro. Novas articulações: E. F. Noroeste do Brasil, Marcha para Oeste e frentes pioneiras. História, identidade e poder: as construções historiográficas mato-grossenses/sul-mato-grossenses. O divisionismo e seus mitos. O contexto e o processo da criação e implantação de Mato Grosso do Sul. Sociedade, política e economia na história recente de Mato Grosso do Sul (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 39).

A análise do bloco de disciplinas do núcleo básico nos permitiu concluir que, das 1.512 horas distribuídas entre os 21 componentes curriculares, quatro disciplinas abordam os povos indígenas de alguma forma. Como cada uma dessas disciplinas oferece 72 horas de estudo, contabilizamos 288 horas de carga horária em disciplinas que, de forma parcial, se dedica ao estudo das temáticas indígenas.

Nas disciplinas específicas da licenciatura em História, temos o Ensino de História II, que tem como uma das temáticas o patrimônio cultural e a cultura material e imaterial. Embora não haja menção explícita aos povos indígenas, retomo aqui minha ousadia imaginativa, acreditando que a disciplina não poderia ser trabalhada adequadamente sem considerar os povos indígenas como um dos elementos constitutivos da cultura brasileira. Além disso, na abordagem do conceito de tempo, é comum (ao menos na educação básica) que a disciplina explore diferentes perspectivas sobre como as diversas culturas e sociedades compreendem e organizam o tempo. Nesse contexto, o tempo é frequentemente abordado não apenas sob uma ótica linear, típica da tradição ocidental, mas também por meio das cosmologias indígenas.

O componente curricular, com 72 horas de carga horária, propõe o estudo de:

Memória e Patrimônio. Patrimônio cultural e memória no ensino de História. Patrimônio Cultural (material e imaterial). Educação patrimonial. Meio Ambiente e História. Tempo e Memória. Museu e arquivo como espaços de ensino – aprendizagem. Documentos não escritos na sala de aula. Projetos de ensino e/ou extensão em ensino de história (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 35).

Em Política e Gestão Educacional, estão na bibliografia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE estabelece metas e estratégias que contemplam a população indígena e a educação escolar indígena. O resumo da disciplina apresenta-se abaixo:

Política pública de educação: conceito, ferramentas, agentes e processos. Planos Nacionais de Educação e a organização do Sistema Nacional de Educação. Administração e gestão educacional: conceitos, especificidades. A organização da educação nacional. Organização e gestão da escola: direção, coordenação pedagógica e avaliação. Mecanismos, processo e instrumentos de democratização da gestão escolar (Projeto Pedagógico de Curso/UFGD, 2017, p. 40).

Portanto, das nove disciplinas oferecidas especificamente para a licenciatura em História, temos duas que, provavelmente, se dedicam parcialmente aos estudos da temática indígena. Em termos de carga horária, isso corresponde a 144 das 720 horas totais oferecidas.

Ao final da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições, foi possível concluir que, apesar de seguirem as mesmas normativas técnicas, há discrepâncias tanto na carga horária dedicada aos estudos sobre os povos indígenas quanto na relevância atribuída a esses temas na redação dos PPCs. Esforcei-me ao máximo para interpretar as entrelinhas dos currículos. No entanto, é exatamente aí que se encontra uma "falha" da academia, que se perpetua nos currículos escolares. O que não está escrito também diz muito. Afinal, o currículo é constituído por meio de escolhas.

As lacunas na formação inicial dos educadores refletem-se diretamente em uma prática pedagógica deficitária, resultando em um ensino de História que, muitas vezes, é incompleto e monocultural. Como pode um professor ensinar algo que não aprendeu ou que não considera relevante? Essa falta de afinidade e reconhecimento das diversas narrativas históricas perpetua um currículo que permanece "branco", relegando a cultura indígena à condição de "outro", mesmo quando as propostas curriculares se apresentam como inclusivas.

Nesse sentido podemos tecer considerações a partir de Silva (2016):

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (2016, p. 102).

Tendo em vista essas considerações sobre a formação inicial de professores, torna-se evidente que as lacunas presentes nos currículos das licenciaturas não se restringem ao âmbito da formação superior. Pelo contrário, elas se expandem e se refletem diretamente na prática docente, influenciando a construção e a aplicação dos currículos escolares na educação básica. A ausência de uma formação que dialogue de forma consistente e crítica com as narrativas indígenas resulta em educadores que, muitas vezes, não possuem ferramentas teóricas ou práticas para integrar essas histórias e perspectivas ao seu ensino de maneira significativa.

Essa carência se manifesta não apenas na abordagem limitada das temáticas indígenas, mas também na perpetuação de estereótipos, na marginalização de culturas e na reprodução de um currículo que continua a priorizar visões hegemônicas e eurocêntricas. Diante disso, é essencial investigar como os referenciais curriculares das redes de ensino, nesse caso, da Rede Municipal de Ensino (REME) lidam com essas questões.

Analizar o referencial curricular torna-se uma etapa crucial para compreender de que maneira as diretrizes pedagógicas enfrentam ou reforçam essas lacunas herdadas da formação inicial. Além disso, essa análise nos permitirá verificar se há esforços para promover um ensino mais inclusivo, que reconheça e valorize as culturas e histórias indígenas como parte central da construção identitária e histórica do Brasil.

Dessa forma, a apreciação do referencial curricular da Rede Municipal de Ensino busca identificar os espaços reservados às temáticas indígenas, bem como avaliar os desafios e as oportunidades para que essas lacunas sejam superadas no âmbito da educação básica. Trata-se de um esforço para compreender como o currículo oficial pode – ou não – contribuir para uma educação mais plural e democrática, capaz de desconstruir colonialismos ainda presentes nas salas de aula.

2.4 - O Ensino de História no Referencial Curricular de Campo Grande - Mato Grosso do Sul: Entre representações e possibilidades

O ofício do professor da educação básica é permeado por diretrizes que norteiam e estruturam sua prática pedagógica, oferecendo parâmetros que precisam ser adaptados à realidade específica de cada contexto educacional. Entre essas diretrizes, o referencial curricular se destaca como uma das principais ferramentas que orientam e configuram o trabalho docente em sala de aula.

Nesse sentido, a análise do referencial da Rede Municipal de Ensino (REME) teve como objetivo compreender de que maneira ele pode ou não auxiliar o professor de História no cumprimento da Lei 11.645/2008 e na preparação dos estudantes para uma conduta cidadã pautada no respeito e reconhecimento aos diferentes sujeitos históricos que constituíram e constituem a história e a cultura brasileira e sul-mato-grossense.

Vale ressaltar que a educação no Brasil, no contexto da qual o Ensino de História foi instituído e desenvolvido, acompanhou as conjunturas político-sociais, sendo moldada para atender às demandas emergentes de cada período. Desde a educação de caráter religioso promovida pelos padres da Companhia de Jesus em 1549, a educação tem servido como instrumento para a disseminação de ideologias dominantes.

Para uma compreensão mais ampla dessa trajetória histórica, apresentamos no anexo A um panorama detalhado sobre o Ensino de História no Brasil, destacando os marcos e as transformações que levaram à organização educacional atual.

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande insere-se no contexto das adequações exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo instituído pelo Ministério da Educação em 2017, com a finalidade de orientar os currículos e propostas pedagógicas de todas as redes de ensino no Brasil. A BNCC, elaborada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), estabelece direitos e objetivos de aprendizagem comuns, alinhando-se às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, reforça o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica, públicas e privadas.

Assim, a adequação do referencial curricular local torna-se um passo essencial para assegurar que a formação cidadã dos estudantes esteja pautada em valores democráticos e na valorização da pluralidade histórico-cultural do país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi o principal referencial para a elaboração da proposta curricular do município de Campo Grande, uma vez que define os conteúdos a serem estudados e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica em todo o território nacional.

Com o objetivo de identificar os subsídios que esse documento oferece para uma prática de ensino de História renovada e inclusiva em relação às populações indígenas, sobretudo às etnias presentes no Mato Grosso do Sul, e para o efetivo cumprimento da Lei nº 11.645/2008 nas salas de aula da Rede Municipal de Ensino (REME), esta pesquisa analisou o referencial

curricular adotado pela REME, com um enfoque específico no componente curricular de História.

O referencial curricular utilizado na Rede Municipal de Ensino foi publicado em 2020 e está disponível para download no site da Gerência de Ensino Fundamental e Ensino Médio (GEFEM). Para o Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas, orientada por esse documento, abrange as disciplinas de Geografia e História. Segundo o referencial, o processo de reestruturação curricular durou três anos e foi resultado de um debate constante, realizado tanto em nível nacional quanto municipal.

O Referencial Curricular da REME para a Educação Básica apresenta as orientações curriculares para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é regulamentada pelo mesmo documento. O escopo da análise curricular será as séries finais do Ensino Fundamental, que abrangem do 6º ao 9º ano. Essa delimitação foi estabelecida considerando que a formação pedagógica oferecida pelos cursos de licenciatura em História habilita os profissionais para atuar a partir dessa etapa do ensino.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, o docente atenderá estudantes com idades entre onze e quatorze anos. Isso se deve à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, com duração de nove anos. Conforme a legislação, "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...]" (Brasil, 1996).

Portanto, o estudante que não apresenta distorção entre idade e série inicia o 6º ano aos onze anos e conclui o 9º ano, finalizando o Ensino Fundamental, aos quatorze anos. Essa delimitação é relevante para compreender que o ensino de História ocorre em uma fase de potencial desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos estudantes. Segundo Circe Bittencourt, a formação intelectual do estudante por meio do ensino de História deve estar comprometida com o desenvolvimento de um pensamento crítico, o qual, conforme Bittencourt (2009):

A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer reações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (Bittencourt, 2009, p.122).

Segundo a redação do documento, o Referencial Curricular da REME propõe ir além da simples transmissão de conteúdos, assumindo uma dimensão cultural e social, com o objetivo de orientar a prática docente no atendimento à diversidade. Além disso, a fonte analisada destaca a dinamicidade de sua abordagem, ao priorizar a construção de um currículo 'vivo', que, conforme o próprio texto, prevê:

Em tal contexto, a instituição escolar deve valorizar o currículo que emerge das raízes culturais e dos saberes do dia a dia dos alunos, além de dar um novo significado a essas riquezas culturais, construindo um currículo “vivo”, ou seja, com inspirações dos alunos, professores e de toda a comunidade escolar no processo educacional (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.14).

A compreensão da diversidade como parte integrante do gênero humano e da sociedade, apresentada no documento, justifica a construção de um currículo que priorize o atendimento às diferenças. O referencial da REME se propõe a oferecer contribuições que orientem os planejamentos e as estratégias em sala de aula, alinhando-se a essa concepção curricular, que valoriza a diversidade de práticas pedagógicas, corroborando:

[...] para os professores, ao planejarem as aulas com base no Referencial Curricular da Reme, torna-se fundamental considerar o respeito à diversidade dos alunos nas práticas pedagógicas, ou seja, refletir sobre a implementação de propostas pedagógicas que impulsionem a reflexão acerca das estratégias metodológicas mais adequadas para atender à diversidade, aos conhecimentos e às habilidades dos alunos (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.15).

Quanto à contribuição das Ciências Humanas, o documento expõe:

Nesse contexto, as ciências humanas, representadas neste documento pelos componentes curriculares de História e Geografia, devem possibilitar, dentre outras potencialidades, o amplo desenvolvimento de habilidades que levem os alunos à compreensão do mundo social, cultural e digital (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 20).

Ainda de acordo com a normativa municipal (2020, p. 21):

Assim, ao potencializarem a compreensão do meio social como produto e produtor das ações humanas, em diferentes espaços/tempos, imbricados por disputas, tensões, negociações e consensos, a Geografia e a História, enquanto disciplinas das Ciências Humanas (com suas epistemologias próprias), contribuem para a formação do aluno na sua dimensão ontológica.

Na apresentação da seção destinada ao componente curricular História, é proposto “indicar as discussões existentes em torno dos caminhos percorridos pelo ensino da disciplina no horizonte mais amplo da história da educação brasileira” (SEMED, 2020, p. 113). Por meio desse debate inicial, o currículo visa relacionar o ensino de História com as teorias da aprendizagem e os processos avaliativos. A intenção de seguir esse percurso, conforme exposto no documento, é:

Constituirmos um entendimento sobre os processos educativos engendrados na definição de conteúdos/conhecimentos a serem distribuídos aos alunos, de procedimentos metodológicos de ensino desses conteúdos/conhecimentos e das diferentes possibilidades de verificar o alcance e os limites da aprendizagem dos conteúdos/conhecimentos ensinados (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 113).

O referencial destaca as teorias de Piaget e Vygotsky como pilares teóricos que orientam a abordagem educacional da rede de ensino. Além das contribuições desses autores, as teorizações de Jorn Rüsen e de outros autores da Didática no campo do Ensino de História são também consideradas, ressaltando o caráter específico do aprendizado da disciplina. De acordo com o documento:

Nesse sentido, o pensamento histórico não está, necessariamente, associado às etapas de desenvolvimento de Piaget, mas relacionado a uma lógica distinta, que se expressa por meio da constituição de diferentes tipos de narrativas, materializando concepções mais ou menos elaboradas sobre a História (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.117).

Além dos autores já citados, no arcabouço teórico do documento curricular, é possível encontrar referência à BNCC e à influência de Philippe Perrenoud e sua teoria das competências, conforme ilustra o texto a seguir:

No caso específico da BNCC (2017), nota-se, claramente, a influência da teoria das competências de Perrenoud, em que o elemento central localiza-se no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em mobilizar um repertório cognitivo (informações, saberes, valores etc.) para resolver situações das mais diversas naturezas que se apresentam em seu cotidiano (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.117).

A avaliação da aprendizagem prevista no documento “é somativa ao trabalho docente, fornecendo dados, informações, diagnósticos, parâmetros e indícios sobre o andamento do

processo educativo”. Os instrumentos avaliativos são “entendidos como os recursos dos quais os professores dispõem para verificar se os objetivos de ensino estão sendo atingidos” (p. 118).

Os instrumentos avaliativos propostos no documento curricular são “provas, testes, fichas de acompanhamento, dinâmicas de discussão, debates, observação, entre outras possibilidades” (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 118).

O texto propõe liberdade na organização de conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos. No entanto, impõe princípios que devem pautar o trabalho do professor. São quatro princípios. Entre eles, destaco dois que coadunam com a proposta desta pesquisa, que visa contribuir para um Ensino de História inclusivo e respeitoso com a trajetória dos povos indígenas, buscando o pleno atendimento da Lei nº 11.645/2008. São eles:

1- Respeito aos valores universais alicerçados nos tratados internacionais de Direitos Humanos, conforme expressam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), pautando-se pelos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e da valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado e do respeito a todas as denominações religiosas e manifestações da religiosidade, da democracia e da liberdade de pensamento.

2- Observação das normatizações legais (Constituição Federal, Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, entre outras) quanto ao ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, não apenas para “cumprir a lei” ou atender às especificidades das habilidades e dos conteúdos que tratam desses temas, mas como condição essencial para a construção de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento dos direitos e identidades desses grupos e promoção de um ensino que combata o racismo e a discriminação (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.120).

Após a apreciação da constituição do Referencial Curricular em seus aspectos históricos, concepções pedagógicas e metodológicas, passaremos à análise das habilidades, conteúdos específicos e recomendações sugeridas na proposta curricular. Essa análise, no entanto, busca ir além de uma simples descrição do currículo. Algumas possibilidades e sugestões serão apresentadas a partir da análise do documento.

Na primeira unidade temática, intitulada *História: tempo, espaço e formas de registros*, são indicados três objetos de conhecimento. O termo "objeto de conhecimento" substitui o que anteriormente era denominado como "conteúdo". Os objetos de conhecimento vinculados ao currículo municipal para essa unidade temática são: a questão do tempo, as sincronias e diacronias — reflexões sobre o sentido das cronologias; as formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; e as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.

Em todos esses tópicos, é possível inserir a presença e os saberes indígenas, uma vez que as habilidades relacionadas sugerem trabalhar a compreensão do tempo, mitos fundadores e conhecimento histórico na perspectiva da pluralidade de saberes desenvolvidos por diferentes povos em diferentes épocas. O currículo propõe também: "Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas", além de "Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano e identificar geograficamente as rotas do povoamento do território americano" (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.148). O destaque dado aos povos indígenas originários em uma das habilidades demonstra, inicialmente, um compromisso da equipe curricular com a efetivação da Lei 11.645/2008.

As menções aos povos indígenas seguem na listagem dos conhecimentos específicos a serem desenvolvidos:

As modificações da natureza e da paisagem realizadas por populações indígenas originárias e/ou africanas em seus territórios ancestrais; os vínculos territoriais de povos pré-colombianos e das nações indígenas brasileiras, a ocupação e o povoamento da região correspondente ao atual estado de Mato Grosso do Sul pelas populações ancestrais, os registros arqueológicos das populações que primeiramente ocuparam o atual município de Campo Grande" (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.148).

Já nas recomendações, observa-se que a perspectiva eurocêntrica é relativizada, uma vez que enfatizam a importância de considerar diferentes perspectivas, contextos sociais e dimensões subjetivas no ensino de História. Seguem abaixo as recomendações:

Nesta unidade temática, inicialmente, o objetivo é compreender a relação do tempo, da cronologia com as sociedades ao longo da história. Na habilidade CG. EF06HI01.s, recomenda-se que o trabalho seja feito no sentido de evidenciar que diferentes sociedades têm relações diversas com a contagem do tempo, trabalhar com calendários de diferentes sociedades (ameríndias, judias, muçulmanas, entre outras) e construir linhas do tempo com a periodização tradicional e seus marcos históricos, incluindo, simultaneamente, sociedades e fatos históricos dos povos da Ásia, África e América. Além disso, entender que a produção historiográfica não se constitui em um todo único, mas que está carregada de conflitos, e passa, necessariamente, pela compreensão do conceito de fontes históricas no sentido amplo.

Nesse sentido, na habilidade CG. EF06HI02.s, sugere-se que o professor se utilize de diferentes fontes históricas, proponha ao estudante atividades de levantamento de hipóteses e produção de interpretações, tornando-o sujeito do processo de produção do conhecimento histórico. Nas habilidades CG. EF06HI03.s e CG. EF06HI04.s, os conceitos de teoria e hipótese poderão ser melhor compreendidos, a partir da interpretação de textos jornalísticos, vídeos e artigos sobre a origem do homem e o povoamento da América.

Além disso, visitas a museus, trabalho com fontes históricas materiais, permitindo experiências sensoriais, são sugestões para o trabalho nesta unidade temática. Por fim, é fundamental fazer uma distinção entre as divisões clássicas da Pré-História, em

função do contexto europeu, e as divisões no que tange à Pré-História no continente americano (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.147).

Na unidade temática seguinte, *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades*, os povos originários do atual território brasileiro e suas práticas culturais e sociais fazem parte de um dos objetos de conhecimento relacionados ao eixo. Além disso, os conceitos e noções apresentados, como tradição oral, relação com o ambiente, patrimônio material e imaterial, coletividade, são temas potencialmente ricos para a abordagem da epistemologia e do conhecimento indígenas. A articulação desses temas com as três habilidades relacionadas, possibilita caminhar em direção a um Ensino de História com uma perspectiva plural e inclusiva, permitindo que os estudantes compreendam que não existem hierarquias em relação à história e à cultura dos diferentes povos, como sugerem duas das três recomendações observadas:

[...] Para estudar os povos da Antiguidade, sugere-se que as aulas tragam elementos iconográficos, documentos históricos, imagens, além de vídeos de curta duração e mapas históricos, que possibilitem a ilustração das temáticas desenvolvidas e também exercitem a análise e interpretação, por parte dos estudantes, dos elementos fornecidos pelo professor, como testemunhos de uma época.

[...] A habilidade CG. EF06HI07.s propõe que o aluno reconheça a diversidade de fontes das sociedades antigas da África, Oriente Médio e América, para tanto, sugerem-se aulas com diferentes tipos de registros históricos, como, por exemplo, escritas pictográficas, lendas africanas e cerâmicas dos povos ameríndios.

[...] A habilidade CG. EF06HI09.s refere-se ao conceito de Antiguidade Clássica, sendo importante explicitar a construção desse conceito e fazer relações entre os gregos e romanos antigos, entre esses povos e as reminiscências na sociedade atual e, ainda, desenvolver

quadros explicativos e tabelas comparativas entre essas sociedades e as demais do mundo antigo (Secretaria Municipal de Campo Grande, 2020, p.149).

A próxima unidade temática a ser analisada foi *Lógica da Organização Política*. A estruturação dos elementos propostos segue conforme reproduzido abaixo:

Embora não haja menção direta aos povos indígenas nos objetos de conhecimento, nas noções e conceitos, nas habilidades relacionadas ou nos conhecimentos específicos, essa ausência pode ser parcialmente justificada pelo recorte geográfico da unidade. Contudo, as recomendações apresentam possibilidades de compreender as lógicas de exclusão que afetam as populações indígenas na contemporaneidade, incluindo, em uma das menções, a intolerância étnico-cultural.

Ao abordar questões relacionadas à política e à cidadania, torna-se fundamental evidenciar as diferenças marcantes entre as sociedades do mundo antigo e medieval,

especialmente no que diz respeito à organização política, aos direitos dos cidadãos e ao processo de expansão territorial. Nesse sentido, o referencial curricular orienta que:

Na habilidade CG. EF06HI10.s, espera-se que o aluno possa reconhecer e comparar, diferenças e semelhanças entre a democracia na Grécia Antiga e o atual regime democrático, através da interpretação de charges e textos jornalísticos, construção de tabelas comparativas e esquemas mentais.

Na habilidade CG. EF06HI11.s, sugere-se utilizar mapas históricos ou mesmo cotejar tais mapas com cartografia política mais atualizada. Isso tem o potencial de enriquecer a visualização por parte do estudante. O professor pode propor, ainda, a construção de trilhas históricas, produção de jogos com temática antiga e medieval ou mesmo se utilizar de jogos disponíveis no mercado que se utilizam desse período da história como temática principal. Outra possibilidade é a construção de dioramas de cidades antigas e medievais, ou mesmo um mapa em alto relevo.

A habilidade CG. EF06HI15.s ressalta a relação das sociedades europeias com povos africanos e asiáticos, fazendo relações com o mundo contemporâneo. O professor pode relacionar a circulação de pessoas e culturas no Mediterrâneo, na Antiguidade e na Idade Média, com temas da atualidade, como a crise dos refugiados e o crescimento da intolerância étnica e cultural (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.151).

Nesse sentido, ao abordar o conceito contemporâneo de cidadania, torna-se relevante trabalhar a questão dos direitos de maneira que se estabeleça um comparativo com os modos de vida dos coletivos indígenas, situando-o do ponto de vista histórico e levando os estudantes a refletirem sobre conceitos nativos expressos pelos coletivos indígenas, como o bien vivir (América Latina), ou teko porã, modo de vida bom e belo – na língua guarani, que inclui outros sujeitos, não humanos, em uma noção própria de direito, para além da cidadania limitada “aos cidadãos”.

Seguindo para a quarta e última unidade temática do 6º ano, intitulada *Trabalho e formas de organização social e cultural*, observa-se que o recorte geográfico está delimitado aos continentes europeu e africano.

A conjuntura histórica analisada refere-se a um período de transição entre a Idade Antiga (aproximadamente 4 mil anos a.C. – 476 d.C.) e a Idade Média (476 – 1453), com ênfase nos aspectos culturais e econômicos das sociedades europeias. Portanto, não há registro da presença indígena nos conhecimentos específicos, conceitos ou habilidades propostas, uma vez que, nesse contexto espaço-temporal, os indígenas não estiveram envolvidos. Por esse motivo, considerei desnecessária a esquematização dos elementos ligados a essa unidade temática.

Em relação às propostas curriculares para o 7º ano, as orientações do referencial estão organizadas em quatro unidades temáticas.

Na primeira unidade, intitulada *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*, são propostos os seguintes objetos de conhecimento: a

construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de história; a ideia de “Novo Mundo” em contraste com o Mundo Antigo, abordando permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno; e os saberes dos povos africanos e pré-colombianos, expressos na cultura material e imaterial.

Entre as noções e conceitos, destacam-se temas que possibilitam ao professor de História adotar uma abordagem decolonial em sua prática pedagógica, incorporando narrativas e saberes indígenas nessa perspectiva. Assim, tópicos como etnocentrismo, alteridade, expansionismo, cultura material e imaterial, e patrimônio/preservação favorecem uma aproximação com um Ensino de História decolonial.

As habilidades relacionadas propõem questionar uma compreensão histórica que privilegie a epistemologia europeia em detrimento das africanas e americanas. Como exemplo, pode-se citar a habilidade “(CG. EF07HI03.s) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (SEMED, 2020, p. 154).

Essa abordagem crítica busca superar a tendência de focalizar predominantemente o ensino de história nas realizações europeias, o que resulta frequentemente em negligências às ricas e diversas culturas de outros continentes. Insere-se, assim, em um movimento mais amplo de descolonização do currículo, que visa uma representação mais equitativa e precisa das experiências históricas de diferentes grupos e regiões. Essa impressão inicial se fortalece ao observar as recomendações para o desenvolvimento da unidade temática.

O objetivo desta unidade temática é ampliar o olhar do estudante quanto à construção da modernidade, não só considerando o elemento europeu, mas também trazendo a importância das relações com os povos africanos e americanos nas transformações pelas quais o mundo passava nesse período.

Faz-se necessário, portanto, na habilidade CG. EF07HI02.s trabalhar com fontes diversas, tais como: mapas das rotas comerciais marítimas e terrestres; cartografias de diferentes períodos para análise e comparação; cartas de viajantes e navegadores; registros das populações colonizadas; diários; fontes iconográficas, entre outros. A análise de fontes permite ao aluno elaborar questionamentos e criar hipóteses em relação ao documento histórico e ao contexto no qual ela foi produzida (Competência Específica 3).

Na habilidade CG. EF07HI03.s é importante ressaltar o choque de civilizações resultante da colonização europeia, sobretudo na América, mas também na África e na Ásia. Assim, não se pode ignorar o estudo de testemunhos arqueológicos das populações locais e suas formas de organização antes da chegada dos europeus ao território que corresponde à atual América e, mais especificamente, o Brasil e o estado de Mato Grosso do Sul (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.154)

Dentre os conhecimentos específicos, destacam-se: as diferentes fontes como forma de representação e registro histórico, com ênfase na tradição oral das sociedades africanas e

americanas, os testemunhos arqueológicos e as características das populações originárias antes da chegada dos colonizadores. Esses elementos contribuem para a ampliação das perspectivas, permitindo incluir visões além da europeia.

Nesse contexto, o docente pode introduzir a perspectiva indígena, ressaltando a reverência que os povos indígenas têm pelos seus ancestrais. Para esses coletivos, os mais velhos detêm conhecimentos essenciais para a vida em comunidade, e a transmissão da cultura ocorre predominantemente de forma oral. Por isso, é fundamental destacar a importância da preservação das línguas indígenas.

Ao prosseguir com a análise da organização do documento, identifica-se a unidade temática Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo. Observa-se uma diminuição na ênfase dada aos povos não europeus, já que os eventos abordados nessa unidade se concentram na história europeia. Os objetos de conhecimento incluem: Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo; renascimentos artísticos e culturais; reformas religiosas: a cristandade fragmentada; descobertas científicas e a expansão marítima.

Não há menção aos povos indígenas entre os objetos de conhecimento, conceitos, habilidades relacionadas, conhecimentos específicos ou recomendações, embora os fatos estudados tenham impactado profundamente as estruturas sociais e culturais indígenas. Esse aspecto pode ser explorado pelo professor por meio da habilidade (*CG. EF07HI05.s*): “Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.” Além disso, os conceitos de catequese, intolerância religiosa, expansionismo, tecnologia, descoberta e povoamento/ocupação oferecem possibilidades para estabelecer conexões com o contexto histórico atual e as lutas enfrentadas pelos povos indígenas ainda hoje.

Na unidade temática, *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*, predomina a narrativa do choque entre civilizações. Nesse sentido, a organização política europeia e a reação dos povos usurpados diante da invasão europeia podem ser analisadas por meio dos seguintes objetos de conhecimento:

- A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa;
- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação;
- A estruturação dos vice-reinos nas Américas;
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América Portuguesa.

Com base nas habilidades relacionadas à unidade temática, o referencial propõe a compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências entre os europeus e os povos nativos, buscando identificar a organização social em face do modelo colonial imposto e seus reflexos na composição da sociedade brasileira em diferentes momentos históricos.

As recomendações associadas a essa unidade temática reforçam a importância de considerar a multiplicidade de fontes e narrativas históricas, bem como os efeitos do processo colonizador imposto pelos europeus. Essas orientações podem ser exemplificadas pelas recomendações a seguir:

[...] Mais uma vez, faz-se necessário o uso de mapas históricos em comparação com mapas políticos atuais, evidenciando as diversas transformações espaciais pelas quais o continente americano passou com a chegada dos europeus. Desse período, há uma infinidade de documentos históricos produzidos por diferentes testemunhas de época, desde escritos até iconográficos, para levantar questões quanto aos impactos da colonização europeia na América.

[...] Sugere-se, nesta habilidade CG. EF07HI09.s, o trabalho com códices, manuscritos, mapas e gráficos demográficos. Espera-se que, a partir desses documentos, o aluno perceba a diversidade de respostas dos povos locais frente à conquista europeia. É possível se utilizar e desenvolver infográficos, imagens ou dioramas para trabalhar as transformações que ocorreram na organização de aldeias indígenas antes e depois da chegada dos jesuítas.

[...] Na habilidade CG. EF07HI10.s, o professor pode trabalhar com questões cotidianas relacionadas ao choque entre as civilizações, ressaltando algumas consequências, entre elas as mudanças em hábitos alimentares de ambas as partes, por exemplo.

[...] Na habilidade CG. EF07HI11.s, é possível realizar uma articulação com o componente curricular Geografia, através da análise de mapas do período, gráficos e tratados, e a construção de esquemas mentais e linhas do tempo.

[...] Na habilidade CG. EF07HI12.s, é possível fazer uma diferenciação na visão da história e a construção identitária acerca dos indígenas e bandeirantes nos estados São Paulo e Mato Grosso do Sul, através de imagens, documentos de época e monumentos. Vale ressaltar que ao professor é possível se utilizar dos museus locais, iconografia e vídeos educativos que abordam a temática (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.157).

Na última unidade temática a ser desenvolvida com os alunos do 7º ano, *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*, são priorizados os tópicos que abordam as relações de dominação do colonizador europeu sobre os povos ameríndios e africanos.

O enfoque principal da unidade está nas relações de exploração do trabalho compulsório imposto pela escravidão africana, articulada ao desenvolvimento de uma economia monocultora nas Américas. As únicas menções aos indígenas aparecem no objeto de conhecimento: “As formas de organização das sociedades ameríndias e na habilidade (CG. EF07HI14.s): Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente”.

Nessa unidade, evidencia-se o quanto uma narrativa histórica fragmentada pode torná-la incompleta e, por vezes, superficial. Embora a abordagem da escravização de pessoas africanas e seus reflexos na sociedade contemporânea seja um avanço por privilegiar uma importante perspectiva histórica, o deslocamento da ótica europeia para a africana, neste caso, omitiu a escravização de pessoas indígenas e invisibilizou esse grupo no contexto histórico proposto pela unidade temática.

Por meio da habilidade CG. EF07HI13.s, *caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico*, o docente pode trabalhar o conceito de colonialidade, destacando que a dominação europeia sobre os povos nativos estabeleceu diversas formas de violência e subordinação, cujos reflexos persistem na sociedade contemporânea (SEMED, 2020, p. 157).

As habilidades propostas podem ser exploradas de múltiplas maneiras, cabendo ao professor ou professora optar por limitar ou ampliar as narrativas possíveis em cada uma delas. A escolha por ressoar outras vozes promove uma abordagem crítica e inclusiva no ensino de História, valorizando a pluralidade de perspectivas históricas.

No 8º ano, as duas aulas semanais de História são divididas entre História Geral e História Regional. Em História Geral, os estudantes aprendem sobre eventos históricos em nível mundial, enquanto em História Regional abordam aspectos da História do Brasil e tópicos da História Sul-Mato-Grossense. Serão analisados os currículos propostos para ambos os componentes curriculares.

Em História Geral, estão previstas três unidades temáticas. A primeira delas é *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*.

Na unidade temática inicial, o recorte histórico-espacial está centrado no continente europeu, com foco específico na Inglaterra e na França. A ênfase recai sobre as mudanças sociais, políticas e econômicas geradas pelas Revoluções Inglesa e Francesa. Assim, nessa unidade, os povos indígenas não são mencionados em nenhum dos tópicos organizacionais, nem nas recomendações.

A segunda unidade temática, intitulada *Os processos de independência nas Américas*, propõe três objetos de conhecimento. Entre os temas abordados, encontram-se a tutela dos povos indígenas, a escravização de afrodescendentes e o contexto histórico do final do período escravista, incluindo a situação dos emancipados. Os outros dois objetos tratam dos processos de independência na América espanhola, nos Estados Unidos e no Haiti. Quanto às habilidades relacionadas, há uma menção direta aos povos indígenas:

(CG. EF08HI14.a) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros nas sociedades americanas do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras nas Américas (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.162).

Embora os indígenas aos quais o conteúdo se articula não sejam os mesmos que habitam o território correspondente ao Brasil atual, seria relevante que o professor ou professora se propusesse a estabelecer uma conexão entre as formas de violência e exploração dos povos indígenas em diferentes territórios e períodos. A ideia de estabelecer um diálogo entre os sujeitos históricos da América espanhola e da América portuguesa promove mais amplitude para a formação do conhecimento dos estudantes. Além disso, promove a reflexão necessária sobre os processos históricos, suas rupturas e permanências.

Outra habilidade se refere à participação dos diferentes grupos étnicos nos processos de independência. No entanto, nessa habilidade, as independências mencionadas são as do Haiti e da América espanhola. "(CG. EF08HI11.a) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência na América espanhola e no Haiti" (SEMED, 2020, p. 162). As outras duas habilidades propostas não mencionam os povos indígenas.

Quanto aos conhecimentos específicos, é possível encontrar a seguinte referência: "Os indígenas e a população negra no contexto da crise do sistema colonial e dos processos de independência nas Américas" (SEMED, 2020, p. 162). Já nas noções e conceitos de tutela indígena, inserção social, escravismo, conflito étnico e território, são tópicos que, em minha prática de Ensino de História, não conseguiria trabalhar sem mencionar os coletivos indígenas. As recomendações acerca da unidade parecem corroborar com meu entendimento, uma vez que sugerem:

Em relação aos processos de emancipação da América, habilidade CG. EF08HI07.s, o professor precisa pontuar as diferenças desses movimentos, habilidade CG. EF08HI08.s, em toda extensão da América Espanhola e da América Portuguesa, através de vídeos educacionais, quadros comparativos, mapas para mostrar o processo de fragmentação territorial, conforme habilidade CG. EF08HI13.s, além de evidenciar a participação de diversos grupos, entre eles, negros e indígenas, conforme habilidade CG.EF08HI11.s.

Sobre esse último ponto, é importante ressaltar, além da participação desses grupos nas revoltas, a participação política no pós-independência e o papel social ocupado por eles a partir da emancipação. De forma relacional, é importante abordar as questões políticas e sociais mais recentes que envolvem esses grupos marginalizados e impactam, inclusive, a política partidária desses países (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.162).

Encerrando as unidades temáticas previstas para História Geral no 8º ano, temos: Configurações do mundo no século XIX. Dentre os objetos de conhecimento, dois se referem diretamente às populações indígenas. São eles: o discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas, e a resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória. Além destes, o tema “pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo” está entre os tópicos que podem abordar questões indígenas. Embora a habilidade relacionada se refira ao contexto específico do imperialismo europeu na África e na Ásia, o tópico possibilita a exploração da temática, evidenciando o racismo sofrido pelas populações indígenas no passado e no presente.

A habilidade relacionada que contempla a população indígena é (CG. EF08HI27.s): Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. Quanto aos conhecimentos específicos, os que incluem os povos indígenas são: o darwinismo social e seus impactos na cultura indígena e nos povos africanos na América; os discursos civilizatórios e a imposição da cultura europeia nas Américas; as formas de resistência das populações nativas das Américas e dos povos africanos escravizados no continente. Finalizando com as noções e conceitos, apresentam-se os que se ligam às questões indígenas: hegemonia, resistência, eurocentrismo, superioridade racial, darwinismo social e discurso civilizatório. Entre as duas recomendações sugeridas, encontra-se:

Para a compreensão do mundo no século XIX, é importante trabalhar conceitos relacionados aos discursos civilizatórios, ao darwinismo social, ao eurocentrismo, à superioridade racial, entre outros e as consequências, não só para o século XIX, mas também para as relações internacionais na história mais recente, conforme habilidade CG.EF08HI23.s. Propõe-se, por exemplo, o trabalho com jornais históricos que trazem notícias relacionadas a esses conceitos e sugerir aos estudantes que busquem exemplos, na internet, de reportagens que abordem tais temáticas atualmente (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.163).

Para o componente História Regional, oferecido somente no 8º ano, são propostas três unidades temáticas. Nas duas primeiras, repetem-se as mesmas que referenciam a História Geral: *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise e os processos de independência na América*. A diferença na abordagem dos objetos de conhecimento é que o escopo se desloca para os eventos que ocorreram no Brasil, referenciado como América portuguesa no documento. Na terceira unidade temática, *O Brasil no século XIX*, estão organizados os fatos e desdobramentos históricos ocorridos no Brasil, a partir da proclamação de sua independência

em relação a Portugal, ocorrida em 1822. Os conceitos e noções que se vinculam à representação da presença indígena são: tutela, organização social, cultura e identidade nacional. As habilidades que se relacionam a esses objetos de conhecimento são:

- (CG. EF08HI11.s) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil.
- (CG. EF08HI14.s) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
- (CG. EF08HI16.s) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
- (CG. EF08HI20.s) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
- (CG. EF08HI21.s) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império
- (CG. EF08HI22.s) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 165-167).

Quanto aos conhecimentos específicos, os temas que se relacionam de alguma maneira à temática indígena são: os indígenas e a população negra no contexto da crise do sistema colonial e dos processos de independência no Brasil; a produção econômica de MT, com destaque para a mineração, a pecuária e a erva-mate no século XIX; a participação dos negros escravizados e das etnias indígenas na formação social de MT e do sul de MT; as condições atuais dos afrodescendentes e indígenas em MS; a Guerra do Paraguai: causas e consequências, participação dos negros escravizados, participação dos indígenas, participação das mulheres; a questão da terra, da exploração de riquezas e do poder na província do MT no século XIX e suas consequências para as populações indígenas; a política indigenista do Império no Brasil; e a construção da identidade nacional no século XIX no Brasil. As recomendações para História Regional são numerosas. As alusivas aos povos indígenas são:

[...]A Guerra do Paraguai pode ser estudada, na habilidade CG. EF08HI18.s, a partir da atuação de diferentes grupos sociais e étnicos no conflito, destacando-se os povos indígenas do antigo sul de Mato Grosso, os negros escravizados e as mulheres e as consequências do conflito para esses grupos. As transformações políticas, econômicas e sociais, tais como questões de terra, exploração de riquezas, concentração de poder. Fontes iconográficas, mapas, documentos de época, registros memorialísticos e historiográficos são alguns dos recursos indicados para essa habilidade. Um desdobramento desta habilidade pode ser a análise das políticas desenvolvidas pelo Império após o conflito, visando a defesa e a consolidação do território, o que favoreceu, em certa medida, a ocupação e povoamento da porção sul da província de MT, incentivando a exploração econômica da erva-mate e da pecuária.

[...] As habilidades CG. EF08HI20.s e CG. EF08HI21.s abordam duas temáticas sensíveis ao território do atual MS, antigo sul de MT, pois envolve analisar as condições históricas que determinaram a situação de vulnerabilidade social que acomete os povos indígenas e as comunidades remanescentes quilombolas que ainda existem no estado. Matérias jornalísticas, sejam elas em vídeo ou texto, fotografias, depoimentos, dados estatísticos, compõem o corpus documental passível de ser mobilizado nesta habilidade. A análise de expressões linguísticas que denotam pejorativamente estes grupos sociais podem ajudar a revelar a violência simbólica que os opõe. Pode-se estudar os estereótipos que ainda são relacionados a esses grupos sociais à influência de teorias raciais, pseudocientíficas, que se desenvolveram durante o século XIX a partir da teoria da evolução das espécies, formulada por Darwin.

[...] O estudo das representações sobre a sociedade brasileira e a busca pela construção de uma identidade nacional, podem complementar as habilidades anteriores e serem aprofundadas na habilidade CG.EF08HI22.s, por meio da análise da teoria da formação do Brasil racial, a partir das matrizes europeia, africana e indígena, defendida pelo IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no século XIX, ou pela influência do movimento literário do Romantismo, em obras como Iracema, de José de Alencar ou pela pintura nativista e nacionalista deste movimento, expresso, por exemplo, no quadro O Último Tamoio, de Rodolfo Amoedo. A observação, leitura e interpretação destas obras, bem como de outras expressões da cultura popular, contribui para o reconhecimento dos elementos construtores de uma identidade nacional e das representações que marcam diferentes grupos sociais até a atualidade. Esta habilidade permite, ainda, uma articulação com os componentes de Língua Portuguesa e Arte para aprofundar os elementos linguísticos e artísticos presentes nas obras estudadas. É importante mapear e aprofundar como o estudo de expressões da cultura erudita ou popular presentes na província de Mato Grosso nesse período, tais como textos escritos, músicas, festeiros, entre outros, e como contribuíram para esse processo (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.169).

Em relação a Guerra do Paraguai, observa-se que, no referencial curricular de Campo Grande, houve um cuidado maior em incluir a perspectiva ou participação dos povos indígenas uma temática que é negligenciada nos PPCs dos cursos de licenciatura em História. Essa inclusão, ao considerar a participação ativa dos indígenas nos conflitos, representa um avanço importante na ampliação do olhar sobre a história nacional e regional.

Uma das críticas que faço à organização dos conteúdos em História Regional é que, embora haja alguns tópicos específicos sobre a história regional, predomina o estudo da História do Brasil, no contexto do que está proposto no componente curricular de História Geral. Nesse sentido, a História do sul de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul recebe uma ênfase menor em comparação ao contexto nacional, e aspectos importantes que marcam a expressiva participação dos indígenas na constituição da história e da identidade sul-mato-grossenses acabam sendo ignorados. Além disso, a apresentação dos povos indígenas como sujeitos históricos do passado invisibiliza sua presença histórica contemporânea, desconsiderando suas lutas atuais e suas contribuições para a sociedade. Nesse contexto, observa-se um esvaziamento das vivências e narrativas relacionadas à história e cultura dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul na disciplina de História Regional. Assim, essa disciplina, que poderia instrumentalizar

diversas possibilidades de abordagem, acaba sendo moldada, em grande parte, pelas escolhas dos docentes.

No 9º ano do Ensino Fundamental, a carga de conteúdos para História é extensa, o que leva os professores a priorizarem temas mais relevantes para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado como forma de avaliação no ensino médio e acesso ao ensino superior. Essa prática, comum entre educadores, resulta na negligência do aprendizado sobre as populações indígenas, fazendo com que muitos estudantes ingressem no Ensino Médio sem uma compreensão adequada da participação e resistência indígena na História de Mato Grosso do Sul, Brasil e da América.

Baseio essa afirmação em diversas trocas de experiências com colegas de História nas diferentes escolas nas quais atuei. A escolha dos conteúdos é uma preocupação recorrente entre os professores de História do 9º ano. Essa dificuldade não se limita apenas à seleção dos temas, mas também à forma como esses conteúdos são abordados, buscando conectar os alunos com a realidade histórica e atual.

Vejamos agora as referências curriculares determinadas para o 9º ano e como os povos indígenas aparecem no meio dessa profusão de conteúdos previstos.

Organizada em quatro unidades temáticas, a grade curricular do 9º ano se inicia com o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a primeira metade do século XX. Entre os objetos de conhecimento propostos nessa unidade inicial, há uma única menção aos povos indígenas: a questão indígena durante a República (até 1964). Embora exista um tópico dedicado aos movimentos sociais, ele se refere especificamente ao movimento negro. No tópico de *Noções e conceitos*, encontram-se vários elementos que correspondem a demandas dos povos indígenas, como: movimentos sociais, cultura, etnia, ocupação territorial e demarcação de terras, diversidade, direitos civis e movimentos sociais.

No que tange às habilidades relacionadas, encontrei no documento três que se referem aos povos indígenas:

(CG. EF09HI07.s) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.170-171).

Entre os vinte e cinco conhecimentos específicos apresentados na unidade temática, é possível identificar cinco que abordam questões indígenas: as permanências de preconceitos, estereótipos e violências contra as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas; as conquistas de direitos políticos, sociais ou civis resultantes da atuação de movimentos sociais; as formas de preconceito, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil; os mecanismos de inserção dessas populações até 1964; e a importância das instituições de defesa dos direitos humanos, além dos conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros em comparação com outros movimentos sociais latino-americanos. No entanto, entre as recomendações para a primeira unidade temática, não há nenhuma que mencione os povos indígenas ou temáticas relacionadas às suas trajetórias histórica e cultural.

Na segunda unidade temática, intitulada *Totalitarismos e conflitos mundiais*, são propostos objetos de conhecimento, noções e conceitos que não incluem diretamente os povos indígenas. No entanto, por meio do objeto de conhecimento sobre a organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos, articulado ao conceito de Direitos Humanos, é possível desenvolver a habilidade (CG. EF09HI16.s) de relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. Essa percepção é corroborada pela seguinte recomendação:

Ainda, nesse contexto, é possível comparar as questões levantadas no Pós-Guerra sobre os direitos humanos e as discussões atuais do tema, na CG. EF09HI16. s. O uso de matérias jornalísticas do passado e do presente, analisando e comparando, pode tornar o estudo do tema mais significativo e inteligível para o estudante (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.173).

Dessa maneira, o desenvolvimento do conceito de Direitos Humanos possibilita ao professor evidenciar as violações que a população indígena sofrera/sofre, oportunizando a difusão das lutas historicamente constituídas por esses grupos.

Na unidade temática *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*, são cotejados objetos de conhecimento que contemplam os povos indígenas. Entre eles, podemos citar: as questões relacionadas aos coletivos indígenas, negros e a ditadura, a Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.), a história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de

1989 aos dias atuais, os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira, e a questão da violência contra populações marginalizadas.

No escopo dos objetos de conhecimento, podemos encontrar os conceitos de: desigualdade social, resistência pacífica e armada, questão indígena e quilombola, direitos fundamentais, democracia, cidadania, discriminação, preconceito e marginalização social. Esses tópicos constituem um terreno fértil para o desenvolvimento de um conhecimento crítico que aponte as problemáticas que envolvem a sub-representação indígena na escrita oficial da História.

Busca-se, dessa maneira, desenvolver as habilidades que se relacionam à construção de uma narrativa inclusiva, a qual almejamos desenvolver:

(CG. EF09HI19.s) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões casos de violação dos direitos humanos.

(CG. EF09HI20.s) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(CG. EF09HI21.s) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(CG. EF09HI22.s) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

(CG. EF09HI23.s) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(CG. EF09HI24.s) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(CG. EF09HI25.s) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(CG. EF09HI26.s) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(CG. EF09HI27.s) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.174-175).

Os conhecimentos específicos que possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades em uma perspectiva inclusiva em relação aos indígenas são : a cultura e a resistência à ditadura, a resistência pacífica e armada e os “Anos de Chumbo⁵”, os indígenas na Ditadura e os

⁵ A expressão “Anos de Chumbo” faz alusão ao período de 1968 a 1974, quando houve a intensificação da repressão do Estado brasileiro aos que eram considerados opositores do governo estabelecido. Embora essa datação seja utilizada convencionalmente nos estudos históricos sobre a ditadura civil-militar brasileira, Marcos

movimentos de resistência associados às causas quilombola e indígena, os direitos presentes na Constituição de 1988, a noção de cidadania e o combate a diversas formas de preconceito, as transformações sociais e culturais de 1989 e os dias atuais, associadas às demandas prioritárias de promoção da cidadania e dos valores democráticos no país, e as causas da violência contra as populações marginalizadas na história recente.

Finalizando as unidades temáticas previstas, encontra-se a História Recente. As pluralidades e diversidades identitárias na atualidade, bem como as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional, são os objetos de conhecimento que incorporam a presença indígena nesta unidade.

Embora alguns conceitos, como hegemonia e descolonização, estejam destacados dentro de um contexto histórico específico na unidade “A descolonização da África e da Ásia no decorrer do século XX”, é possível recontextualizar essas noções para enquadrá-las na perspectiva das relações de poder entre os povos indígenas e os colonizadores europeus, além das permanências e ressignificações dessas noções. Tecnologia, comunicação digital, movimentos populares e direitos são elementos promissores para a articulação com a temática indígena, de modo a desenvolver as habilidades propostas para a unidade temática. Vejamos duas delas:

(CG. EF09HI33.s) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
 (CG. EF09HI36.s) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.176-177).

A articulação entre três dos conhecimentos específicos: o desenvolvimento das novas tecnologias e os seus impactos na sociedade globalizada, a questão indígena e dos grupos marginalizados no século XXI e as formas de preconceito e a violência no século XXI, possibilita a quebra de alguns estereótipos construídos acerca dos povos indígenas.

Ao inserir os povos indígenas no contexto tecnológico e do ativismo digital, por meio da indicação de perfis de indígenas e de coletivos indígenas, oportuniza-se ao estudante o (re)conhecimento das lutas indígenas e das violências sofridas por essa população, possibilitando a desconstrução da ideia de que só é indígena quem mora na floresta. Além disso,

Napolitano (2014) acredita que o período iniciado a partir da edição do AI-5, em dezembro de 1968, e que se estendeu até o início de 1976, foi o que efetivamente inaugurou os “anos de chumbo”. Neste período, a tortura, os desaparecimentos de presos políticos, a censura prévia e o cerceamento do debate político-cultural atingiram seu ponto máximo nos vinte anos de ditadura no Brasil (p. 6). Para mais informações sobre esse contexto, recomenda-se a leitura de Napolitano (2014).

favorece a compreensão desses rótulos historicamente impostos como formas de preconceito contra esses coletivos. A viabilidade de diversas abordagens dentro da unidade temática é reforçada por meio da proposição de uma das recomendações pertinentes ao eixo analisado:

Além disso, grandes temas, como diversidade e preconceito na habilidade CG-EF09HI36.s, podem ser trabalhados de forma ampla, mas também relacionando ao contexto da cidade, do bairro e da escola, através de pesquisas científicas, coleta de dados e interpretação desses dados, permitindo ao estudante a experiência da análise de dados e documentos, a crítica e a produção de conhecimento histórico (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 177).

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em História e do referencial curricular da Rede Municipal de Ensino possibilitou compreender que, para além do que está escrito, são determinantes as subjetividades presentes. De fato, constamos que as representações indígenas nesses documentos são insuficientes para abranger a complexidade do violento processo histórico que atingiu e ainda atinge as populações indígenas. No entanto, os caminhos apontados nas fontes analisadas nos permitem alimentar a esperança de que, por meio da inclusão dos professores no debate educacional sobre os currículos e de formações continuadas que proporcionem aos docentes uma compreensão da História em perspectiva decolonial, as vozes indígenas ecoarão de forma cada vez mais robusta nas salas de aula, por meio da descolonização do saber histórico escolar.

Ao finalizar essa etapa, é necessário estabelecer uma conexão entre os PPCs dos cursos de licenciatura em História das universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul e o referencial curricular da REME de Campo Grande. Percebe-se que há uma falta de diálogo entre a Educação Básica e a Educação Superior. A distância entre as secretarias de educação e as universidades impacta a produção dos currículos de ambas, gerando uma lacuna entre o ensino de História nas escolas e a formação de professores de História, o que resulta no descompasso entre os conhecimentos e práticas da universidade e da escola.

Da mesma forma, os professores da rede básica de ensino não estão preparados para ministrar esses conteúdos, o que produz consequências, por vezes tensionadas, nos momentos em que escola e universidade se encontram, como no estágio supervisionado obrigatório e nos Programas de Iniciação à Docência.

Por outro lado, a ausência desses conteúdos em um estado com a terceira maior população indígena do Brasil implica uma violação das histórias desses coletivos e das suas

presenças em Mato Grosso do Sul, além de um prejuízo quanto à invisibilidade dos seus conhecimentos, modos de ser e viver.

Para superar essa situação, é fundamental promover uma colaboração mais assertiva entre a educação básica e a superior. O fomento de parcerias entre escolas e universidades estabelece a sintonia entre teoria e prática, abrindo o caminho para uma formação adequada dos futuros professores de História e para a revisão das práticas metodológicas dos docentes já atuantes na educação básica. Além disso, assegura que a Lei 11.645/2008 seja efetivada, garantindo um ensino de História mais abrangente e representativo e contribuindo para uma educação mais inclusiva e contextualizada. Nesse sentido, é crucial abordar contextos específicos e as experiências dos grupos envolvidos.

No próximo capítulo, apresentaremos os Kaiowá e Guarani e a importância da Kuñangue Aty Guasu como forma de re-existência das mulheres indígenas na contemporaneidade sul-mato-grossense. Compreender essas dinâmicas culturais, políticas e sociais enriquecerá a reflexão sobre como a Lei 11.645/2008 pode ser aplicada de forma mais efetiva e como as práticas educacionais podem ser ajustadas para integrar esses coletivos na História ensinada e aprendida nas salas de aula.

III - OS KAIOWÁ E GUARANI E A KUÑANGUE ATY GUASU COMO RE-EXISTÊNCIA DAS MULHERES INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE SUL-MATO-GROSSENSE

Se os povos indígenas não existissem, teríamos que inventá-los. Mas não é necessário, eles reinventam-se a cada dia e amanhecem de novo a cada manhã (Bartolomeu Melià, 2018, p. 17).

Ao apresentar os coletivos Kaiowá e Guarani, sujeitos da história e cultura sul-mato-grossenses, destacamos os grupos dos quais emergem as *kuña* (mulheres) e suas pautas de luta e resistência. Além disso, percorreremos os caminhos que levaram a Kuñangue Aty Guasu a se consolidar como um instrumento equalizador das vozes indígenas de/em Mato Grosso do Sul. Tornando-se uma grande assembleia com forte projeção nacional e conquistando o apoio de muitos órgãos e instituições em prol das causas indígenas.

3.1 - Os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

Os Kaiowá e Guarani são coletivos falantes da língua Guarani e habitam, principalmente - mas não somente, os territórios do atual estado de Mato Grosso do Sul. A presença desses grupos indígenas é anterior à chegada dos europeus ao território que hoje corresponde ao Mato Grosso do Sul. Na contemporaneidade, é observada a expressiva presença kaiowá e guarani no estado, fruto do processo de resistência, primeiramente aos espanhóis e depois aos portugueses, que aqui se estabeleceram a partir do processo colonizador europeu. As adversidades impostas às trajetórias indígenas incluem deslocamentos forçados, confinamento, expropriação de território, violências e violação de direitos de muitas formas. Esses eventos que se desdobram a partir do encontro entre colonizadores e os povos originários não ficaram no passado e fazem parte do cotidiano dos grupos indígenas no Mato Grosso do Sul. Sobre a presença dos povos indígenas no estado, Bartolomeu Melià (2018) observa:

[...]a história de Mato Grosso do Sul não começa no momento de sua criação como estado em 1977. Ela possui uma profundidade milenária da qual não pode prescindir, por manter no seu seio, como raiz e continuidade, populações históricas anteriores à entrada dos desbravadores e colonos (Melià, 2018, p. 16).

O termo “Kaiowá” tem origem no vocábulo indígena “Ka’agua,” que, nas línguas do tronco guarani, se referia aos grupos que viviam na mata. Posteriormente, o termo foi

apropriado pelos espanhóis, que o utilizaram para generalizar e hierarquizar os povos indígenas. Assim, os grupos que permaneceram na mata e preservaram seus modos próprios de ser, fazer e viver eram, aos olhos dos espanhóis, considerados “selvagens” devido à sua resistência aos anseios colonizadores. Para Graciela Chamorro (2018, p. 294), essa mentalidade colonizadora criou uma divisão em que os indígenas que se integravam à sociedade não indígena e adotavam o modo de vida imposto pelos colonizadores eram considerados “dóceis e bons,” enquanto os que resistiam eram rotulados como “selvagens, bravos e infiéis.”

A divulgação dos primeiros dados estatísticos do Censo 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trouxe mudanças significativas em relação ao cenário indígena nacional, estabelecido anteriormente.

Mato Grosso do Sul (MS), que no Censo de 2010 ocupava a 2^a posição entre os estados em relação ao número de pessoas indígenas, passou a ocupar a 3^a colocação. O estado da Bahia assumiu a posição que outrora pertencia a Mato Grosso do Sul. No entanto, os números de pessoas indígenas em MS continuam expressivos, contabilizando uma população de 116.469 pessoas. Os dados apresentados foram atualizados em 22 de dezembro de 2023 e demonstram que, no estado, houve um aumento de 51% no quantitativo de pessoas declaradas indígenas. As informações mais específicas referentes ao universo indígena encontram-se desatualizadas no site da instituição. Os dados referentes às etnias, por exemplo, ainda têm como referência o Censo de 2010.

A desatualização das informações mais específicas referentes ao universo indígena no site da instituição, como os dados das etnias, que ainda têm como referência o Censo de 2010, leva-nos a utilizar, em relação à população Guarani e Kaiowá em MS, dados etnográficos levantados pelas pesquisadoras Célia Foster Silvestre e Aline Crespe (2022). Segundo as autoras, a população de indivíduos Kaiowá e Guarani é estimada em 65 mil pessoas.

Estima-se que cerca de 65 mil pessoas kaiowá e guarani vivam em Mato Grosso do Sul. Os dados oficiais estão defasados (o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – é de 2010) e esta estimativa é feita com base em dados etnográficos (Silvestre, Crespe, 2022, p. 66).

Os Kaiowá e Guarani estão entre as onze etnias presentes no estado e apresentadas por Graciela Chamorro e Isabelle Combés (2018):

Os povos indígenas atualmente assentados em Mato Grosso do Sul são onze: Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowá e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos

como Ofaíé-Xavante) e Guató, do tronco macro-jê; Chamacoco e Ayoreo, de língua zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais (Combés; Chamorro, 2018, p. 20).

Segundo os dados disponíveis no site do IBGE, os Kaiowá e Guarani são os mais numerosos dentre as etnias presentes no estado de Mato Grosso do Sul.

Os Kaiowá e Guarani constituem parcialidades do povo Guarani (Silvestre, 2011) e demarcam essa distinção étnica de várias formas. Apesar disso, atualmente, esses coletivos se autoidentificam como Kaiowá/Guarani, em razão das relações de parentesco estabelecidas. Essa associação ocorre também em função das contínuas lutas historicamente enfrentadas. A questão de maior evidência dentro dessa mobilização é a reivindicação de territórios tradicionais. Essa agenda Kaiowá/Guarani faz com que essa população seja vítima de violentos ataques ao confrontar os expropriadores desses territórios. Ao se aliarem, as etnias conectam-se às pautas e vozes que se amplificam em consequência dessa união de ideários. No entanto, essa “coligação indígena” não afeta as identidades culturais distintas de seus participantes. Segundo Silvestre e Crespe (2022):

São comuns situações em que os integrantes dos dois grupos buscam, através das expressões linguísticas, do modo de ser e do uso de determinados objetos, reforçar as diferenças que os constituem. Quando perguntados sobre suas etnias respondem dizendo que são Guarani, ou Kaiowá. Às vezes dizem que são misturados, com pai e mãe de cada etnia. [...] Nos últimos anos, pela situação política envolvendo as etnias deste povo, eles passaram a se identificar publicamente de “Kaiowá/Guarani” (2022, p. 66).

Além do Mato Grosso do Sul, os Kaiowá e Guarani estão presentes em outras regiões do Brasil e em países da América do Sul. Trata-se de uma ocupação territorial anterior à chegada dos europeus. Sobre a multilocalidade dos Kaiowá e Guarani, Aline Crespe (2019) destaca:

As etnias identificadas como Guarani habitam territórios que se dispersam por diversos estados do Brasil- Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e Mato Grosso do Sul. Habitam também terras da Argentina, Paraguai e Bolívia, onde são conhecidos como Ava Chipira, Păi Tavyterã e Chiriguano. O Uruguai também integra o território Guarani, mas, atualmente lá não há assentamentos deste povo, apesar de o governo ter demarcado, anos atrás, uma terra para eles (Crespe, 2019, p. 11).

A ocupação dos Kaiowá e Guarani na região que atualmente corresponde a Mato Grosso do Sul (MS) antecede a chegada dos europeus a esse território. O fato de os indígenas serem ágrafos antes da invasão colonizadora significa que os registros sobre eles foram

exclusivamente produzidos sob a ótica europeia, o que impôs uma visão externa e frequentemente distorcida de suas culturas, histórias e modos de vida. Nesse sentido, a arqueologia uma importante aliada nas investigações sobre a cultura material e o passado dessas sociedades indígenas. Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas e apresentadas por Emília Mariko Kashimoto e Gilson Rodolfo Martins (2018) contribuem para identificar e detalhar a presença indígena no território hoje compreendido pelo estado do Mato Grosso do Sul. Conforme destacam os arqueólogos:

As mudanças paleoclimáticas influenciaram o povoamento humano do Alto Paraná. Os vestígios mais antigos da presença humana encontrados até agora na região nordeste de Mato Grosso do Sul referem-se ao final do último período glacial, há cerca de 12.000 anos (Kashimoto; Martins, 2018, p. 94).

Considerando ainda que:

A escavação arqueológica do sítio Casa de Pedra (AS12) realizada por estes autores em 2011 também resultou na identificação de vários níveis arqueológicos que permitem recuar a antiguidade do povoamento humano em Mato Grosso do Sul para cerca de 12.400 anos atrás [...] (2018, p.96).

Os Kaiowá e Guarani vivenciam inúmeros eventos devastadores ao longo do processo colonizador⁶. Reconhecer seu pioneirismo no território em disputa é essencial para fortalecer a luta pelo Tekoha. Graciela Chamorro (2022) define o *tekoha* como:

lugar onde se vive, terra tradicional [nome dado pelos povos falantes de línguas do grupo guarani ao espaço onde eles se reproduzem e se desenvolvem física e culturalmente; mas é também a soma de todos os meios disponíveis e necessários para viver e fazer cultura] (Chamorro, 2022, p. 507).

Para além de uma mera questão conceitual, buscamos relembrar a importância do *tekoha* – *teko* – modo de vida; *ha* – indicativo de lugar, para os coletivos guarani, traduzível por lugar onde se é, que indica a interrelação entre modo de vida e território.

Na perspectiva indígena, o *teko porã* – modo de vida bom e belo – é o termo que mais se aproxima do conceito que os coletivos indígenas da América do Sul, e outros povos, denominam como *bien vivir* (Acosta, 2016).

⁶ Para saber mais sobre a trajetória dos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul, sugerimos ler Brand (1998), Combés; Chamorro (2018)

A aceleração da ocupação da região sul do então Mato Grosso, a partir do século XIX, intensificou o processo de deslocamento dos Kaiowá e Guarani. Esse deslocamento ocorreu de duas formas: voluntariamente, como tentativa de se afastarem das pessoas que estavam se estabelecendo em territórios até então indígenas; e por meio de aldeamentos promovidos para que as terras fossem destinadas aos colonos recém-chegados. Esse ato de afastamento integra a história desses indígenas, que buscaram distanciar-se do colonizador sempre que julgavam necessário. No entanto, essa estratégia trouxe obstáculos à luta pela terra. Sobre essa questão, Silvestre, Rossato e Crespe (2022) observam: “Os indígenas, ao serem pressionados, iam se locomovendo para áreas mais distantes dos pontos ocupados, fato que acabava sendo usado como argumento de que as terras não eram tradicionalmente ocupadas por esses coletivos” (p. 71).

Sobre a importância dos *tekoha* para os Kaiowá e Guarani e o impacto da ausência de seus territórios na busca pelo *teko porã*, Foster e Crespe afirmam: “Para muitos Guarani e Kaiowá, a vida na reserva é ruim, porque lá não tem mata, rios e roças, nem disponibilidade de alimentos, condições para a realização do modo de vida bom e belo – *teko porã*” (Foster, Crespe, 2018, p. 144).

A vida na reserva torna-se uma realidade para os Kaiowá e Guarani a partir de 1915, quando começam a ser demarcadas as áreas em que os indígenas seriam confinados. Sobre esse processo, o antropólogo Antonio Brand (2001) afirma: “Inicia-se, então, com o apoio direto dos órgãos oficiais, um processo sistemático e relativamente violento de confinamento da população indígena nessas reservas” (Brand, 2001, p. 68).

A permanência desses coletivos nas reservas gera uma série de interferências que impõem transformações em suas relações com o território e em sua economia tradicional, criando inúmeras adversidades que os Kaiowá e Guarani buscam superar para retomar o modo de vida bom e belo que praticavam antes do confinamento. Nesse sentido, Brand (2001) observa:

O impacto da perda da terra não pode ser avaliado apenas tendo em conta o número de aldeias destruídas e, portanto, deslocadas e esparramadas, mas também enquanto causador de profundas alterações, a partir da constituição das reservas, onde as famílias kaiowá/guarani acabaram concentradas e onde se encontram hoje os maiores impasses (Brand, 2001, p. 69).

É nesse cenário de enfrentamentos constantes impostos aos coletivos Guarani e Kaiowá que as lideranças femininas dessas etnias têm ressignificado suas lutas cotidianas, recriando-se para reivindicar direitos historicamente negados e negligenciados. A centralidade feminina e o

impacto de suas ações em suas comunidades evidenciam a representatividade política dessas mulheres, que, reunidas em assembleia, tornam-se porta-vozes das causas indígenas no cenário regional e nacional. Essa dinâmica reforça a relevância da Kuñangue Aty Guasu como um importante fórum de articulação e mobilização política do movimento indígena na contemporaneidade, como será detalhado a seguir.

3.2 - Formação e consolidação da Kuñangue Aty Guasu enquanto movimento social indígena sul-mato-grossense

A beleza está na minha essência, na minha palavra guarani, impelida pela memória da minha avó. Acredito na memória da minha raiz, não apenas nas lembranças da infância vivida. Quando lembro, lembro para refletir. Já que estou aqui, é para viver, cair, levantar, caminhar e seguir em frente.

Sandra Benites (2022)

A Kuñangue Aty Guasu, grande assembleia de mulheres indígenas Kaiowá e Guarani, surgiu em 2006, originada da Aty Kunha. Embora esses movimentos tenham se deslocado para uma perspectiva de gênero, uma vez que as mulheres indígenas percebem que existem especificidades que pertencem ao universo feminino indígena, as pautas da Kuñangue Aty Guasu são pensadas em prol da coletividade indígena.

Para compreender as necessidades das mulheres da Kuñangue, recorremos aos estudos de Maria Lugones (2008) sobre como a intersecção de raça, gênero, classe e sexualidade impacta as violências sofridas por mulheres subalternizadas pelo sistema colonial. Lugones (2008) utiliza a expressão "mulheres de cor". A definição do termo é dada por Lugones da seguinte forma:

A lo largo de este trabajo utilizo el término mujeres de color, originado en los Estados Unidos por mujeres víctimas de la dominación racial, como un término coalicional en contra de las opresiones múltiples. No se trata simplemente de un marcador racial, o de una reacción a la dominación racial, sino de un movimiento solidario horizontal. 'Mujeres de color' es una frase que fue adoptada por las mujeres subalternas, víctimas de dominaciones múltiples en los Estados Unidos y no apunta a una identidad que se para, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: Cherokees, Puertorriqueñas, Sioux, Chicanas, Mexicanas, Pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género (Lugones, 2008, p.13).

Maria Lugones (2008) observa que as violências contra as mulheres são cometidas pelo Estado, pelo patriarcado e pelos homens, e que a colonialidade está presente nesse processo.

Dessa maneira, “la colonialidad permea todos los aspectos de la existencia social y permite el surgimiento de nuevas identidades geoculturales y sociales” (Lugones, 2008, p. 20).

Da mesma maneira, para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o conceito de raça constituiu-se como um elemento central na legitimação das diversas formas de dominação europeia sobre os povos colonizados. Quijano (2005) comprehende a ideia de raça como um desdobramento do processo colonizador, por meio do qual surgem novas identidades que serão dominadas pelos europeus a partir da expansão marítima europeia.

Somam-se aos pressupostos de Quijano (2005) e Lugones (2008) acerca de interseccionalidade e raça o conceito de precariedade postulado pela filósofa norte-americana Judith Butler (2020).

Para Butler, todas as vidas são precárias, pois a possibilidade da morte cria a necessidade de sermos cuidados. “Afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto apreendido no que está vivo” (Butler, 2020, p. 30). Ainda sobre a precariedade, Butler afirma: “Podemos afirmar que toda vida é precária, o que equivale a dizer que toda vida sempre surge e é sustentada dentro de determinadas condições de vida” (Butler, 2020, p. 43).

A autora comprehende que a apreensão de uma vida depende, em parte, de sua conformidade a determinadas normas que a caracterizem como uma vida. Butler observa que, quanto mais precária uma vida, menos ela importa.

Na verdade, uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna um problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida” (Butler, 2020, p. 22)

Nesse sentido, a categoria de análise de Butler (2020) se conecta diretamente às lutas das mulheres kaiowá e guarani. As narrativas constituídas sobre os povos indígenas evidenciam que, conforme argumenta Butler (2020), há corpos que não são passíveis de luto por não se enquadrarem nas normas da subjetividade hegemônica. Essas narrativas, permeadas por ideias colonizadas, continuam a reforçar visões distorcidas e estigmatizantes sobre os grupos indígenas. A violência histórica sofrida por esses povos foi normalizada pela historiografia tradicional, consolidando narrativas que, tanto dentro quanto fora do Ensino de História, perpetuam preconceitos e invisibilizam suas lutas e resistências.

Portanto, a revisão crítica dessas narrativas é indispensável para descolonizar o olhar sobre os corpos indígenas e suas histórias, reafirmando suas existências como vidas que importam e devem ter reconhecimento e dignidade.

Embora as vidas kaiowá e guarani não sejam enlutáveis, pela ordem social estabelecida, para as mulheres da Kuñangue Aty Guasu, cada corpo tombado continua sendo motivo de luto e, principalmente, de luta. Organizadas em coletivo, essas mulheres resistem ativamente às opressões impostas pela colonialidade e encontram na internet um importante canal de mobilização política, ampliando a visibilidade de suas causas e fortalecendo a agência do coletivo.

Essa capacidade de articulação reforça o papel central da Kuñangue Aty Guasu na desestabilização das narrativas hegemônicas e na reconstrução de histórias que colocam as mulheres indígenas como protagonistas. Assim, ao conectar o luto com a luta, o coletivo não apenas reafirma a dignidade de suas vidas, mas também ressignifica as estratégias de resistência diante das condições precárias enfrentadas.

Apresentados alguns elementos que se vinculam às demandas indígenas contemporâneas, voltemos à história da Kuñangue Aty Guasu. Como mencionado anteriormente, a Kuñangue Aty Guasu origina-se de outro movimento de mulheres indígenas, a Aty Kuña. Antes dessas articulações das mulheres kaiowá e guarani, existiam as Aty Guasu, assembleias mistas lideradas majoritariamente por homens, cujo objetivo central era a luta pela garantia dos direitos indígenas.

Sobre as Aty Guasu, Tonico Benites (2014) salienta que:

Na visão dos líderes indígenas Guarani e Kaiowá, o Aty Guasu foi e é vital para a ação e valorização dos saberes e rituais religiosos – jeroky (cantos e rezas para proteção) – pelas uniões das famílias indígenas envolvidas na luta pelos tekoha. Esses conhecimentos e rituais celebrados no Aty Guasu resultam no fortalecimento do modo de ser e viver Guarani e Kaiowa em todos os tekoha em litígio reocupados (Benites, 2014, p. 23).

Tonico Benites (2014) observa que a Aty Guasu possui um caráter contestatório em relação à imposição do modo de ser pelos *karai* (não indígenas), buscando reverter as imposições coloniais. Esse movimento é fundamental para a manifestação e a manutenção do *ñande reko* – “nosso modo de ser e de viver”, ou seja, o modo indígena guarani e kaiowá (Benites, 2014, p. 23).

Embora não haja consenso entre os pesquisadores, Benites argumenta que as Aty Guasu emergem no contexto da ditadura civil-militar, tendo seu primeiro encontro registrado em 1979. Essas assembleias foram organizadas com o propósito de coordenar ações para reivindicar os *tekoha* – territórios indígenas – funcionando como um importante instrumento de resistência e reação às violências sofridas pelos povos indígenas nesse período histórico.

Além de seu papel político, as Aty Guasu articulam as dimensões religiosa e social, integrando cantos e rezas – *purahei ha ñembo 'e* – em suas reuniões. Esses elementos não apenas fortalecem a luta pelos *tekoha*, mas também promovem socialização e a construção de coletivos. Assim, as assembleias tornam-se espaços de reafirmação identitária e de coesão entre os indígenas. Sobre isso, Benites (2014) pontua:

Cada Aty Guasu é uma ocasião festiva de encontro e reencontro de integrantes das várias famílias Guarani e Kaiowá, dele participando também crianças e jovens solteiros de ambos os sexos. Isso possibilita aos rapazes e moças um contexto para se conhecerem melhor, surgindo frequentemente também namoros e casamentos (Benites, 2014, p. 182).

A I Aty Kuña ocorreu, de acordo com Lauriene Seraguza (2018), no ano de 2006. O evento reuniu cerca de 500 pessoas e destacou a participação ativa das mulheres indígenas tanto na organização quanto nos espaços de fala. Como mencionado anteriormente, a Aty Kuña teve sua origem em um sonho de Dona Alda, *Nandesy* (rezadora) da aldeia Jaguapiro, em Dourados. Os sonhos possuem grande significado na cultura Kaiowá e Guarani, e, por isso, Dona Alda sentiu-se impelida a interpretar esse sinal como um chamado para idealizar e organizar um evento voltado às mulheres.

Após a realização da I Aty Kuña, houve uma pausa nas atividades até 2011, quando as mulheres decidiram retomar a promoção das assembleias femininas. Esse esforço culminou, no ano seguinte, na realização da II Aty Kuña, ocorrida no município de Antônio João, no *tekoha* Ñanderu Marangatu, em 2012. O evento contou com a participação de cerca de 400 pessoas e reafirmou a importância dessas reuniões para o fortalecimento das mulheres indígenas. Seraguza (2018) destaca:

Em pauta estavam as reivindicações de terra, as demarcações, as questões de saúde, educação, segurança alimentar, segurança pública, sustentabilidade, as de justiça pelas lideranças mortas e dessa parecidas, como Nísio Gomes e Odília, lideranças de Guaiviry; Xurite Lopes liderança de Kurusu Amba; Rolindo e Genivaldo Vera, de Ypo'i, todas assassinadas (Seraguza, 2018, p. 60).

A partir de 2012, os encontros passaram a ocorrer com maior regularidade. A III Aty Kuña foi realizada em 2013, no *tekoha* Sombrerito, localizado no município de Sete Quedas. Ainda no mesmo ano, entre os dias 23 e 28 de junho, aconteceu a IV assembleia do coletivo feminino, em Dourados, na aldeia Jaguapiru.

A partir da terceira edição, as Aty Kuña passaram a adotar nomes "diferenciados", como ressalta Priscila Anzoategui (2018): "No ano seguinte ocorreu em Sombrerito, entre os dias 3 a 7 de abril, uma retomada bem ao sul do estado, perto do município de Sete Quedas, mas com o nome diferenciado "Kuñangue Guarani Ha Kaiowá Aty Guasu Irundyha" (Anzoategui, 2018, p. 5).

A V Aty Kuña, realizada em 2014, recebeu o nome de *V Aty Guasu Kuñangue Arandu Ka'agua*. A partir dessa edição, os relatórios finais das assembleias passaram a registrar oficialmente o movimento com o nome de Kuñangue Aty Guasu, marcando uma transição significativa na trajetória do coletivo. Essa mudança no nome reflete as transformações na dinâmica e na estrutura do movimento, especialmente com a emergência de novas lideranças jovens entre as mulheres, que começaram a ocupar um espaço mais central nas discussões e nas decisões.

Em 2017, o movimento passou por um processo de reorganização. Nesse contexto, a juventude assumiu um papel de destaque na organização dos eventos, contando com o apoio de militantes feministas tanto na estruturação do encontro quanto na busca por recursos financeiros para viabilizá-lo. Essa nova configuração marcou uma ruptura em relação às edições anteriores, quando as Ñandesy lideravam a organização. A partir de 2017, a Kuñangue Aty Guasu adotou uma nova identidade, ampliando sua projeção, diversificando suas parcerias e fortalecendo sua presença no cenário político e social.

Sobre essas transformações, Priscila Anzoategui (2018) observa:

O que quero dizer é que se nas edições anteriores, as Ñandesy que tomavam a frente, nas duas últimas edições foram as mulheres mais jovens, que circulam para além das áreas indígenas, mulheres que frequentam as universidades, que saem do estado e vão à Brasília participar da luta junto com o movimento indígena nacional e acabam tendo contato com organizações feministas, como a ONU Mulheres (Anzoategui, 2018, p. 10).

A análise dos relatórios produzidos a partir da edição de 2017 revela que o confinamento imposto aos Guarani e Kaiowá resulta em condições de vida precárias, impossibilitando uma

existência minimamente digna para esses coletivos. No relatório da V Kuñangue Aty Guasu, realizada em Coronel Sapucaia, entre os dias 18 e 22 de setembro de 2017, destaca-se a seguinte alegação:

Nós, homens e mulheres indígenas fomos expulsos e expulsas de nossas terras, desde o início do ano 1900, sendo obrigados a viver confinados em Reservas Indígenas sem condições nenhuma de continuar a existir, mais resistimos até aqui e não recuaremos jamais, não é esta tese que irá nos destruir (Kuñangue Aty Guasu, 2017, p. 2).

O envenenamento dos rios, a destruição das matas e a invasão do agronegócio nas terras indígenas são denunciados no relatório, pois comprometem a saúde dos povos indígenas e inviabilizam a preservação da medicina tradicional. A ausência de demarcação das Terras Indígenas também impacta diretamente esse aspecto das vidas Guarani e Kaiowá. Entre as reivindicações relacionadas à saúde, destaca-se a exigência da “valorização da medicina tradicional. Por isso, necessitamos da demarcação de nossas terras para manter a nossa medicina tradicional em nossas casas, nas matas, próximos aos rios, açudes e nascentes” (Kuñangue, 2017, p. 3). Além disso, a falta de acesso a serviços básicos de saúde, água potável e saneamento são desafios persistentes enfrentados pelos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.

No campo da educação, a carência de escolas nas áreas de retomada e a inexistência de uma educação indígena diferenciada são igualmente denunciadas pela V Kuñangue Aty Guasu. Em seu documento final, o coletivo exige a presença de professores indígenas atuando nas escolas dos Tekoha, bem como a aplicação e fiscalização dos recursos destinados ao curso de Magistério Indígena Ará Verá.

As mulheres da Kuñangue Aty Guasu, ao tratarem das diversas formas de violência que as afetam, denunciam agressões físicas, psicológicas, morais e verbais, inclusive dentro das próprias reservas indígenas. Elas expressam que não se sentem amparadas pela Lei Maria da Penha e reivindicam sua adequação às realidades vividas pelas mulheres indígenas. Um dos desafios mais marcantes, destacado no relatório, é a dificuldade em denunciar as violências sofridas. As Guarani e Kaiowá enfrentam barreiras linguísticas ao buscar apoio nas delegacias, onde raramente encontram profissionais que compreendam sua língua materna. Para enfrentar esse problema, elas demandam a capacitação de mulheres indígenas como intérpretes nas delegacias, de forma a facilitar o encaminhamento adequado das denúncias.

No relatório de 2017, as mulheres da Kuñangue ressaltam a necessidade de abordar os crimes sexuais contra mulheres e meninas: “Nesse sentido, viemos através da nossa assembleia afirmar que o estupro tem acontecido, que a denúncia ainda é uma dificuldade e que as

instituições precisam trabalhar com o povo Guarani e Kaiowá sobre tal questão” (Kuñangue, 2017, p. 4).

Ao analisar como a violência de gênero afeta as mulheres guarani e kaiowá, é oportuno dialogar com os estudos de Rita Laura Segato (2016) sobre o patriarcado e a violência de gênero. Segato argumenta que o patriarcado, enquanto estrutura de poder, não é exclusivo das sociedades ocidentais, mas um sistema de dominação profundamente enraizado e de longa duração histórica.

Nesse contexto, as sociedades indígenas também são atravessadas por essa estrutura, que a autora denominou “patriarcado de baixa intensidade”. Contudo, Segato observa que o processo colonizador intensificou essas dinâmicas de opressão, transformando-as em um “patriarcado de alta intensidade”, que ampliou as formas de violência contra as mulheres indígenas. A autora esclarece:

La privatización, minorización y transformación de los asaltos letales contra las mujeres en «problemas de interés particular» o «temas de minorías» es consecuencia de ese tránsito del patriarcado de baja intensidad de la parcialidad masculina en el mundo comunitario al patriarcado colonial-moderno de alta intensidad propio del dominio universal (Segato, 2016, p. 96)

Portanto, segundo a autora, a intensificação das violações contra os corpos femininos indígenas é consequência direta do processo de intrusão colonial, que transformou profundamente as relações de gênero nas comunidades indígenas.

Segato (2012) identifica dois momentos distintos na experiência desses povos comunitários: o mundo-aldeia e o mundo-Estado. No mundo-aldeia, as relações de gênero já existiam, mas eram organizadas de forma distinta daquelas estabelecidas na modernidade. A autora afirma que: “[...] a ideia de gênero existia, mas de uma forma diferente da que assume na modernidade” (Segato, 2012, p. 118).

O sistema colonial, conforme Segato, foi o responsável por modificar as relações sociais dentro da aldeia, impondo uma lógica de poder marcada pela desigualdade e pela violência de gênero. Essa transformação trouxe consequências devastadoras para as dinâmicas comunitárias, moldando-as de maneira perigosa.

Diante disso, surge o questionamento sobre a possibilidade de viver de forma descolonial no contexto do mundo-Estado, o que se dá, segundo a autora, por meio de:

Um papel para o Estado seria assim, como dissemos, o de restituir aos povos seu foro interno e a trama de sua história, expropriada pelo processo colonial e pela ordem da

colonial / modernidade, promovendo ao mesmo tempo, a circulação do discurso igualitário da modernidade na vida comunitária. Contribuir-se-ia assim, para a recuperação do tecido comunitário rasgado pela colonialidade e o restabelecimento de formas coletivistas com hierarquias e poderes menos autoritários e perversos do que os que resultaram da hibridação com a ordem colonial primeiro, e depois com a ordem republicana (Segato, 2012, p.114-115)

Ao observar o *site*, ler os relatórios e acompanhar as postagens realizadas no Instagram pelas mulheres da Kuñangue, evidencia-se uma aliança fundamentada nas experiências vividas e compartilhadas por essas mulheres. Essas interseccionalidades intensificam a precariedade de ser indígena em um estado agrário como é Mato Grosso do Sul. Contudo, é justamente por meio dessa precariedade e das violências sofridas que os corpos-territórios dessas mulheres convergem em assembleia, fortalecendo a luta coletiva.

Sobre a aliança entre corpos precários, Judith Butler (2018) pontua:

A “precariedade” designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte (Butler, 2018, p. 37).

Em cada palavra pronunciada, fruto da união de mulheres que compartilham tantas dores, revela-se a força e a capacidade de re-existir dessas *Kuña*. Elas não pedem, elas exigem, seguem lutando com seus filhos no colo, para que eles possam viver o *Teko Porã* que desejam para todos. A intensa mobilização que, muitas vezes, as expõe a perseguições políticas e jurídicas nos recorda que “Para aqueles apagados ou rebaixados pela norma que se espera que incorporem, a luta se torna uma batalha corpórea por condição de reconhecimento, uma insistência pública em existir e ter importância” (Butler, 2018, p. 41).

Ao observar as reivindicações dessas mulheres, que incluem o acesso à água potável, livre de veneno dentro de seus territórios, e ao saneamento básico, retomo Butler: “Podemos então retornar à questão sobre o que significa reivindicar direitos quando não se tem nenhum. Significa reivindicar o próprio poder que é negado, a fim de expor e lutar contra essa negação” (Butler, 2018, p. 59).

As mulheres Guarani e Kaiowá, aliançadas na grande assembleia de mulheres indígenas, Kuñangue Aty Guasu, organizaram onze encontros entre os anos de 2006 e 2023. A equipe que compõe a liderança do coletivo busca, por meio de seus esforços, contribuir para a coletividade indígena. Elas são embaixadoras de um movimento que visa transformar a estrutura colonial que oprime e mata os povos indígenas em Mato Grosso do Sul.

3.3 - As Kuña que compõem a liderança da Kuñangue

Por meio da pesquisa no site da Kuñangue Aty Guasu, é possível verificar que a equipe que compõe parte da liderança do coletivo é formada por oito mulheres—que se apresentam no dossiê *Corpos silenciados, vozes presentes: a violência no olhar das mulheres Kaiowá e Guarani* (2021). A partir deste documento, foi possível conhecer parte da trajetória das mulheres que coordenam as ações da Kuñangue Aty Guasu.

Acessar as narrativas apresentadas pelas Kuña possibilita perceber que a equipe da Kuñangue é composta predominantemente por mulheres que frequentaram a universidade e concluíram a graduação. São jovens mulheres que se tornaram professoras, sociólogas, universitárias que, a partir de suas vivências, foram confrontadas com o racismo, a violência doméstica e a intolerância religiosa.

A partir dessas experiências pessoais e das demandas da vida em comunidade, essas lideranças organizam as pautas reivindicadas pela Kuñangue Aty Guasu.

O profundo senso de coletividade presente no modo de ser Kaiowá e Guarani se traduz nas palavras de Leila Rocha, uma liderança reverenciada entre esses grupos indígenas. O reconhecimento da importância dessa Kuña para a causa indígena vem do fato de Leila ter assumido a linha de frente da retomada *Yvy Katu* (terra sagrada) no município de Japorã, em 2013, e de sua vida ter sido ameaçada diante das armas apontadas pela polícia. No entanto, ela re-existe, buscando o *teko porã* e continua compartilhando a necessidade de dar continuidade à luta pelos direitos coletivos, incluindo as pautas específicas que atingem as mulheres indígenas. Abaixo, apresentamos a fala impactante de Leila por meio da Kuñangue Aty Guasu:

Eu sei que todas as mulheres estão em luta. E quando uma é violentada, todas nós somos atingidas. Quando uma mulher é assassinada, é mais uma parte de nós que morre junto. O governo tem o dever de nos reconhecer, pois somos os primeiros habitantes desse país, e estamos em todos os lugares. Nós somos a raiz dessa terra, e os demais são os nossos galhos e folhas, pense comigo, em uma árvore quantos pássaros já pousaram? Nós somos como a árvore, e muitos pássaros pousaram em nossos galhos, fizeram seus ninhos, e depois junto com seus filhotes se espalharam, e voltaram depois para assassinar a própria raiz. É preciso mais união das mulheres para trabalhar juntas, pois cotidianamente ouvimos que tantas mulheres se encontram em situação de emergência, e nós temos que chegar até elas e passar a mensagem para não desistir. Porque nós somos as árvores nativas, só não somos reconhecidas. E muitos que pousaram em nossos galhos não se cansam de querer derrubar a árvore nativa há décadas. Nós somos como a árvore, e que todas as mulheres fiquem firmes e sempre lutando, porque nós somos a árvore nativa e a nossa raiz não pode acabar e apodrecer. Mulheres lutem sempre no que vocês acreditam, assim como eu estou lutando. Eu sei que ser mulher liderança é um desafio, eu sei que muitos não irão me

ouvir, que muitos se levantaram contra mim. Eu sei que não me reconhecem como mulher lutadora. Mas sou grata às nhandesys e aos nhanderus, que caminham comigo. Eu tenho muito reconhecimento de pessoas fora do meu Tekoha, eu sei que não estou sozinha, às vezes penso em desistir, estou cansada, mas logo eu fico firme novamente e sigo lutando. Sou guerreira Guarani Nhandeva e ninguém vai me cooptar, e enquanto eu estiver viva vou seguir lutando pela minha terra. Eu conheço a minha história e desejo que todas as mulheres indígenas continuem batalhando, não desistam. Vamos lutar independente de onde estivermos, por nossos direitos e pelo nosso território que pertence a nós (Kuñangue,2021, p. 24-25)!

Além do forte senso de coletividade, observa-se nos documentos e postagens da Kuñangue Aty Guasu o respeito que os indígenas Guarani e Kaiowá demonstram pela ancestralidade e pelo papel desempenhado pelas Ñandesy dentro de seus sistemas culturais. As Ñandesy são mães e líderes espirituais desses povos, e a política e a espiritualidade são partes indissociáveis no universo Kaiowá e Guarani. Sobre os rituais religiosos e o fortalecimento da cultura indígena no fazer político, Benites (2014) afirma:

Na visão dos líderes indígenas Guarani e Kaiowá, o Aty Guasu foi e é vital para a ação e valorização dos saberes e rituais religiosos – jeroky (cantos e rezas para proteção) – pelas uniões das famílias indígenas envolvidas na luta pelos tekoha. Esses conhecimentos e rituais celebrados no Aty Guasu resultam no fortalecimento do modo de ser e viver Guarani e Kaiowa em todos os tekoha em litígio reocupados (Benites,2014, p. 23).

O pesquisador conclui ainda que: “Esse conjunto de aspectos resulta no fortalecimento da etnicidade indígena e na maior força de coesão entre as famílias extensas de modo geral, em todos os tekoha em litígio” (Benites, 2014, p. 39).

Entre as formas de violência que afetam essas importantes lideranças espirituais, destaca-se a intolerância religiosa, manifestada pela queima das casas de reza (oga pysy). As *nhandesys* (nossa mãe), rezadoras kaiowá e guarani, compreendidas dentro da comunidade como guardiãs da ancestralidade, são perseguidas sob a acusação de praticarem bruxaria. As agressões são cometidas por indígenas convertidos ao neopentecostalismo. Segundo o documento:

As igrejas vêm entrando em massa nas comunidades indígenas, inferiorizando a cultura tradicional e desvalorizando os conhecimentos tradicionais. Eles, os pastores usam as igrejas como instrumento para impedir e desorganizar uma estrutura tradicional que os kaiowá ao longo do tempo vem construindo (Kuñangue Aty Guasu, 2021, p. 29).

A presença da violência e da intolerância religiosa em todas as comunidades Kaiowá e Guarani, bem como o aumento de casos nos anos de 2020 e 2021, também são denunciados no relatório *Mapeamento da Violência contra as mulheres Kaiowá e Guarani*, elaborado pela

Kuñangue Aty Guasu e publicado em 2021. Em muitos casos, o agressor faz parte da própria família, o que impõe dificuldades no registro de queixas sobre as violências sofridas pelos rezadores.

Os fragmentos das histórias das líderes da Kuñangue presentes no relatório (2021) evidenciam a relevância da Kuñangue como espaço de diálogo e deliberação das agendas do movimento indígena no Mato Grosso do Sul. Isso porque várias dessas mulheres carregam em suas trajetórias marcas das diversas formas de violência às quais os corpos indígenas estão sujeitos.

Além disso, a divulgação das denúncias permite o acesso a uma "outra versão" das narrativas construídas e disseminadas pela mídia dominante. Ao se articularem, essas mulheres estabelecem um diálogo necessário para apresentar uma visão alternativa dos fatos que dizem respeito a elas e a suas comunidades. Fatos esses que, reiteradamente, são distorcidos e manipulados, contribuindo para o reforço de estereótipos historicamente constituídos.

Para além da ampliação de perspectivas acerca de fatos contemporâneos, esse movimento oportuniza o questionamento e a reinterpretiação da historiografia. Na sala de aula, a falta de variedade de pontos de vista modela a compreensão do processo histórico pelos estudantes a partir de uma narrativa dominante. Pluralizar os discursos e as epistemologias possibilita desvelar narrativas ocultas e subjugadas, enriquecendo o conhecimento e promovendo uma análise mais crítica e abrangente da sociedade e da história em diferentes períodos.

É nesse ponto que nosso trabalho se encaminha à compreensão das palavras de luta promovidas pela Kuñangue Aty Guasu, e ao entendimento do significado dessas palavras para as mulheres que constituem essa luta. Essas palavras, como ferramentas de resistência e afirmação cultural, se tornam essenciais para a proposição de um recurso educacional/produto que busque não apenas ensinar, mas também valorizar e preservar a epistemologia e os saberes Kaiowá e Guarani. A "Caixa de Ressonância", como recurso educacional, surge, então, como um espaço para amplificar essas vozes, aproximando as novas gerações das histórias e lutas dessas mulheres, contribuindo para um Ensino de História que se alinhe à perspectiva decolonial. Este recurso educacional se propõe a romper com a visão hegemônica, integrando as lutas, as culturas e as epistemologias indígenas nas salas de aula de Campo Grande e de Mato Grosso do Sul, multiplicando-se como uma ferramenta de resistência e transformação educacional.

IV - A CAIXA DE RESSONÂNCIA: AS PALAVRAS DE LUTA DAS MULHERES GUARANI E KAIOWÁ

A história de um guarani é a história de suas palavras, palavras escutadas e palavras ditas, palavras inspiradas e palavras rezadas, palavras pronunciadas em uma assembleia e palavras apenas sussurradas na vida íntima.

Bartolomeu Meliá (entrevista com Patricia Fachin, 2010).

Neste último capítulo abordaremos como os/as Guarani e Kaiowá atribuem significado e valor às palavras, não apenas como elementos linguísticos, mas como instrumentos de conhecimento ancestral, conexão espiritual e resistência cultural, o que traduz a re-existência desses coletivos e o uso dessas palavras como elementos da luta kaiowá e guarani.

Além disso, apresentaremos o que, no bojo do Programa, é referido como "produto". As aspas indicam reserva em relação à utilização do termo, que traz um viés capitalista e mercadológico, contrariando a intenção do trabalho, que busca compartilhar com a comunidade escolar um instrumento que permita modificar a perspectiva monocultural que se cristalizou no ensino de História, além da própria epistemologia Guarani e Kaiowá que inspirou essa pesquisa. Portanto, preferimos utilizar a expressão "recurso educacional" em vez de produto. A apresentação do Recurso atende à dimensão teórico-prática das reflexões levantadas ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

A intencionalidade do Recurso Educacional que nomeamos “Caixa de Ressonância” vai além de levantar e descrever/explicar as palavras que emergem do coletivo Kuñangue Aty Guasu. Pretendemos nos aproximar das epistemologias constituídas por essas mulheres por meio dessas palavras de ordem e de luta, uma vez que esses discursos alicerçam essas *kuña* (mulheres) na busca por seu *teko porã*. As palavras ecoadas na Kuñangue e seus significados para os Kaiowá e Guarani são essenciais para a efetivação do modo de vida ideal para esses coletivos indígenas.

Nesse sentido, selecionamos, nos documentos e publicações presentes no site do coletivo Kuñangue Aty Guasu, palavras que transmitam a essência desse re-existir kaiowá e guarani e que são importantes para a compreensão dos karai (não indígenas) sobre a história e cultura desses povos. Dessa maneira, seria possível a aproximação do ensino de História com a realidade presente no nosso estado. Uma história regional que tem entre suas principais personagens mulheres indígenas unidas em assembleia e que não podem continuar sendo omitidas da/ná História escrita e ensinada em Mato Grosso do Sul.

4.1 - Por que Caixa de Ressonância?

A escolha do nome *Caixa de Ressonância* para o recurso educacional reflete a intenção de criar um espaço simbólico e sonoro, capaz de amplificar as vozes e as lutas das mulheres Kaiowá e Guarani.

A frase “enquanto houver o som da *mbaraka* e do *takuapu*, vai ter luta” (Kuñangue, 2017, p. 5). traduz a importância da ressonância do *ñande reko* (modo de ser) Kaiowá e Guarani. Essa frase se repete em vários documentos produzidos pela assembleia e em postagens no perfil do Instagram da Kuñangue. Mbaraka e takuapu, são instrumentos ritualísticos que fazem parte do cotidiano e das manifestações culturais desses povos, a resistência e a luta por seus direitos continuarão a ecoar e a se fortalecer. O som desses instrumentos não é apenas uma representação sonora, mas uma verdadeira ressonância das práticas e saberes ancestrais que são transmitidos de geração em geração.

Enquanto o *mbaraka* é o chocalho, o *takuapu* é um instrumento de bambu, percutido pelas mulheres, batendo contra o chão de seus *tekoha* (territórios). Essa prática, inclusive está representada no site do coletivo (Figura 1). Além disso, no site há vídeo no qual as mulheres Kaiowá e Guarani reiteram esses gestos.

Figura 1: Mulheres indígenas com o Takuapu.



Fonte: Kuñangue Aty Guasu (2024). Disponível em: [[HOME | KUÑANGUE ATY GUASU \(kunangue.com\)](#)]. Acesso em: [01/07/2024].

Acompanhando o *takuapu* e o *mbaraka*, estão as vozes que rezam, cantam e lutam pelos direitos historicamente negligenciados. Esses sons, que emergem dos instrumentos, não são apenas manifestações culturais, eles ressoam com as lutas por reconhecimento e justiça, reforçando a resistência e a persistência da identidade e da história dos povos Kaiowá e Guarani.

Dessa maneira, a caixa de ressonância se vincula à ideia de amplificar as vozes dessas mulheres, apresentando elementos de sua cultura e modo de ser e espalhando a mensagem Guarani e Kaiowá a quem ensina/aprende.

O termo caixa de ressonância é multifacetado, presente em diferentes áreas do conhecimento com significados específicos. Abaixo trouxemos alguns desses significados que facilitam a compreensão do porquê da escolha desse nome para o recurso/jogo, que visa amplificar, reforçar as vozes, e, portanto, as palavras de luta das mulheres da Kuñangue Aty Guasu.

1. [Música] Corpo principal dos instrumentos de corda.
2. [Física] Caixa de ar em certos instrumentos musicais ou aparelhos de estudo de física, que serve para reforçar o som produzido por cordas vibrantes ou por diapasões
3. [Fonética] Cada uma das cavidades do aparelho fonador (como os pulmões, a boca, o nariz etc.) que ajudam a amplificar o som da laringe (Dicionário Priberam de Português, 2023).

Embora todos os significados de alguma maneira se conectem com a ideia de produzir som, compreendemos que a conceituação no campo da fonética se articula com a amplificação das vozes indígenas pretendidas com o recurso educacional proposto.

Portanto, ao utilizar o termo *Caixa de Ressonância*, buscamos criar uma metáfora que expanda o sentido dessas palavras de luta, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o lugar das mulheres nos diversos campos da vida, memória e história dos Kaiowá e Guarani.

O uso do termo *Caixa de Ressonância* tem a intenção de destacar a importância das palavras e dos sons na construção da identidade e resistência dos povos indígenas, mas também abre um espaço para a pluralidade de vozes que precisa ser inserida no currículo escolar, especialmente no ensino de história. Com isso, o recurso visa proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda da realidade das mulheres Kaiowá e Guarani, refletindo suas lutas, suas vozes e suas práticas, e promovendo um ensino que se aproxime de uma perspectiva histórica mais inclusiva e representativa, amplificando as vozes dessas mulheres no espaço educativo.

4.2 - Palavras, histórias e lutas

Walter Benjamin (1987) considerava que o narrador imprime sua marca na narrativa, assim como a mão do oleiro é impressa na argila do vaso (Benjamin, 1987, p. 205). Na mesma obra, o pensador defende que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (Benjamin, 1987, p. 213).

Dessa forma, buscamos “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1987, p. 223), oferecendo uma reinterpretação crítica da história. Uma história na qual a narrativa não está nas

mãos dos poderosos, desafiando a tradição do que é aprendido e ensinado sobre o passado e compreendido sobre o presente.

Na história que nos propusemos a contar, buscamos quebrar o paradigma da empatia com os dominadores, inserindo aqueles que sempre fizeram história, mas que, até então, não foram reconhecidos em seu lugar de sujeitos históricos. As indígenas Kaiowá e Guarani, neste trabalho, revelam, por meio de suas palavras, sua versão do passado e do presente. A partir da perspectiva dessas mulheres, procuramos apresentar a dimensão que as palavras têm na filosofia desses coletivos e o significado de algumas palavras que orientam a resistência Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul.

Para essas mulheres, existir, resistir e ressignificar são elementos indissociáveis, uma vez que, desde a infância, os desafios vivenciados por ser indígena e mulher indicam que as lutas serão constantes. Há, portanto, uma reinvenção contínua das mulheres Guarani e Kaiowá para sobreviver, resistir e reafirmar suas identidades diante dos desafios impostos pela contemporaneidade.

Nesse sentido, as palavras também são elementos dessa re-existência que a luta da Kuñangue articula. Conforme Lauriene Seraguza (2023) observa: “Talvez resida aí a potência feminina, atradora e criadora das relações geradoras de vida. É a conexão entre seus corpos, suas palavras, espíritos e terras que imprimem no cotidiano a resistência para o levantar da vida” (Seraguza, 2023, p. 328).

Para identificar as palavras instrumentalizadas pelo coletivo, utilizamos como fontes os documentos produzidos a partir da mobilização da Kuñangue Aty Guasu. Relatórios, dossiês, cartas abertas e mapeamentos, disponibilizados no sítio eletrônico do coletivo. Por meio desses documentos, foi possível identificar as palavras que norteiam as reivindicações das mulheres da Kuñangue e a re-existência Kaiowá e Guarani na contemporaneidade.

É por meio das palavras que o “re-existir” do coletivo indígena Kuñangue Aty Guasu ecoa as vozes ancestrais que foram omitidas durante séculos. As mulheres Kaiowá e Guarani se constituem na contemporaneidade como uma poderosa força motriz na construção de uma narrativa plural para a história sul-mato-grossense.

Para trazer a compreensão da experiência da palavra para esses grupos indígenas, recorremos às contribuições de Bartolomeu Meliá (1976), Graciela Chamorro (2008) e Lauriene Seraguza (2023).

Graciela Chamorro (2008) observa, a partir da compreensão de mundo entre os Guarani e Kaiowá: “Palavra é para o grupo o fundamento dos seres, o próprio tecido do ser divino, a

energia básica (o murmurio) que origina todos os seres” (Chamorro, 2008, p. 25). Trata-se de um vocáculo com múltiplos sentidos e significados para esses coletivos indígenas, especificado por Chamorro (2008) da seguinte maneira:

Os termos *ñe’ẽ, ayvu* - traduzidos geralmente por “palavra” – significam também “voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade”, origem e possuem, sobretudo, uma essência espiritual. A palavra é a unidade mais densa que explica como se trama a vida para os povos chamados guarani e como eles imaginam o transcendente. As experiências da vida são experiências de palavra. Deus é palavra (Chamorro, 2008, p. 56).

Para os Guarani, a palavra é o que mantém o indivíduo saudável. É ela que diferencia o que é vivo do que não é. Pela palavra, a criança recebe seu nome em uma cerimônia, e esse nome afastaria a raiva que é típica do ser humano. Quando a palavra se cala, é porque há um desequilíbrio, e ela precisa ser restabelecida. “É a verticalidade assegurada pela palavra que diferencia o ser humano vivo dos outros seres e dos seres humanos mortos, doentes ou sem nome divinizador” (Chamorro, 2008, p. 56).

A palavra é signo e valor. É também reza, dança, canto e a alma da potência criadora que ela representa. As palavras apresentam a reprodução do pensamento desses grupos sobre como estar no mundo.

Compreender a dimensão das palavras para as mulheres Guarani e Kaiowá é importante para que nós, não indígenas, consigamos assimilar a relevância da Kuñangue Aty Guasu não apenas como um braço do movimento indígena junto às instâncias externas, mas também como um catalisador de mudanças dentro da comunidade Kaiowá e Guarani. Isso porque a agência feminina mobiliza as gerações mais jovens a se envolverem ativamente na luta por seus direitos e na preservação de sua cultura. Esse incentivo é crucial para a continuidade e a renovação do movimento indígena.

Lauriene Seraguza (2023) observa que: “O dever da palavra também está presente no exercício da liderança, mas parece que, nas lideranças femininas, especialmente nas Guarani e Kaiowá, como donas dos seus fogos, fazem da sua palavra uma experiência vivida e um cuidado” (Seraguza, 2023, p. 287).

Bartolomeu Meliá (2004) observa ainda que os Guarani são povos da palavra: “Pueblos de la palabra, los Guaraní siguen dando lo mejor de sí mismos en las etnografías de la palabra, en la cual ellos mismos son los primeros autores” (Meliá, 2004, p. 178). Sendo a palavra um instrumento de educação: “La educación de los Guaraní ha sido sobre todo por la palabra, hasta el extremo de convertir la historia de la persona en historia de su palabra” (Meliá, 2004, p. 179). Além disso, as palavras são manifestos de espiritualidade e da própria existência.

Dessa maneira, queremos propor um Recurso Educacional denominado “Caixa de Ressonância”, que traga, em sua concepção, a interação dos estudantes com essas dimensões da palavra Guarani e Kaiowá. Isso possibilitará o entrosamento da turma com a temática indígena, orientando os alunos para a compreensão dessas palavras como constituintes da história desses coletivos, tanto no passado quanto na contemporaneidade. Além disso, intencionamos que a utilização da caixa seja adaptável a diferentes realidades escolares.

Desenvolver práticas pedagógicas com as palavras boas e belas a partir da luta das mulheres Kaiowá e Guarani atende ao objetivo de inserir temáticas pertinentes ao ensino de história e cultura indígena, conforme determina a Lei 11.645/2008, e também está em consonância com o que está definido no Currículo de Referência de Campo Grande para o Ensino Fundamental – História, uma vez que um dos princípios teóricos-metodológicos para o ensino de História na Rede Municipal de Ensino (REME) se constitui na:

Observação das normatizações legais (Constituição Federal, Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, entre outras) quanto ao ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, não apenas para “cumprir a lei” ou atender às especificidades das habilidades e dos conteúdos que tratam desses temas, mas como condição essencial para a construção de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento dos direitos e identidades desses grupos e promoção de um ensino que combata o racismo e a discriminação. (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 120).

Outro aspecto relevante é trabalhar com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), considerando a contribuição única que os modos de vida e os conhecimentos indígenas podem oferecer para enfrentar as situações dramáticas vivenciadas no planeta Terra, exaurido por um modo de produção que expropria a vida. Nesse contexto, a luta das mulheres Kaiowá e Guarani, com suas práticas e palavras, se insere como um exemplo de resistência que não apenas atende à necessidade de preservação de suas culturas e identidades, mas também contribui para a construção de alternativas sustentáveis para as problemáticas globais.

Ailton Krenak (2017) observa que:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2017, p. 9-10).

Nesse sentido, o modo de ser e viver dos povos indígenas apresenta uma perspectiva na qual a humanidade não está deslocada da natureza. Para esses coletivos, a natureza não está à disposição da humanidade, que, com seu modo de ser e viver capitalista, tem destruído o equilíbrio natural.

É, portanto, interessante observar que os coletivos indígenas, que durante séculos foram rotulados como bárbaros, selvagens e incivilizados, são, na contemporaneidade, aqueles que podem oferecer práticas sustentáveis a esta sociedade, carente de “ideias para adiar o fim do mundo”, como diz Ailton Krenak (2017). Um mundo que está em colapso pelas ações dessa mesma sociedade, composta por pessoas “educadas” e “civilizadas”, que sempre detiveram a narrativa e indicaram os caminhos para o “progresso”. Ao refletir sobre essas palavras, lembro-me de Walter Benjamin (1987) e sua análise sobre a história:

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Nele se apresenta um anjo que parece estar na iminência de afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. É assim que deve parecer o Anjo da História. Sua face se volta para o passado. Lá onde nós vemos surgir uma sequência de eventos, ele vê uma catástrofe única, que incessantemente empilha escombros sobre escombros e os lança a seus pés. Ele gostaria de se demorar, de despertar os mortos e reunir de novo o que foi esmagado. Mas uma tempestade sopra do paraíso, que se agarra às suas asas, e é tão forte que o Anjo já não as consegue mais fechar. Essa tempestade o leva inexoravelmente para o futuro, para o qual ele dá as costas, enquanto diante dele a pilha de escombros cresce rumo ao céu. Aquilo que chamamos de progresso é essa tempestade (Benjamin, 1987, p. 226).

Essa imagem do anjo e da tempestade nos serve como um alerta crítico para a maneira como o conceito de “progresso” é muitas vezes entendido nas sociedades contemporâneas. O progresso, tal como é imposto, pode ser um processo de destruição, especialmente para aqueles que sempre foram marginalizados. Para os povos indígenas, como os Guarani e Kaiowá, as catástrofes causadas pelo progresso são mais do que metáforas; são realidades cotidianas, com terras saqueadas, culturas silenciadas e modos de vida ameaçados.

Dessa forma, trabalhar práticas pedagógicas que incluem as palavras das mulheres Guarani e Kaiowá, voltadas para a busca do modo de vida bom e belo, está alinhado com a conscientização sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU. Esses objetivos, com a proposta de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a paz e a prosperidade para todos até 2030, são desafios globais que também atingem diretamente os povos indígenas. Embora compreendamos a dificuldade de alcançar tais objetivos, eles se articulam com questões essenciais para os Guarani e Kaiowá, como o direito à terra, à cultura

e à autodeterminação, e, portanto, estão intrinsecamente ligados à luta das mulheres da Kuñangue Aty Guasu.

Sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o Pacto Global assegura que:

Esse é um esforço conjunto, de países, empresas, instituições e sociedade civil. Os ODS buscam assegurar os direitos humanos, acabar com a pobreza, lutar contra a desigualdade e a injustiça, alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas, agir contra as mudanças climáticas, bem como enfrentar outros dos maiores desafios de nossos tempos (Organização das Nações Unidas, 2015).

Compreendemos, portanto, que articular esses objetivos às lutas da Kuñangue Aty Guasu destaca ações urgentes para que o “fim do mundo” seja adiado (Krenak, 2017). A proteção do meio ambiente, central no movimento indígena, já é uma preocupação ancestral, anterior à construção das agendas ambientais do mundo capitalista ocidental. Valorizar o modo de ser e de viver dos/das Guarani e Kaiowá é, portanto, uma forma de recuperar e reconhecer saberes ancestrais que são fundamentais para a preservação do planeta. A integração dos ODS com as lutas das mulheres kaiowá e guarani traz visibilidade para questões cruciais desses coletivos, muitas vezes invisibilizadas pela sociedade não indígena. Essas questões precisam ser reconhecidas, pois seu reconhecimento pela sociedade e pelo Estado pode amplificar as vozes da Kuñangue Aty Guasu e permitir que o Estado atenda suas demandas, contribuindo para o alcance do *Teko Porã*, o modo de vida bom e belo almejado por esses coletivos indígenas.

Abaixo segue a imagem (Figura 2) com os dezessete objetivos, retirada do site do Pacto Global.

Figura 2: Os dezessete objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS/ONU)



Fonte: Pacto Global rede Brasil. Disponível em: [ODS e Agenda 2030 - Pacto Global](https://www.pactoglobal.org.br/ods-e-agenda-2030-pacto-global/) acessado em 5 de julho de 2024.

Em alinhamento com a Agenda 2030 da ONU, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estarão integrados ao propósito da *Caixa de Ressonância*. Esta inclusão visa conectar diretamente as lutas relatadas com as metas globais de sustentabilidade, promovendo uma compreensão mais ampla sobre como as questões locais das mulheres Kaiowá e Guarani se entrelaçam com os esforços internacionais para um futuro mais justo e sustentável. Assim, a *Caixa de Ressonância* não só celebra e amplifica essas vozes, mas também promove a reflexão sobre a importância dos povos indígenas para a manutenção da sustentabilidade no Mato Grosso do Sul, no Brasil e no Mundo.

4.3 - A Caixa de Ressonância: um recurso adaptável

Em *Homo Ludens*, o historiador Johan Huizinga (2000) afirma que o jogo é uma das funções fundamentais da humanidade, estando presente ao longo de toda a História. Ele destaca: “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.” (Huizinga, 2000, p. 6).

Com base nessa perspectiva, apresentamos uma pedagogia que coloca a alegria e a ludicidade como elementos centrais do processo educativo, reconhecendo o potencial transformador do jogo para engajar os estudantes de maneira criativa e significativa. A *Caixa de Ressonância* reflete essa abordagem ao introduzir práticas que conectam os alunos às palavras e às lutas das mulheres Kaiowá e Guarani, valorizando suas sabedorias ancestrais e incentivando reflexões críticas sobre questões sociais e ambientais.

A ludicidade aqui não é apenas uma ferramenta de diversão, mas um caminho para uma aprendizagem significativa. Por meio de uma dinâmica gamificada⁷, os estudantes se organizam em grupos, interagem, debatem conceitos previamente discutidos e os conectam às palavras em Guarani e seus significados para os coletivos Kaiowá e Guarani, especialmente para as mulheres. Essa abordagem busca proporcionar uma vivência educativa que valorize a cultura indígena, destacando sua relevância para a História Regional sul-mato-grossense e, mais amplamente, para a compreensão das contribuições dos povos indígenas.

Ademais, consideramos essencial observar o perfil dos estudantes para desenvolver metodologias que fomentem protagonismo, formação crítica e aprendizagem significativa. Nesse sentido, Alexandre de Sousa Junior (2022) destaca:

⁷ Gamificação (pronuncia-se [guei-mi-fi-ca-ção]) segundo Raul Inácio Busarello; Vania Ribas Ulbricht; Luciane Maria Fadel (2014) “tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (Bussarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 15)

Não é novidade que a melhor forma de conduzir o ensino-aprendizagem é por meio da participação ativa dos envolvidos. É preciso – para promover uma formação crítica e significativa – a compreensão do perfil geracional dos estudantes. Assim, adequando linguagem, metodologias e formas de ensino para que os educandos atuem como protagonistas nesse processo. É fundamental promover um ensino capaz de integrar conteúdos e as novas tecnologias de forma dinâmica, ampliando redes de cooperação e conhecimento, possibilitando a construção de saberes (Sousa Jr, 2022, p. 42).

Entende-se, portanto, que “refletir e repensar o processo de ensino-aprendizagem constitui uma prática constante para todos que zelam por uma educação transformadora e buscam superar a abordagem tradicional, verticalizada e centrada na figura docente” (Sousa Jr, 2022, p. 70).

Nesse contexto, a *Caixa de Ressonância* emerge como um instrumento pedagógico concebido a partir de reflexões sobre o espaço escolar e da necessidade de promover uma abordagem crítica e coletiva. Este recurso visa enriquecer as discussões sobre relações étnico-raciais, integrando de forma significativa o conhecimento cultural e histórico dos Kaiowá e Guarani. Ao proporcionar uma experiência de ensino inclusiva e respeitosa, a *Caixa de Ressonância* contribui para um movimento de descolonização do ensino de História e para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas à diversidade cultural e histórica.

É fundamental não perder de vista que os processos relacionados ao planejamento e à execução das práticas em sala de aula estão intrinsecamente vinculados ao currículo e, portanto, devem estar alinhados ao Referencial Curricular que orienta a rede municipal de ensino. Por isso, as metodologias devem ser coerentes com as habilidades previstas no planejamento docente, com o objetivo de desenvolvê-las junto aos estudantes.

Nesse contexto, o recurso *Caixa de Ressonância* poderá auxiliar professores e professoras no desenvolvimento de habilidades como a habilidade CG. EF06HI05.s, prevista para o 6º ano, que propõe: “Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas” (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 146).

Essa habilidade é especialmente relevante para abordar questões como o *tekoha*, o confinamento indígena, a anterioridade desses coletivos na ocupação dos territórios e a relação de harmonia que os povos indígenas buscam manter com o mundo natural. A utilização dessa habilidade no exemplo demonstra o potencial do recurso *Caixa de Ressonância* para contribuir com o desenvolvimento de competências previstas no Referencial Curricular do município de

Campo Grande. Contudo, cabe destacar que há diversas outras habilidades aplicáveis, que contemplam conteúdos do 6º ao 9º ano.

A *Caixa de Ressonância* é um material didático em formato de jogo, voltado para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com idades entre 11 e 14 anos. Com uma estrutura simples e acessível, o recurso consiste em cards ou fichas armazenadas em uma caixa ou cesto. Cada *card* traz informações e perguntas que estimulam reflexões sobre as palavras de luta do coletivo de mulheres indígenas *Kuñangue Aty Guasu*, enriquecendo o processo educativo de maneira prática e interativa.

Para complementar essa experiência, o jogo inclui um tabuleiro que representa o *oguata* – caminhada, em língua guarani. O *oguata* conduz os estudantes por uma jornada de aprendizado, onde cada estação do tabuleiro é uma oportunidade para dialogar com as palavras e os valores das mulheres kaiowá e guarani. Assim, o tabuleiro, junto com os *cards*, não apenas promove a ludicidade no aprendizado, mas também cria um espaço para a construção de um olhar mais crítico e sensível às lutas e conhecimentos desses povos.

O material será disponibilizado em dois formatos: virtual e analógico. A versão virtual, desenvolvida com a ferramenta Canvas, funcionará como um *quiz* interativo, no qual os estudantes avançam ao acertar as questões, explorando cada palavra de luta até concluir o *tape* (caminho). Já na versão analógica, os cards serão impressos e organizados em uma caixa ou cesto. Nesse formato, os estudantes retiram as fichas para leitura e respondem às perguntas, promovendo interação e aprendizado coletivo.

A versatilidade do jogo é essencial diante das múltiplas realidades escolares, permitindo a adaptação da metodologia conforme os recursos disponíveis na unidade escolar e a preferência do professor pelo formato analógico ou digital.

A ideia de criar um recurso em formato de jogo nasceu da observação da dinâmica presente nas escolas de Educação Básica. Atividades simples, como explicar conteúdos, fazer a chamada ou corrigir exercícios, tornam-se desafiadoras quando os estudantes se envolvem em campeonatos informais de "bafo". Essa competição, centrada em virar o maior número de cartas com batidas rápidas, gera grande entusiasmo, mas frequentemente resulta em conflitos. Em resposta, algumas escolas optaram por proibir o jogo, buscando evitar desentendimentos.

Admito que, apesar dessas regras, sou contrária à proibição. Sempre que possível, reservo os minutos finais da aula para que os estudantes possam se divertir com as famosas cartinhas. No entanto, nem sempre foi assim. Antes, eu recolhia as cartas, encaminhava para a coordenação e repreendia os alunos. Até perceber que a vontade deles de brincar poderia se

tornar uma aliada no processo educativo. Ao prometer tempo para jogar, eles começaram a colaborar mais: participavam das aulas, realizavam as atividades e cumpriam os combinados.

Foi com essa inspiração que desenvolvemos a *Caixa de Ressonância*. Esse recurso, é um instrumento pedagógico que desperta o interesse dos estudantes, permitindo que eles joguem, interajam e aprendam simultaneamente. Trata-se de um jogo simples, mas eficaz, que transforma as aulas de História em uma experiência envolvente e significativa.

4.4 - A Caixa de Ressonância e o Caminho da Re-existência Kaiowá e Guarani

O jogo "Caixa de Ressonância" é um recurso pedagógico que busca promover reflexões profundas sobre as lutas e a resistência das mulheres Kaiowá e Guarani. Por meio de fichas contendo palavras, frases e histórias inspiradoras, o jogo convida os alunos a explorar as vivências e desafios enfrentados por essas comunidades, valorizando seus valores culturais e suas conexões com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

O jogo tem como objetivo principal conduzir os participantes por um percurso simbólico chamado "*ogata*" (caminhar), em direção ao conceito de *teko porã* – uma vida harmoniosa e bela, segundo a perspectiva Kaiowá e Guarani. Durante o trajeto, os jogadores são incentivados a refletir sobre palavras de luta extraídas das Kuñangue Aty Guasu, conectando-se às narrativas de resistência e conhecimentos indígenas. Os componentes do jogo, cuidadosamente elaborados para refletir esses valores e objetivos, serão detalhados a seguir.

4.4.1 - Caixa de Ressonância

A *Caixa de Ressonância* não é apenas um recipiente funcional para armazenar as fichas do jogo; ela é um símbolo de memória, resistência e coletividade. Com dimensões ideais de 30 cm de comprimento, 25 cm de largura e 20 cm de altura, a caixa oferece o tamanho adequado para armazenar as fichas do jogo de forma compacta, facilitando o manuseio pelos jogadores e permitindo um espaço suficiente para que as fichas sejam retiradas com facilidade. Esse design também permite que a superfície externa seja decorada de maneira que reflita o propósito do jogo.

Dessa maneira, a *Caixa* será cuidadosamente decorada com símbolos culturais e imagens que representam a relação intrínseca dos povos Kaiowá e Guarani com a natureza e o meio ambiente. A decoração pode incluir grafismos, figuras estilizadas de mulheres indígenas, além de elementos da fauna e da flora, como árvores, rios e animais que são centrais na

cosmologia e na vivência desses povos. Esses símbolos não só refletem o vínculo profundo com o território, mas também destacam o respeito pela natureza e os princípios de sustentabilidade que guiam o modo de vida indígena.

A pintura será feita com tinta ecológica (base água) ou, preferencialmente, com técnicas de pintura artesanal, garantindo que o material seja tanto durável quanto alinhado com os princípios ambientais dos povos Guarani e Kaiowá. A escolha desses materiais visa reforçar a ideia de que a *Caixa de Ressonância* é mais do que um objeto utilitário; ela é uma expressão de respeito ao meio ambiente e à preservação cultural.

A *Caixa de Ressonância*, componente essencial do jogo, não será apenas um elemento didático, mas também um projeto que envolverá os estudantes de forma ativa e interdisciplinar. Durante as aulas, os alunos terão a oportunidade de participar da criação e decoração da caixa. A parceria com o docente da disciplina de Arte é uma proposta que integra diferentes linguagens e saberes, permitindo aos estudantes vivenciar um processo criativo e prático. Essa abordagem não só fomenta a participação ativa dos alunos, mas também propicia um espaço de aprendizagem colaborativa, conectando áreas do conhecimento e promovendo o desenvolvimento de habilidades artísticas e culturais.

Ao confeccionar a *Caixa de Ressonância* em sala de aula, os alunos terão a chance de trabalhar com materiais acessíveis e sustentáveis, como palha, papel reciclado ou jornal, possibilitando que criem um objeto que simbolize a memória coletiva e a resistência dos povos Kaiowá e Guarani. A ideia de envolver os estudantes na construção do objeto vai além de uma simples atividade artesanal: ela proporciona a cada aluno uma experiência prática que os conecta diretamente com o conceito de coletividade e união, essenciais para o jogo. Ao participarem desse processo de criação, os alunos vivenciam na prática a importância do trabalho coletivo e o valor da colaboração, refletindo sobre como esses princípios se aplicam no contexto cultural e social das comunidades Kaiowá e Guarani.

A parceria com o professor de Arte é estratégica, pois proporcionará aos alunos um aprofundamento nas técnicas de pintura e decoração, utilizando símbolos e grafismos indígenas que representam a luta e a conexão dos povos com o território e a natureza. Além disso, ao trabalhar com os grafismos e a simbologia indígena, os alunos poderão entender e vivenciar de forma prática a importância dessas imagens nos modos de viver kaiowá e guarani.

Essa proposta pedagógica também busca estimular a criatividade dos estudantes, ao mesmo tempo em que reforça a compreensão de temas relacionados à cultura indígena, memória coletiva, território e sustentabilidade. Assim, a *Caixa de Ressonância* será mais do

que um simples componente do jogo: ela será um artefato de ensino, criação e expressão coletiva, refletindo a ideia de que a construção de saberes é um processo compartilhado, tanto no âmbito da sala de aula quanto na realidade vivida pelos povos indígenas.

4.4.2 - Tabuleiro

Confeccionado em papelão rígido ou tecido flexível, com dimensões aproximadas de 60x40 centímetros, representa uma trilha sinuosa inspirada nas paisagens das terras Kaiowá e Guarani, com estações que refletem conceitos centrais da luta indígena. A estética deve incorporar tons terrosos e verdes, remetendo à conexão com a natureza, e incluir elementos como rios, árvores e símbolos culturais. Os grafismos Kaiowá e Guarani margearão a trilha, criando uma moldura que destaca a jornada representada no jogo. Essa disposição não apenas valoriza a riqueza simbólica e artística dos povos indígenas, mas também guia o olhar do jogador ao longo do caminho, reforçando visualmente a ideia de um percurso permeado por conhecimentos, histórias e tradições.

Dispostas ao longo do tabuleiro, estarão as estações. Cada estação é mais do que um simples ponto de passagem; ela é um espaço epistemológico, onde o jogador é convidado a vivenciar, sentir e compreender as práticas culturais e os desafios que fazem parte da caminhada ancestral. Esses momentos trazem à tona as memórias e as sabedorias coletivas, refletindo a relação profunda com o território, com o outro e com o universo. Algumas possibilidades de estações que podem refletir esses valores e significados incluem:

"Estação do Despertar": Representa o momento de conscientização, de tomada de consciência sobre as questões que envolvem a luta indígena, o despertar das mulheres para sua força e para a urgência de suas demandas.

"Estação da Luta e Resiliência": Uma homenagem à constante resistência das mulheres Guarani e Kaiowá, que, apesar das violências e adversidades, continuam a lutar pela preservação de seus direitos e pela proteção de suas culturas.

"Estação da Coletividade": Reflete a importância do trabalho coletivo, da união entre as mulheres, que é a base para a construção de estratégias que enfrentam as opressões e buscam o fortalecimento dos laços comunitários.

"Estação da Esperança": A esperança como força propulsora, como aquilo que move as mulheres em sua busca por um futuro melhor para elas e para as futuras gerações, buscando a transformação da realidade e o tão sonhado *Teko Porã*.

"Estação do Feminino Kaiowá e Guarani": Destinada a evidenciar a importância das mulheres nesses povos, destacando o papel central que elas desempenham na manutenção da cultura, na preservação da terra e na continuidade dos saberes ancestrais.

O jogo é projetado para ser visualmente acolhedor e representativo dos valores Kaiowá e Guarani. As estações criadas ao longo do percurso permitem uma experiência imersiva, incentivando os jogadores a se conectarem pessoalmente com os valores de vida e harmonia desses povos. As atividades em cada parada não só aprofundam a compreensão da luta indígena, mas também promovem o respeito pelas tradições que sustentam essas culturas. Dessa forma, as estações sugeridas têm como objetivo contribuir para uma maior valorização do papel das mulheres Guarani e Kaiowá, reconhecendo sua relevância dentro de suas comunidades e na busca por justiça social e cultural.

4.4.3 - As "Guardiãs da Ancestralidade"

São peças que, embora pequenas (entre 3 e 5 centímetros), carregam um significado profundo. Confeccionadas em papel cartão ou cartolina, essas peças representam os tradicionais peões de jogos, mas no contexto do nosso jogo, simbolizam mais do que simples componentes. Cada "guardiã" é um elo entre o presente e o passado, representando a proteção da sabedoria ancestral e das tradições dos povos Guarani e Kaiowá. Ao mover essas peças, os jogadores não apenas avançam no jogo, mas também se conectam com a história, com a memória coletiva e com a missão de preservar e reviver as culturas indígenas. Assim, cada passo dado no jogo representa a continuidade da luta e da resistência dessas comunidades.

4.4.4 - Dados

Os dados utilizados no jogo *Caixa de Ressonância* serão confeccionados em papel resistente, como papel cartão ou papel laminado, garantindo sua durabilidade e fácil manuseio pelos estudantes. Eles terão um formato cúbico e serão personalizados com elementos gráficos que dialogam com a temática do jogo, como símbolos representativos da cultura Kaiowá e Guarani ou cores que remetam à identidade visual do percurso

Cada face do dado poderá apresentar números, cores ou ícones relacionados às etapas do percurso no tabuleiro, direcionando as ações dos participantes durante o jogo. Além disso, os dados serão montados de forma prática, utilizando recortes e dobras simples, o que possibilita a criação artesanal em sala de aula, caso os professores queiram envolver os estudantes na personalização do material, tornando a experiência ainda mais significativa e participativa.

4.5 - Sugestão de aula utilizando a Caixa de Ressonância

A sugestão de aula que elaboramos é indicada para ser executada em 120 minutos, o tempo correspondente a duas aulas de 60 minutos cada. No entanto, o professor/professora pode ampliar a quantidade de aulas se prolongando nos ciclos que julgar pertinentes, ou até mesmo inserindo novos ciclos que considere relevantes para o processo de aprendizagem. Aqui optamos pela utilização do recurso em sua forma física, uma vez que parte dos ciclos propostos utilizam ferramentas digitais, consideramos que encerrar a aula com o contato dos estudantes com essas palavras materializadas por meio dos cards seria interessante. Contudo, o docente poderá utilizar a versão digital na qual o estudante poderá interagir por meio do computador ou celular respondendo ao *quiz* elaborado no Canvas.

A sugestão é que a caixa de ressonância seja utilizada como um ponto de culminância de uma sequência didática com várias atividades ou tarefas sobre as mulheres da Kuñangue Aty Guasu. Assim, o jogo seria a última parada do percurso pelos quais todos os estudantes deverão passar, verificando assim o aprendizado que tiveram sobre a temática. Dessa forma, a caixa de ressonância será um momento para reflexão e integração dos conhecimentos colhidos durante as atividades. Sugiro que o professor/professora conecte o próprio processo do percurso da aprendizagem ao *Oguata* (caminhar), próprio dos Kaiowá e Guarani. Dessa maneira, os estudantes poderiam compreender que o aprendizado é construído ao passar por cada uma das experiências propostas. Afinal, “*Ojapo tape oguata hina: se faz caminho ao andar*” (Silvestre; Rossato; Seraguza, 2019). Chamaremos cada uma das atividades propostas, de ciclos e embora tenhamos elaborado sugestões, o professor/professora poderá adaptar a metodologia de acordo com o que lhe for possível dentro do seu contexto escolar.

1º ciclo – A proposta para o primeiro ciclo é que nesse momento os estudantes assistam ao documentário *Kuña Reko* (2018), disponível em [Kuña Reko: mulheres kaiowa e guarani](https://www.youtube.com/watch?v=Kuña%20Reko%3A%20mulheres%20kaiowa%20e%20guarani) ([youtube.com](https://www.youtube.com)). Trata-se de um documentário de 16 minutos que traz as mulheres Kaiowá e Guarani em primeiro plano. As falas sobre as permanências, as modificações e problemáticas enfrentadas no cotidiano desses coletivos na contemporaneidade, prenunciam a importância do movimento Kuñangue Aty Guasu para o enfrentamento desses obstáculos e a luta por uma vida digna em busca do bem viver. O coletivo é apresentado no vídeo e algumas lideranças da Kuñangue compõem o elenco de entrevistadas que enfatizam a importância da mobilização das assembleias de mulheres na luta pelos direitos dos povos indígenas. É importante que o professor/professora faça intervenções que possibilitem ao estudante compreender que embora

os Kaiowá e Guarani tenham acompanhado as mudanças impostas, isso não os torna menos indígenas ou aculturados. *Kuña Reko* (2018), disponível em [Kuña Reko: mulheres kaiowa e guarani \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=Kuña%20Reko%3A%20mulheres%20kaiowa%20e%20guarani).

2º ciclo - Leitura do livro *Kunha Remopu'ã* (2019) - O professor/professora poderá sugerir uma leitura coletiva do livro que além de trazer um breve histórico dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, permite a compreensão de que ser mulher indígena traz especificidades quanto aos seus direitos que não são respeitadas pela justiça e política dos *karai* (não indígenas). É possível ao professor/professora ressaltar as dificuldades que ser mulher implicam e como elas se ampliam em relação às mulheres indígenas. *Kunha Remopu'ã* (2019), disponível em: <https://tekove--laboratorio-de-humanidades.webnode.page/nossos-projetos/>

A leitura coletiva deverá ser realizada de maneira voluntária, onde os estudantes que quiserem ler em voz alta para a turma deverão, um por vez realizar a leitura de uma parte do livro. É importante que ao final de cada seção do livro, o professor/professora faça as intervenções, direcione o debate, suscite questionamentos aos estudantes sobre o que foi lido e que os conhecimentos constituídos nesse segundo ciclo, interajam e sejam conectados aos que foram trazidos pelo vídeo *Kuña Reko* em um primeiro momento.

3º ciclo – Visita ao site da Kuñangue Aty Guasu – a visita ao site da Kuñangue deve ser direcionada no sentido de os estudantes perceberem que o site é um mecanismo de comunicação dessas mulheres sobre as ações desenvolvidas pelo coletivo. É interessante que os estudantes visitem as abas que envolvem a história da Kuñangue, que o professor/professora possa evidenciar dentro do site aquelas palavras que serão trabalhadas na caixa de ressonância para que os estudantes compreendam a importância dessas palavras como constituintes do bem viver buscado pelos coletivos kaiowá e guarani. Assim, visitar a seção dedicada às *nhandesy* e os relatórios produzidos sobre a violência. Endereço eletrônico: HOME | KUÑANGUE ATY GUASU (kunangue.com)

4º ciclo – “A caixa de Ressonância”. A sugestão é que a/o docente conduza esse momento de maneira que os elementos da história e cultura dos Kaiowá e Guarani sejam retomados e que seja comprehensível aos estudantes a importância desses coletivos na contemporaneidade sul-mato-grossense bem como as contribuições históricas dos povos indígenas para a formação da identidade regional sejam valorizadas.

Depois de separar a turma em dois grupos, o professor explicará como será a dinâmica do jogo, na qual cada equipe escolherá um guardião que demarcará o progresso nas estações do tabuleiro. Um estudante de cada grupo deverá ir a frente e retirar um *card* da caixa de

ressonância. Em cada *card* terá uma palavra de luta e seu significado dentro da cultura guarani e kaiowá. O estudante deverá então ler a palavra e lançar o desafio ao outro grupo de maneira que o significado seja explicado para a turma. As palavras terão alternativas e o time adversário ao que lê o *card* deverá escolher uma delas e explicar para a turma sobre a palavra. O avanço no tabuleiro será determinado pelo lançamento de dados, seguido da resolução de um desafio correspondente à estação em que o grupo parar. A pontuação será computada mediante a assertividade da explanação do estudante sobre a palavra. Cada equipe deverá ter um tempo determinado para responder e a dinâmica prosseguirá até que todos os cards sejam utilizados ou um dos grupos alcance a última estação do tabuleiro, que representa o *teko porã* (vida boa), esse grupo será declarado vencedor.

É interessante que ao final da aula, a/o docente possa estabelecer junto a turma um diálogo sobre o que aprenderam com essas palavras. A própria dinâmica do jogo pode servir de exemplo para que a/o docente trabalhe a ideia de coletividade sob a perspectiva dos estudantes para que dessa maneira eles compreendam a perspectiva indígena na busca do bem comum. Esse momento pode ser um bate-papo informal ou o ser solicitado aos estudantes de forma escrita.

Na versão digital o jogo pode ser jogado a partir de uma pessoa, uma vez que o estudante só passa para a próxima palavra se acertar a questão. Para a execução do jogo de maneira individual, recomenda-se que a aula seja desenvolvida na sala de tecnologia, caso a escola possua. Para a execução do jogo em times, o professor poderá reproduzir no projetor o jogo e ir clicando nas respostas que os times apontarem.

Enquanto escrevia essa sugestão de aula, pude refletir sobre as dificuldades e desigualdades enfrentadas pelos docentes, que encontram realidades diversas nas escolas nas quais atuam. A falta de investimento em tecnologia e infraestrutura das escolas refletem profundamente nas práticas pedagógicas e por consequência perpetuam uma metodologia tradicional e desinteressante aos estudantes.

A seguir vamos apresentar as palavras escolhidas para serem colocadas na “caixa de ressonância”, mas outras poderiam ser retiradas das atividades sugeridas, de acordo com os sentidos produzidos nas sequências pedagógicas, no ato de ouvir os/as coletivos indígenas e o que (nos) dizem.

4.6 - As palavras da Caixa de Ressonância

Nos documentos produzidos a partir das demandas da Kuñangue Aty Guasu, buscamos palavras que traduzem a luta das mulheres Kaiowá e Guarani e refletem parte de seus modos de ser e de pensar. Essas palavras são trabalhadas em sala de aula por meio do ressoar, trazendo a perspectiva indígena para o ensino de História. Consideramos que essa experiência não traria aprendizado apenas aos estudantes, mas também aos professores comprometidos com a implementação da Lei 11.645/2008.

As palavras escolhidas precisavam, portanto, fazer sentido tanto para os professores quanto para os estudantes. Além disso, deveriam ser compreendidas em seus diferentes contextos culturais, reconhecendo que a mesma palavra pode ter significados distintos para indígenas e não indígenas (*karai*), promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da cultura indígena. Por isso, ao longo das atividades, o/a docente poderá selecionar, junto aos/as estudantes, outras palavras que também produzem sentidos.

Entre as palavras que desejamos amplificar na Caixa de Ressonância das lutas Kaiowá e Guarani, escolhemos *Takuapu*. A escolha se dá pela sua importância como instrumento que dá ritmo às assembleias femininas, simbolizando a força feminina desses coletivos indígenas e da Kuñangue Aty Guasu.

Takua, takuapu é um bastão feito de taquara, mais grosso que o *yvyra*, utilizado exclusivamente pelas mulheres durante os cantos e danças nas cerimônias. Conceituado por Chamorro (2008), o *Takuapu* carrega um significado profundo de poder e tradição no contexto feminino. Chamorro explica: “A primeira planta é o porongo. Dela se fabrica a maraca dos homens. Da mesma fonte nasce o bambu, do qual se fabrica o bastão de ritmo das mulheres. A mulher, que ‘é’ ou procede de bambu, é o meio pelo qual se expressa a palavra-alma” (p. 124-125).

Ñembo' e: Para os Guarani e Kaiowá, *Ñembo' e* é reza, oração. “*Ñembo' e* é pronunciar palavras sagradas, é tornar-se parecido com elas. Comumente esse termo é traduzido por “reza” (Chamorro, 2008, p. 243).

Bartolomeu Meliá (1976) assegura que na cultura guarani rezar é tornar-se palavra, “Hacerse palabra”, que es la etimología de ñembo'e, es siempre “hacerse palabra divina”(Meliá, 1976, p. 244).

No documento Observatório da Kuñangue Aty Guasu- O.K.A (2022) as mulheres defendem o *Ñembo' e* como uma prática ancestral kaiowá e guarani que deve ser valorizada:

“O processo de Cuidado Psicossocial na OKA escuta a ancestralidade das mulheres, onde quando se fala em raízes, banhos, cantos, rezas, ñemongara’i, ñembo’e ou pohã ñana, fala-se do cuidado às emoções, às relações de força e afeto do povo kaiowá e guarani (Kuñangue Aty Guasu, 2022, p. 10)

Se faz necessária a compreensão de que, dentro da epistemologia desses coletivos, a saúde, a educação, a cultura e a política são indissociáveis da questão espiritual. Os Kaiowá e Guarani rezam enquanto re-existentem por seu presente e seu futuro. Sobre a questão religiosa presente no campo político das ações desses coletivos, Tonico Benites (2014) escreveu: “Durante esses Aty Guasu, ao mesmo tempo em que ocorriam discussões políticas, realizavam-se também rituais religiosos (jeroky) para o fortalecimento da luta pelas terras” (Benites, 2014, p. 42). O entrelaçamento entre política e religião torna-se mais evidente ao detalhar o processo religioso enquanto se desenvolve a luta política. Benites (2014) detalha:

Assim, durante as três noites, no ritual religioso, os rezadores e a equipe de frente movimentaram seus chocinhos (mbaracá) e as mulheres bateram seus takuapu (um pedaço do caule de taquara). Depois de três noites de reza, na última noite, o oporaíva fez um discurso final, no qual autorizou a partida dos envolvidos no processo de reocupação do tekoha Potrero Guasu, dando orientações importantes para o êxito da empreitada [...] (Benites, 2014, p. 127)

O fragmento destacado demonstra como as palavras escolhidas para compor a Caixa de Ressonância se conectam à constituição da cultura desses coletivos indígenas. Não existe *teko porã* (bem viver) sem *tekoha*, e não existe *tekoha* sem luta, sem reza, sem o som do *Takuapu* das mulheres Kaiowá e Guarani vibrando na terra, e sem o *Mbaracá* ritmando os cantos e rezos. Tampouco é possível conduzir essa luta sem a participação das lideranças espirituais: as *Nhandesy* e os *Nhanderu*, que também conduzem os processos de reocupação: as retomadas.

Nhandesy/Nhanderu: a definição de *Nhandesy* e *Nhanderu* Segundo o dicionário kaiowá- português de Graciela Chamorro (2022) é “ñanderu n. ñande ‘nosso’ + ru ‘pai de’, **1. nosso pai [líder espiritual]**” e *ñandesy* n. ñande ‘nosso’ + sy ‘mãe’, **1. Nossa Mãe [líder espiritual]** (Chamorro, 2022, p. 394-395).

As *Nhandesy* e os *Nhanderu* são rezadores e lideranças espirituais que têm um papel relevante na composição da estrutura social desses coletivos. Além de serem instrumentos da ancestralidade exaltada dentro da epistemologia Kaiowá e Guarani, são responsáveis por promover o equilíbrio por meio das práticas religiosas. O reconhecimento dessas lideranças espirituais é validado em diversos campos de atuação dentro dos documentos da Kuñangue Aty

Guasu. Na educação, na saúde, na religiosidade e na política, as Nhandesy e os Nhanderu são considerados "as bibliotecas vivas dos povos Kaiowá e Guarani" (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 80).

A relevância desses anciãos, sobretudo das Nhandesy, para os Kaiowá e Guarani fica evidente em vários momentos nas produções do coletivo, como verificamos em trechos do dossiê *O Racismo e a Intolerância Religiosa: As Sequelas de Invasões (neo)pentecostais nos Corpos Territórios Das Mulheres Kaiowá e Guarani/MS* (2023):

Nhandesy - Nhande (nossa) Sy (mãe), são sobre elas e tudo que envolvem elas, que vamos tecer aqui, uma construção sobre as múltiplas mulheres em meio a sangria que vivemos no MS, uma homenagem a todas que resistiram para que hoje estivéssemos aqui contando mais esse capítulo de luta das Mulheres Kaiowá e Guarani (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 7).

Sendo reafirmada em:

As anfitriãs da Kuñangue Aty Guasu são as nhandesys (rezadoras tradicionais, guardiãs das farmácias vivas e culturas ancestrais), jarys (parteiras tradicionais e guardiãs dos saberes da floresta), jovens, crianças, e toda a diversidade do mulheril Kaiowá e Guarani de MS (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 9)

A incompreensão e o desrespeito ao modo de ser kaiowá e guarani atinge essas mulheres guardiãs da ancestralidade, como denunciado pela Kuñangue (2023) em:

As Nhandesy torturadas, em sua maioria, são mulheres idosas e suas filhas têm pouco contato com o espaço urbano. Essas mulheres são condenadas à morte por simplesmente manterem a prática dos cuidados com as plantas medicinais e a reza. Os vídeos e fotografias que chegam até nós são de mulheres que têm a sabedoria da medicina natural, fazendo as curas das doenças com remédios do mato, bem como o secular trabalho de cuidado com as gestantes (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 27)

Para os Guarani e Kaiowá “A *nhandesy* é um instrumento sagrado desse ser-espírito, que dá conhecimento, a maneira de trazer a cura através do canto sagrado da terra.” Por isso, as *nhandesy* e *nhanderu* são os maiores protagonistas de nossa caminhada. (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 28)

Conectando-se ainda ao campo da espiritualidade desses coletivos, trouxemos a palavra *oga pysy* que são as casas de reza kaiowá e guarani.

Oga Pysy - Segundo Graciela Chamorro (2022) *oga pysy* na língua kaiowá é casa grande “*óga pysy* n. [r-, h-, g-] óga ‘casa’ + pysy ‘ampla’, 1. casa grande [sendo que pysy indica a amplidão das casas comunais quase sem móveis, pronta para receber pessoas]” (Chamorro,

2022, p. 421). Sendo a expressão também utilizada para referir-se às casa de reza “a casa de reza kaiowá é também uma casa espaçosa” (Chamorro, 2022, p. 421).

A definição da palavra integra-se perfeitamente ao papel das casas de reza nas comunidades Kaiowá e Guarani. Essas casas são espaços de valorização do sagrado e de transmissão do conhecimento ancestral por meio das práticas religiosas e da medicina tradicional. Além disso, funcionam como lugares de acolhimento e compartilhamento de saberes e tradições com a geração atual, fortalecendo a sociabilidade e a identidade cultural desses coletivos. Sobre a importância das *oga pysy*, a Kuñangue (2023) observou: "Este espaço fundamental da sociabilidade Kaiowá e Guarani, as *oga pysy*, são vitais (na polissemia e literalidade do termo) para o processo de resguardo da memória social" (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 83).

Embora, sejam espaços de fortalecimento espiritual e cultural, observa-se nos documentos produzidos pela Kuñangue Aty Guasu, que as casas de reza também são alvos de violência, sendo frequentemente atacadas por motivação de intolerância religiosa. Seguem algumas dessas denúncias:

As nhantes e nhanderu afirmam que as casas, na visão ancestral, representam o nosso corpo, e desde tempos antigos são grandes espaço de habitação coletiva, abrigando uma complexa rede de práticas e conhecimentos. Alguns dos rituais Kaiowá e Guarani que resistem ao epistemicídio do sagrado nativo de nosso povo realizados nesses espaços tradicionais (*oga pysy*) (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 43).

Reforçada em: “Exigimos a continuidade das investigações a todas as casas de rezas que foram incendiadas nos últimos anos, e exigimos proteção às Nhantes que foram/são criminalizadas, perseguidas e torturadas” (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 22; 2024, p. 15).

A denúncia se repete em:

“As violências acontecem de várias formas, e uma das violências é a queima das casas de rezas e a perseguição das casas medicinais. Essas violências vêm acompanhadas de torturas, e parte dos grupos das igrejas presentes nas aldeias vem ameaçando, acusando elas de bruxaria e feitiçaria” (Kuñangue Aty Guasu, 2021, p. 135).

A intolerância religiosa dentro das reservas decorre do avanço das igrejas neopentecostais sobre o corpo-território dos Kaiowá e Guarani. O domínio exercido por essas instituições sobre os indígenas “convertidos” os impele a demonizar e perseguir aqueles que continuam praticando a religião ancestral. As *nhantes*, enquanto guardiãs e transmissoras

desses conhecimentos às gerações seguintes, tornam-se alvos frequentes de ameaças e ataques. O relatório destaca:

De novembro de 2020 a fevereiro de 2021, durante a construção do Mapa da Violência em campo, registramos 21 casos de espancamentos, torturas, violências psicológicas e perseguição de mulheres rezadeiras, nhandesy, que praticam o cuidado tradicional. Elas foram julgadas em público, suas casas foram queimadas, foram expulsas da comunidade, humilhadas, condenadas como “bruxas” e “feiticeiras” (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 51).

A leitura dos documentos produzidos nas assembleias e das publicações no site revela que as palavras de luta ressoadas pela Kuñangue Aty Guasu se repetem ano após ano. Isso ocorre porque as reivindicações indígenas continuam sendo negligenciadas pelo Estado, permanecendo como foco central na luta pelo bem viver desses grupos.

Entre as palavras mais recorrentes nas publicações da Kuñangue, destaca-se *tekoha*. Embora não tenhamos buscado estabelecer hierarquias entre as palavras de luta das mulheres Kaiowá e Guarani, compreendemos *tekoha* como um elemento fundamental que orienta os demais conceitos da epistemologia desses povos. Afinal, a luta pelo território é uma das principais causas dos constantes ataques e desrespeitos enfrentados por esses coletivos.

Território – *Tekoha* - *Tekoha*, é definido por Chamorro (2022) como o “lugar onde se vive, terra tradicional [nome dado pelos povos falantes de línguas do grupo guarani ao espaço onde eles se reproduzem e se desenvolvem física e culturalmente; mas é também a soma de todos os meios disponíveis e necessários para viver e fazer cultura” (Chamorro, 2022, p. 507).

Para os Kaiowá e Guarani, o território não se articula à visão capitalista, que o materializa como propriedade produtora de riqueza ou patrimônio com fins econômicos. Para esses coletivos, o *tekoha* é a terra de seus ancestrais, um espaço essencial para a preservação da cultura e do modo de viver característico de seus povos. Segundo as antropólogas Aline Castilho Crespe e Célia Foster Silvestre (2018), os indígenas “se referem aos antigos assentamentos como *tekoha* e empregam muitos esforços para recuperá-los” (Crespe; Silvestre, 2018, p. 143).

Portanto, a questão territorial ocupa uma posição central nas epistemologias Kaiowá e Guarani. Nos relatórios produzidos ao final de cada assembleia, o território é sempre a principal reivindicação do movimento. Essa prioridade reflete o entendimento das mulheres da Kuñangue: “sem *tekoha* não tem vida” (Kuñangue Aty Guasu, 2018, p. 3).

As aldeias onde os Kaiowá e Guarani estão confinados apresentam inúmeros problemas que comprometem a qualidade de vida dessas comunidades. A insatisfação das mulheres com a falta de infraestrutura e as condições precárias nas aldeias é evidente na declaração: “Fomos retirados forçadamente de nossas terras pelo Estado brasileiro e obrigados a viver confinados nos ‘chiqueiros’ que são as reservas indígenas que o governo brasileiro criou” (Kuñangue Aty Guasu, 2018, p. 6).

O confinamento indígena nas aldeias desencadeia uma série de problemas, amplamente documentados nos relatórios elaborados pela Kuñangue Aty Guasu:

Hoje a nossa luta o nosso grito é pela demarcação de nossas terras tradicionais, pois, dela fomos expulsos obrigados a viver em confinados em Reservas Indígenas com espaço limitados, o que nos resta e viver amontoados em minúsculos espaços de terra, isso nos expõe á vários problemas sociais que atingem e desestruturam o nosso povo Guarani e Kaiowá (Kuñangue Aty Guasu, 2017, p.1).

O confinamento dos Kaiowá e Guarani em aldeias reflete uma estratégia que vai além da simples retirada territorial. Como observam Crespe e Silvestre (2018), o aldeamento dos povos indígenas tinha como objetivos principais viabilizar a ação colonizadora dos não indígenas (*karai*) e controlar essas populações, integrando-as à sociedade nacional.

Além da intenção de liberar áreas indígenas para a propriedade privada, a reserva tinha também o objetivo de integrar o índio à sociedade nacional, para mão-de-obra. Para controlar os índios era necessário reduzi-los quantitativamente e territorialmente (2018, p. 145).

A luta pelos territórios ancestrais, empreendida pelos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul, assim como pelas demais nações indígenas espalhadas pelo Brasil, busca garantir que, por meio da reocupação, seja possível viver plenamente a maneira indígena de ser, experienciando seus espaços de socialização, praticando sua religião e educando as crianças de acordo com os preceitos culturais que lhes foram transmitidos. Reocupar os territórios (*tekoha*) é imprescindível para a manutenção da cultura Kaiowá e Guarani, uma vez que as reservas não permitem o exercício pleno dessa cultura. Segundo Crespe e Silvestre (2018):

Assim, os Kaiowá e os Guarani atuais, ao lutarem pela terra, estão em busca de um lugar onde possam voltar a viver de um jeito não mais possível nas reservas. Nas reservas, ao contrário da experiência do teko porã, a criançada não podia mais falar guarani, dançar, caçar e isso começou pôr em risco nosso costume. Para viver o teko porã é preciso rezar, viver entre os parentes, viver em terras férteis, ter fartura de alimento e deve-se cuidar das crianças para que elas possam crescer, levantar (p. 147).

É do *tekoha*, portanto, que se originam outras palavras e conceitos fundamentais para a re-existência das mulheres Kaiowá e Guarani. Entre eles destacam-se corpo-território, retomada, descolonização e “nosso modo de ser”. Essas palavras refletem a luta das mulheres Kaiowá e Guarani, cujos direitos vêm sendo violados há 524 anos.

As violações começam pelos corpos femininos indígenas, frequentemente alvo de diversas formas de violência impostas. Essa violência impacta profundamente o coletivo, pois, entre os povos Kaiowá e Guarani, o *teko porã* (o jeito bom e belo de viver) depende do convívio harmonioso da coletividade no *tekoha*. Além disso, os ataques aos territórios indígenas afetam diretamente o corpo Kaiowá e Guarani. Há, assim, uma relação simbiótica na qual território e corpo são elementos inseparáveis. Para esses grupos, o que ocorre no campo individual reverbera no coletivo, e o mesmo ocorre inversamente.

A temática da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, realizada entre 9 e 14 de agosto de 2019, em Brasília: “Território: nosso corpo, nosso espírito”, reforça a interdependência entre corpo, território e o espírito dos povos indígenas.

Ao compreender corpo-território como um elemento central na luta pelos *tekoha* e pelo *teko porã* Kaiowá e Guarani, passamos à apresentação mais detalhada desse conceito.

Corpo-território - A expressão corpo-território aparece nos documentos que emergem das assembleias mais recentes. A partir de 2022, o termo passou a estar entrelaçado às lutas das mulheres da Kuñangue, como se observa na apresentação e nas deliberações registradas no relatório da assembleia daquele ano:

É uma assembleia organizada por nós, mulheres, para mulheres, meninas, jovens e anciãs, pautando o que envolve o nosso corpo território, e depois das anfitriãs do nosso conselho, todos os representantes de várias comunidades têm voz, espaço, participação e decisão (Kuñangue Aty Guasu, 2022, p. 3)

O documento ressalta a violação do corpo-território Kaiowá e Guarani, evidenciada no seguinte trecho:

A carne mais barata deste estado é do povo Kaiowá e Guarani, são inúmeras violências contra o nosso corpo território cotidianamente, e as políticas públicas continuam precárias, são inúmeras Raissas, Arianas a pagar com suas vidas na região mais perigosa para Mulheres Indígenas do País, e até quando seremos mortas para sermos vistas como humanas, como mulheres que têm direitos a viver? (Kuñangue Aty Guasu, 2022, p. 20)

A força que emerge da união em torno do corpo-território também é destacada em: “Enquanto vida tivermos vamos seguir ecoando as vozes do corpo território das mulheres Kaiowa e Guarani, pois vivas queremos estar e protegidas em nossos territórios de acordo com as nossas especialidades” (Kuñangue Aty Guasu, 2022, p. 22).

Para aprofundar a compreensão sobre corpo-território, recorremos aos estudos da socióloga Danielle Tega (2023), que define o termo como uma construção originada nos movimentos feministas e de mulheres da América Latina, constituindo-se em resistências socioambientais na defesa da territorialidade. Para Tega, corpo-território não é apenas uma palavra ou conceito, mas manifesta-se como “imagem, conceito, ideia, força e práxis” (Tega, 2023, p. 47), moldado pelas lutas desses coletivos.

Tega (2023) recorre a diversas autoras para discorrer sobre corpo-território. Contudo, concentraremos nossa análise na delimitação proposta por Verónica Gago (2020), por considerarmos que sua definição abrange as dimensões necessárias para compreender o conceito como palavra de ordem nas lutas mobilizadas pela *Kuñangue Aty Guasu*. Portanto, “corpo-território é um conceito político que evidencia como a exploração dos territórios comuns e comunitários (urbanos, suburbanos, camponeses e indígenas) implica violentar o corpo de cada um e o corpo coletivo por meio da espoliação” (citado em Tega, 2023, p.47).

A dimensão anticapitalista da luta pelo território não pode ser dissociada da constituição do corpo-território. As monoculturas colonizadoras, impostas nas terras ancestrais expropriadas, refletem sobre os Kaiowá e Guarani uma monocultura de saberes não indígenas, restringindo e cerceando esses coletivos.

[...] território kaiowá e guarani, já saqueado no final do século XIX pelo arrendamento de grandes extensões de terra à Companhia Matte Laranjeira, foi espoliado, décadas atrás, pela monocultura da cana-de-açúcar com a agroindústria sucroalcooleira. Atualmente, é a produção de *commodities* como soja e milho que expropria a população indígena de suas terras, desmata e reprime atividades tradicionais, atacando os povos e seus territórios. “O agro é pop”, dizem (Tega, 2023, p. 47).

Essa "ciranda agro pop" praticada pelos *karai* nos *tekoha*, desde o século XIX, impõe sobre o corpo-território uma política de extermínio físico e cultural. Conforme observado no documento produzido pela Kuñangue Aty Guasu (2022):

As árvores choram, os rios sangram, a terra arde em chamas e com elas morre lentamente a população indígena desse país. Isso é resultado do avanço do capitalismo

que tem a terra como mercadoria, que busca o dinheiro e poder, diferente de nós povos indígenas que somos os protetores da terra sagrada (Kuñangue Aty Guasu, 2022, p.5).

Em 2024, o coletivo indígena produziu um documento no qual celebra a aprovação da I Casa das Mulheres Indígenas em Dourados, reconhecendo-a como uma conquista alcançada por meio da Kuñangue Aty Guasu. No texto, destaca-se a importância da Kuñangue como um instrumento de mobilização no enfrentamento das violações contra o corpo-território:

É uma grande vitória, uma conquista suada da insistência da Kuñangue Aty Guasu, a organização de mulheres referência no Brasil na luta contra as violações ao corpo território das Mulheres Indígenas, e também da Comissão De Mulheres Indígenas de Dourados/MS (Kuñangue Aty Guasu, 2024, p. 24).

O corpo-território também se configura como um elemento constitutivo do relatório/dossiê: O Racismo e a Intolerância Religiosa: As sequelas de invasões (neo)pentecostais nos Corpos-Territórios das Mulheres Kaiowá e Guarani/MS. Elaborado pela Kuñangue Aty Guasu em 2023, o dossiê contou com a parceria de diversas instituições, como a ONU Mulheres Brasil, a União Europeia e a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), e destaca que:

Falar do corpo território das mulheres indígenas Kaiowá e Guarani em situação de violência, é gritar uma vez mais em nossos documentos que os olhares humanos precisam se voltar a nós, as mulheres de nosso povo, pois as consequências do racismo religioso têm deixado inúmeras vítimas cotidianamente (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 25).

O documento denuncia diversos casos de intolerância religiosa, que resultaram em crimes de violência física, principalmente contra as mulheres Kaiowá e Guarani, com destaque para as Nhandesy, que são citadas 108 vezes ao longo da produção. A valorização dessas anciãs se reflete em diversos trechos, que as enaltecem e as defendem.

O tratamento dado aos relatos dos ataques reforça a ideia de corpo-território entre os Kaiowá e Guarani. Um corpo que, quando ferido em uma de suas partes, atinge o todo.

A proximidade dos ataques sugere uma provável articulação encabeçada pelas igrejas pentecostais atuantes na referida ofensiva contra rezadores [nhanderu] e rezadoras [nhandesy] Guarani e Kaiowá - e, consequentemente, contra todo um povo - para desestabilizar as comunidades e perseguir, ameaçar, torturar, destruir e difamar símbolos e autoridades religiosas e espirituais Guarani e Kaiowá em atos evidentes de intolerância e racismo religioso (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p.72).

Embora o corpo-território indígena seja constantemente atacado, ele se regenera, e os coletivos seguem resistindo na busca de recuperar o que lhes foi usurpado durante os séculos de dominação imposta pelos *karai*.

Nesse sentido, compreendemos que a "retomada", além de uma estratégia utilizada por esses coletivos para a recuperação de seus *Tekoha* e para a manutenção do corpo-território Kaiowá e Guarani, constitui-se em uma das palavras que articulam a luta *da Kuñangue Aty Guasu* pela demarcação dos territórios tradicionais.

Retomada - “Tekoharã” - As retomadas fazem parte do processo de reocupação das terras tradicionais dos Kaiowá e Guarani, expropriadas durante o processo colonizador no Mato Grosso do Sul. Assim, as retomadas configuram-se como um elemento de resistência desses coletivos, sendo compreendidas como “quando o povo reivindica e ocupa a terra que pertence ao seu povo originário” (Kuñangue Aty Guasu, 2021, p. 54).

Esse processo teve início no final da década de 1980. Movidos pela garantia constitucional do direito à terra, os povos indígenas iniciaram as retomadas. Sobre esse contexto, a Kuñangue (2021) descreve:

Com a constituição de 1988, nos arts. 231 e 232 que garante aos povos indígenas seus direitos, foi um respiro para a luta dos Guarani Kaiowá que nunca se sentiram bem em confinamento no espaço das Reservas Indígenas. Iniciou-se então o processo de retomadas, o retorno para a terra onde morou os nossos ancestrais, porém essas terras já estavam ocupadas por fazendeiros, que diziam ter comprado e tinham o título da terra (Kuñangue Aty Guasu, 2021, p. 81).

Assim, a retomada dos *tekoha* é um elemento fundamental para a manutenção da identidade cultural dos coletivos Kaiowá e Guarani, como descrito em: “Desde os anos 80, cansados desta realidade, iniciamos as retomadas das terras de nossos antepassados e começamos a recuperar a nossa dignidade humana, o nosso modo de ser, nossas matas, rios e nossas rezas”. (Kuñangue Aty Guasu, 2021, p. 113).

Para concluir a apresentação da palavra retomada, recorremos às pesquisas de Aline Crespe (2015), que observa que esse processo envolve diversas categorias entre os Kaiowá e Guarani. Destacamos aqui o tempo, o espaço e o sagrado, apontados pela historiadora, que comprehende as retomadas como um retorno ao passado para possibilitar um futuro. Segundo Crespe (2015), as retomadas têm um valor sagrado para esses coletivos, pois são um caminho para o *teko porã*, “o modo de ser que os Kaiowá e os Guarani se referem como o bom modo de ser (modo reto, certo), chamado de *teko porã*”.

Para Crespe (2015) “A retomada é sagrada justamente porque permite reviver outro tempo, o tempo do tekoha anterior à chegada das frentes de colonização, um tempo considerado bom, marcado por uma vivência tranquila e pela abundância de alimentos [...] (Crespe, 2015, p. 238).

As retomadas são, portanto, um espaço de reconstituição dos seus *tekohas*. Nesse processo, os indivíduos buscam o retorno a um passado feliz, vivido por eles antes da expropriação de seus territórios durante a ocupação *karai* (não indígena) do que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul. Esse processo das retomadas também é denominado *tekoharã* entre os Kaiowá e Guarani:

No caso do termo *tekoharã*, o sufixo *rã* é um indicativo de futuro. Mas *rã* não indica qualquer futuro e, sim, um futuro obrigatório, o futuro que necessariamente deve acontecer. *Tekoharã* aponta para o tekoha que vai existir novamente quando os índios recuperarem a posse de seus territórios tradicionais. Entretanto, o termo aponta também para uma condição presente, isto é, estar mobilizado para a reocupação dos antigos tekoha. Por sua vez, *tekoharã* diz respeito ao passado, aos tekoha que existiam antes da chegada das frentes de colonização e foram destruídos pelo empreendimento colonial; também se refere ao futuro, pois indicam a disposição de reconstituídos (Crespe, 2015, p. 26).

A palavra *retomada* é, portanto, um elemento central na re-existência dos Kaiowá e Guarani, sendo fundamental que ela ressoe nas salas de aula para que os estudantes compreendam que as narrativas em torno desse processo estão imersas em uma perspectiva capitalista e colonizada.

As retomadas Guarani Kaiowá, em sua resistência, demonstram a importância do acesso às terras ancestrais para recompor a autonomia alimentar e a relação espiritual com as divindades e demais seres que povoam o cosmos, mediada pelas boas práticas de cultivo das roças tradicionais (*kokue*) (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 18).

Parteiras/Jary- Embora a palavra *jary* não seja uma tradução direta para *parteira*, nos documentos produzidos pelo coletivo Kuñangue Aty Guasu, o termo *jary* aparece frequentemente ao lado de parteira, que pode ou não ser precedida pela expressão *Nhandesy*. Essa associação ocorre devido ao papel desempenhado pelas *nhandesy* e *parteiras* dentro da comunidade Kaiowá e Guarani, que são verdadeiras *jarys*. Graciela Chamorro (2022) define *jary* como:

járy n. [i-, o-] var. jára, -ja, 1. **dono-protetor no plano físico;** mba’e járy ‘dono de coisas’, chicha jára ‘dono da bebida na festa do milho’, óga jára ‘dono da casa’, mymba jára ‘dono de animais’, ñe’ëngára járy ‘rezadores, rezadoras’, peteí mba’e

ijára heta va'e ndaha'ei avave mba'e 'uma coisa com muitos donos não é de ninguém', 2. **dono-protetor no plano espiritual**; opa mba'e ijáry 'todas as coisas têm seus donos-protetores espirituais', so'o ha mymba peteñte ijáry, upéicha ave vyvra 'os animais selvagens só tem um dono-protetor, assim também as plantas (estão sob o domínio espiritual dos donos-protetores de seres não domesticados)', ógajáry rymba mokõi ijáry, ogajáry ha mymbajáry, upéicha ave vyvra 'os animais domésticos têm dois donos, o dono da casa e o dono do animal, assim também as plantas (têm o dono físico e o espiritual)', ka'aja 'dono protetor de ervas e da erva-mate', ka'ajára 'ser mitológico que protege a erva-mate', pohajáry 'donos-protetores espirituais das plantas medicinais'(Chamorro, 2022, p. 211).

Dessa forma, ao referir-se às parteiras como *jary*, os documentos evidenciam o papel central dessas mulheres nas comunidades Kaiowá e Guarani. Elas são protetoras e guardiãs de um conhecimento ancestral, transmitido por meio da medicina tradicional. Segundo a Kuñangue Aty Guasu (2022), "O cuidado tradicional renasce pelas mãos das mulheres Guarani e Kaiowá, por exemplo, pelas *jarys*, pelo cuidado e em defesa da vida delas que a Kuñangue Aty Guasu luta" (Kuñangue Aty Guasu, 2022, p. 7).

A preservação da medicina tradicional é crucial para a continuidade das culturas Guarani e Kaiowá. Essa prática transcende o aspecto cultural, desempenhando um papel essencial na saúde e bem-estar das comunidades. Nesse contexto, o cuidado com as rezadeiras e parteiras é particularmente significativo, pois, como afirma a Kuñangue Aty Guasu (2020):

As anciãs afirmaram a necessidade do cuidado com as rezadeiras e parteiras, pois elas se encontram vivas, são poucas e já estão com a idade avançada/ idosas. Elas trazem a necessidade de formar novas parteiras e rezadeiras para que seus trabalhos/demandas continuem cuidando de vidas. São práticas espirituais e medicinais essenciais na saúde da mulher indígena (Kuñangue Aty Guasu 2020, p. 8).

As *jary*/parteiras estão, portanto, profundamente entrelaçadas às lutas da Kuñangue Aty Guasu pela saúde e práticas de cuidado desses coletivos. Elas refletem a intersecção entre saúde, cultura e resistência política na constituição do *Teko Porã*.

Teko - O termo *teko* é traduzido por Chamorro (2022) como "teko n. [r-, h-, gw-, t-] t- + -eko 'vida', 1. Vida" (p. 505). No entanto, seu significado é muito mais profundo na epistemologia desses coletivos. *Teko* não se restringe à ideia de vida; é, também, um modo de viver próprio, uma experiência que constitui os seres enquanto vivenciam essa existência. Esse processo é heterogêneo e pode ser mais bem compreendido por meio das belas palavras de Sandra Benites (2022):

Teko é o modo de ser, o modo de estar no mundo, o modo de enxergar o mundo. O teko se produz e se transforma durante a caminhada de cada ser. É um processo que está sempre em movimento e sua transformação está relacionada com a vivência e as

relações com o entorno. Existem teko das mulheres, das mães, dos homens, das crianças, dos jovens, dos homens mais velhos, das mulheres mais velhas, das mulheres que se relacionam com outras mulheres, dos homens que se relacionam com outros homens... Suas formas de ver e estar no mundo são diferentes (Benites, 2022, p.94).

Por meio da análise dos documentos encontrados no site da Kuñangue, pudemos perceber que, entre as denúncias apresentadas pela assembleia de mulheres, está a do desrespeito dos não indígenas (karai) em relação ao *teko* indígena. O desrespeito não se limita apenas à própria existência dos corpos indígenas, mas também à maneira como esses coletivos experienciam suas vidas. Nesse sentido, Benites (2022) apresenta a perspectiva Kaiowá e Guarani, demonstrando que esses povos procuram adotar uma postura mais respeitosa em relação ao outro. Pois: “Cada corpo é um território. Procuramos sempre respeitar o teko do outro, mesmo que não sejamos iguais, para equilibrar o movimento do lugar” (Benites, 2022, p. 94).

O *teko* Kaiowá e Guarani não é respeitado quando as mulheres indígenas são desestimuladas a fazer uso da medicina tradicional e a parir em casa com o auxílio das parteiras. Ao se dirigirem aos hospitais karai, sofrem violência obstétrica e racismo. Da mesma forma, o *teko* desses coletivos é atacado quando *Ñandesys* e *Ñanderus* colocam suas vidas em risco ao praticarem sua religião ancestral. Também podemos destacar a retirada desses coletivos de seus territórios tradicionais, do confinamento ao qual foram submetidos, sendo empurrados para o que o “homem branco” chama de aldeia, mas que, para as mulheres Kaiowá e Guarani, não passa de chiqueiro: “Sem tekoha, não há teko. E sem mulher, não há tekoha. E diga ao povo que avance” (Kuñangue Aty Guasu, 2024)!

Karai - A palavra "Karai" possui múltiplas interpretações e ressignificações dentro do contexto cultural Kaiowá e Guarani. Graciela Chamorro (2022) aponta que, ao longo da história, o termo foi definido de diversas maneiras, mas é no contexto específico da produção dos documentos da Kuñangue Aty Guasu e no ensino de história que escolhemos nos apropriar de uma dessas definições. No universo Kaiowá e Guarani, "Karai" se refere à pessoa não indígena, ou seja, àquele que não compartilha dos costumes, da língua e da visão de mundo indígena, representando, por assim dizer, o "outro" distante e muitas vezes adverso.

4. pessoa não indígena [que não vive como um indígena, que não pertence ao povo e que fala uma outra língua], gwahē peteī karai che rógapy ‘chegou um homem na minha casa’, che ava kaiowa, amo va’ē katu karaínte ‘eu sou um homem Kaiowá, aquele é totalmente não indígena’, karai rekópe noñemomba’ēi kaiowa reko ‘no sistema dos não

indígenas não se valora o sistema dos Kaiowá', ore oro'e mitã ndokeséivapy outaha ichupe karai iñarõ ete va'e 'nós dizemos para as crianças que não querem dormir que virá lhes pegar um homem não indígena muito bravo', mba'éicha nde réry karaípy? 'como você se chama no sistema do não indígena?', mba'éicha oje'e karaípy ña'ëü? 'como se diz em português ña'ëü? (Chamorro, 2022, p.280)

Assim, o "Karai" não é somente uma figura de alteridade, mas também de risco, de expropriação e de ameaça constante. Sua presença é percebida como um agente de destruição cultural e espiritual, impondo não só a perda da terra, mas também a erosão do ser indígena, da identidade e das tradições que sustentam o "teko porã" (modo de viver correto) dos Kaiowá e Guarani. A luta da Kuñangue Aty Guasu, nesse contexto, é justamente um movimento de resistência contra a figura do "Karai", pela preservação do *teko* e pela recuperação de sua autonomia e dignidade enquanto povos originários.

Essa reflexão sobre o "Karai" nos permite, ainda, repensar a construção histórica das relações entre indígenas e não indígenas, desafiando as narrativas coloniais e buscando uma compreensão mais justa e respeitosa do outro, sem ignorar as marcas de violência e exclusão que marcam essa relação.

Fizemos questão de apresentar a definição literal de "*Karai*" conforme descrita por Chamorro (2022), para que a questão do "outro" e o perigo que essa figura representa fossem claramente percebidos. O termo "*Karai*" não se limita a referir-se a uma pessoa não indígena, mas carrega uma presença histórica e simbólica marcada por ameaças e opressão, associada à imposição de um sistema excluente que destrói as culturas indígenas.

Essa literalidade é fundamental para compreendermos o papel central do "*Karai*" na luta das mulheres Kaiowá e Guarani, e a importância de sua inclusão na *Caixa de Ressonância*. A palavra não só carrega o peso de séculos de resistência e confronto, mas também revela como os povos indígenas, especialmente as mulheres, se posicionam diante dessa ameaça contínua. Ao utilizarem essa palavra, as mulheres denunciam a violência que atravessa a história e persiste na atualidade, seja na negação de seus direitos, seja na destruição de seus modos de vida.

Nande – A palavra *nande*, conforme descrita no Dicionário Kaiowá- Português de Chamorro (2022), possui vários significados. Destacamos dois que se articulam ao contexto dos documentos e das lutas produzidos pela *Kunängue Aty Guasu*. São eles:

1. "**Nós**": Exerce a função de sujeito, sendo inclusivo por englobar o/a interlocutor/a. Exemplo: ñande ñamba'apo oñondive ("nós, inclusive você, trabalhamos juntos").
2. "**Nossa/s" ou "nosso/s**": Exerce a função de possessivo, incluindo o interlocutor/a. Exemplo: ñande gwyrapa ("nossa arco"), ñane mba'e ("nossa(s) coisa(s)") (Chamorro, 2022, p. 394).

Nos documentos da Kuñangue Aty Guasu, o termo *nande* representa a noção de coletividade própria dos povos Kaiowá e Guarani. Quando se referem ao "nossa", estão falando do que diz respeito ao grupo, um pertencimento coletivo que se reflete em suas práticas e valores, que são fundamentais para a constituição de sua identidade cultural. Essa utilização da palavra *nande* é uma maneira de demarcar as diferenças culturais em relação aos *karai* (não indígenas), pois expressa a ideia de que, por terem seus próprios modos de ser, de viver e de saber, os Kaiowá e Guarani se diferenciam da estrutura não indígena. Por esse motivo, essa palavra carrega o peso de uma contínua luta por direitos, uma luta por sua re-existência, e afirmação cultural, para que possam preservar e fortalecer suas formas próprias de vida diante das imposições do sistema *Karai*.

Mitã - De acordo com Chamorro (2022), a palavra *mitã* se refere à criança (p. 331). No entanto, escolhemos incluir essa palavra na Caixa de Ressonância por entender que, em um contexto mais profundo, ela carrega a ideia de cuidado, futuro e a perpetuação dos modos de vida dos povos Kaiowá e Guarani. Nos documentos da Kuñangue Aty Guasu, é evidente a preocupação do coletivo em garantir um futuro digno para suas crianças, para que possam crescer em um modo de vida que respeita e preserva suas tradições, culturas e valores ancestrais.

A luta pela infância, expressa pela palavra *mitã*, vai além da simples proteção física, envolvendo a garantia de que as futuras gerações terão a oportunidade de vivenciar e perpetuar seus próprios modos de ser, viver e saber. Ao lutar por um futuro para suas crianças, o coletivo da Kuñangue Aty Guasu está, na verdade, lutando pela continuidade de sua identidade e pelo direito de existir enquanto povo. A palavra *mitã*, ao estar presente na Caixa de Ressonância, reforça essa batalha pela vida e pela dignidade das novas gerações, que têm o direito de crescer em um mundo que respeite e valorize sua história e cultura.

Assim, o termo *mitã* reflete o compromisso do coletivo com a preservação de suas práticas culturais e reafirma a ideia de que o futuro das crianças é, de fato, o futuro do próprio povo Kaiowá e Guarani, sendo essencial para o alcance do *teko porã* (modo bom e belo de viver).

A escolha de "*teko porã*" como a última palavra a ser inserida na Caixa de Ressonância se fundamenta em sua profunda relevância para a cultura e filosofia dos povos Guarani e Kaiowá. "*Teko porã*" é um conceito que abarca diversas categorias já discutidas anteriormente e representa o bem viver, um estado alcançado pelos Kaiowá e Guarani somente quando há harmonia entre a experiência vivida e sua cultura. Dessa forma, é em busca do "*teko porã*" que as mulheres da Kuñangue Aty Guasu fazem suas vozes ecoar. Como ressalta Sandra Benites (2022):

Teko porã é o que sempre buscamos, o bem-estar de todos os teko. Se não é dada a voz a todos esses teko, eles podem ser apagados, podem sofrer uma homogeneização, como se fossem todos iguais, e ainda uma hegemonização, quando um apaga o outro (Benites, 2022, p.94).

Assim, os Kaiowá e Guarani só poderão alcançar o *Teko Porã* quando o *Nhande Reko* desses coletivos for respeitado, quando conseguirem recuperar cada hectare de seus *tekoha* saqueados e estiverem livres do medo e da intrusão do *teko karai* sobre seus corpos-territórios. Ao praticarem sua medicina tradicional, seus cantos, rezos e danças, e ao ensinarem suas crianças uma história em que não sejam invisibilizados, os Kaiowá e Guarani constroem seu *Teko Porã*, entendido como a idealização de um tempo futuro em que viverão novamente de acordo com as histórias contadas por seus ancestrais. Como afirma Benites (2022): "Acreditamos em nossa história porque ela nos ensina a construir *teko porã*, o ‘bem-viver’" (Benites, 2022, p. 101).

As palavras são ferramentas cruciais na luta pela garantia dos direitos dos povos indígenas, aqui representados pelas mulheres Kaiowá e Guarani. Esses direitos são fundamentais para a construção do tão sonhado *Teko Porã*. Por isso, ao concluir a seção dedicada à “Caixa de Ressonância”, queremos destacar que o objetivo dessa ferramenta pedagógica é ser um espaço aberto à inclusão de novas palavras e conceitos. Professores e estudantes podem sugerir, pesquisar e apontar outras palavras que possam enriquecer o conhecimento de ensinantes e aprendentes, promovendo uma compreensão mais profunda, o respeito, o reconhecimento e o protagonismo necessários em relação às mulheres Kaiowá e Guarani, que representam o movimento indígena no Mato Grosso do Sul.

Além disso, o reconhecimento de epistemologias outras no ensino de história corrobora para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 5 (Igualdade de Género). Ao valorizar as palavras de luta das mulheres Kaiowá e Guarani,

integrantes do coletivo Kuñangue Aty Guasu, cria-se um espaço de diálogo intercultural e respeito às suas histórias, saberes e modos de ser.

Essa abordagem não apenas fortalece o combate à desigualdade de gênero e à discriminação (ODS 5), mas também incentiva o reconhecimento da diversidade cultural e da justiça social, elementos centrais para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis (ODS 10 - Redução das Desigualdades). Por meio dessa valorização, o ensino de história transforma-se numa ferramenta que não só preserva a memória coletiva dos povos indígenas, mas também contribui para a promoção de uma cultura de paz e inclusão (ODS 16).

A incorporação das palavras de luta dessas mulheres no recurso pedagógico é, assim, um gesto de reconhecimento da importância de epistemologias indígenas no combate às diversas formas de opressão e na busca pela sustentabilidade, garantindo que a voz desses povos seja não apenas ouvida, mas legitimada na construção de um futuro mais equitativo e diverso. Ouvir e valorizar essas vozes é também uma forma de acolher os conhecimentos ancestrais como estratégia para "adiar o fim do mundo", conforme propõe Ailton Krenak (2017), reforçando que a sustentabilidade do planeta depende da coexistência harmônica entre humanidade e natureza, respeitando as múltiplas formas de existência e conhecimento que sustentam a vida na Terra.

Dessa forma, a “Caixa de Ressonância” não marca o fim, mas o início de uma jornada contínua de reflexão e aprendizado sobre os desafios e as realidades vivenciadas pelos povos Kaiowá e Guarani, incentivando o avanço do conhecimento e a continuidade do diálogo.

V - DIVERSAS CONSIDERAÇÕES

Por isso, acredito que a sabedoria das mulheres guarani deve ser contada pelas próprias mulheres, já que a história mítica de Nhandesy é responsável pela forma da organização do nhandereko, o modo de vida guarani”

Sandra Benites (2022)

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia.

Walter Benjamin (1987)

Estas não podem ser consideradas reflexões finais. Pelo contrário, esperamos que sejam um “ponto de partida”. Entre os propósitos desta dissertação estava compreender os mecanismos que resultam na sub-representação dos povos indígenas na educação básica e a consequente ineficácia da Lei 11.645/2008, mesmo após dezesseis anos de sua aprovação. Além disso, buscamos contribuir para a expansão da perspectiva indígena no ensino de História. Iniciamos nosso *ogata* (caminhar) em direção a esses objetivos pela formação inicial de professores de História.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das universidades: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), constatamos que a negligência aos corpos indígenas, suas histórias e culturas tem origem no topo (universidade) e se reflete profundamente nas ausências que persistem na base (escola).

Os cursos de História das universidades públicas em Mato Grosso do Sul — terceiro estado em número de indígenas — apresentam, em geral, um currículo esvaziado e superficial no que se refere às temáticas indígenas. Embora os PPCs desses cursos tragam um avanço significativo ao tornarem obrigatória a disciplina de História Indígena, é essencial questionar se essa obrigatoriedade resulta em uma abordagem efetiva e transformadora ou se se limita a cumprir formalidades.

Na UFMS, apesar de a proposta curricular buscar trabalhar as temáticas étnico-raciais de forma interdisciplinar, poucas disciplinas efetivamente incorporam as perspectivas indígenas em suas abordagens. Já na UEMS, embora o PPC tenha sido atualizado em 2022, com a inclusão de termos solidários e inclusivos aos povos indígenas, a transferência do curso de História de

Amambaí para Campo Grande interrompeu a oportunidade de chegada de novas turmas e formação de professores kaiowá e guarani na área de História. Nesse caso, a ausência não se manifesta apenas no currículo, mas também no espaço físico da universidade, afetando diretamente a representatividade indígena.

Quanto à UFGD, entendemos que o PPC do curso de História, datado de 2017, poderia contemplar com maior profundidade o viés da história indígena, considerando a presença intensiva dos coletivos indígenas na região conhecida como Cone Sul de Mato Grosso do Sul e especificamente Dourados, onde o curso se localiza, de forma a refletir as experiências históricas desses povos. Esta percepção se justifica, ainda, considerando a existência da linha de pesquisa *Povos indígenas e tradicionais: territórios, políticas e etnoconhecimento* (linha 1), no programa de Pós-Graduação em História daquela instituição.

Essas considerações foram cuidadosamente elaboradas a partir da análise do que é explicitamente declarado (*o dito*) e, sobretudo, do que permanece implícito ou silenciado (*o não dito*). O que não é verbalizado também comunica muito, revelando lacunas e omissões significativas.

Nos ementários das disciplinas das Universidades Federal de Mato Grosso do Sul e Federal da Grande Dourados, observa-se a ausência de objetivos claramente definidos, e as descrições, em muitos casos, apresentam-se de forma concisa e superficial. Esse vazio discursivo não apenas limita a compreensão do propósito formativo das disciplinas, mas também evidencia um distanciamento das questões indígenas no contexto acadêmico.

Por outro lado, o PPC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul mostra-se atualizado e bem estruturado, destacando estudos que contemplam a presença indígena. Essa abordagem mais inclusiva sinaliza para um compromisso institucional com a valorização e inserção das perspectivas indígenas no ensino de História, ainda que desafios permaneçam.

Em seguida, analisamos o Referencial Curricular de Campo Grande, documento que orienta as escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), à qual estou vinculado. Embora já tivesse familiaridade com esse documento, confesso que não o havia examinado com a devida minúcia. Comparado aos PPCs das universidades, o referencial da educação básica supera as expectativas. Ele se propõe a ir além de um caráter meramente normativo em relação às Leis 11.639/2003 e 11.645/2008, oferecendo recomendações que trazem contribuições relevantes para os docentes da rede.

As lacunas identificadas nos currículos da educação básica e superior decorrem de um descompasso entre essas duas instâncias institucionais. Se as representações sobre os povos

indígenas nos parecem deslocadas ou insuficientes, é porque as ações que promovem um diálogo produtivo entre universidade e escola ainda são escassas. Esse alinhamento pode ser alcançado por meio de programas como a residência pedagógica, formações continuadas e pesquisas colaborativas desenvolvidas nas universidades.

Para isso, é imprescindível superar o dualismo que separa essas etapas da educação, promovendo uma integração efetiva. Assim, a educação como um todo daria um salto qualitativo, avançando em direção a um processo verdadeiramente descolonizador e mais inclusivo.

Ao levantar essas reflexões, não podemos dissociar a universidade e a escola do contexto sociopolítico e cultural em que estão inseridas. Afinal, o ensino de História tem, historicamente, acompanhado as necessidades e demandas da sociedade. No entanto, é importante ressaltar que não podemos falar da sociedade como um todo homogêneo. Por séculos, o ensino e a escrita da História atenderam quase exclusivamente aos interesses das elites, silenciando as vozes e experiências de grupos marginalizados.

O movimento de descolonizar a educação, portanto, precisa avançar significativamente para que os objetivos estabelecidos na Constituição e nos documentos que orientam o sistema educacional brasileiro sejam efetivamente alcançados. Mais do que isso, é fundamental formar pessoas educadas sob uma perspectiva decolonial, capazes de repensar criticamente as estruturas de poder e contribuir para a construção de um Brasil melhor para todos.

Nesse sentido, compreendemos que as propostas de recursos educacionais e as pesquisas realizadas nos mestrados profissionais, como o PROFHISTÓRIA, desempenham um papel fundamental na construção de um ensino de História mais inclusivo e plural. Sendo essencial que essas produções acadêmicas cheguem de forma efetiva às formações continuadas de professores, ampliando horizontes e promovendo reflexões sobre diferentes perspectivas e subjetividades. Ao incorporar as vozes das mulheres indígenas como parte integrante do ensino de História, valoriza-se a diversidade de narrativas e fortalece-se a formação crítica dos estudantes. Promovendo o movimento de aproximação entre academia e prática pedagógica que é vital para transformar o espaço escolar em um ambiente de construção democrática de saberes e de promoção da justiça social.

No entanto, reconhecemos que há desafios a serem superados na implementação das propostas desenvolvidas. Um dos principais entraves diz respeito à ausência de políticas públicas consistentes que promovam e valorizem a formação continuada de professores. Sem esse apoio, as inovações pedagógicas muitas vezes permanecem restritas ao ambiente

acadêmico, dificultando sua aplicação nas escolas. É necessário, portanto, que haja um esforço coletivo entre gestores, instituições de ensino e pesquisadores para garantir que essas produções acadêmicas cheguem efetivamente às salas de aula, fomentando mudanças concretas no ensino de História.

Nesse contexto, a criação do Ministério dos Povos Indígenas, com a liderança da ministra Sonia Guajajara, uma mulher indígena, representa um avanço significativo na direção da descolonização da sociedade. Em 2022, os brasileiros elegeram cinco parlamentares indígenas, quatro dos quais mulheres, que atualmente fazem parte da bancada do cocar. Embora, em números absolutos, essa representação possa parecer modesta em relação aos 513 deputados federais, a ocupação desses espaços (anteriormente vistos como inalcançáveis) simboliza a força e a resistência do movimento indígena, que segue, incansável, em busca de seus objetivos.

A representatividade indígena em espaços institucionais, como o Ministério dos Povos Indígenas e o Congresso Nacional, simboliza uma conquista histórica que transcende o campo político, provocando reflexões fundamentais sobre o papel da educação como agente de transformação. Esses avanços exigem que os currículos escolares deixem de tratar os povos indígenas de maneira superficial, incorporando de forma efetiva suas vozes, histórias e perspectivas. Essa integração permite que o ensino de História dialogue com as mudanças em curso na sociedade, promovendo o reconhecimento da diversidade e fortalecendo o respeito às múltiplas identidades que compõem o Brasil e o Mato Grosso do Sul.

Integrante desse movimento, a Kuñangue Aty Guasu, grande assembleia de mulheres Kaiowá e Guarani, tem contribuído desde 2006 para as lutas do movimento indígena nacional. Essas mulheres emergem entre os Kaiowá e Guarani, que, ao lado dos Terena, Kadiwéu, Camba, Kinikinau, Ofaié, Guató e Atikum, formam as etnias indígenas presentes em Mato Grosso do Sul.

A Kuñangue Aty Guasu tem se consolidado como uma das principais vozes no movimento indígena nacional, promovendo um espaço de articulação política, cultural e social para os povos indígenas. Nas assembleias, temas como direitos territoriais, combate à violência, preservação cultural e sustentabilidade têm sido amplamente debatidos e defendidos. Essas reuniões representam não apenas a força organizacional dessas mulheres, mas também o poder de transformação coletiva em um contexto marcado por desafios.

Entre as principais conquistas do coletivo Kuñangue Aty Guasu, estão a visibilidade dada às denúncias de violência contra mulheres indígenas, o fortalecimento da luta pelos

direitos territoriais dos povos originários e a preservação de práticas culturais fundamentais para a identidade desses coletivos. O protagonismo dessas mulheres reflete uma resistência histórica que transcende as assembleias, levando suas demandas às esferas nacionais e internacionais. Esse movimento tem sido essencial para garantir que as vozes das mulheres indígenas sejam ressoadas, tanto dentro quanto fora de seus territórios.

Com uma população de aproximadamente 116.469 indígenas no estado, a maior parte é Kaiowá e Guarani, o que os torna uma parte significativa da demografia indígena regional. Mais do que um número, essas comunidades carregam uma trajetória de re-existência e contribuições essenciais para a cultura e história do Mato Grosso do Sul, mesmo antes da formalização do estado. Os kaiowá e guarani têm resistido e reafirmado sua presença no estado, contribuindo com práticas e saberes que enriquecem o patrimônio cultural do Mato Grosso do Sul.

O contato com a produção impactante da Kuñangue Aty Guasu e as leituras sobre os Kaiowá e Guarani possibilitaram uma compreensão mais profunda da força das palavras para essas comunidades. Por meio delas, buscamos oferecer aos docentes e estudantes um recurso pedagógico capaz de transmitir o *teko* das mulheres Kaiowá e Guarani, ampliando as narrativas indígenas nas salas de aula. Essas narrativas, carregadas de sentidos profundos, não apenas narram, mas mobilizam as lutas e o esperançar desses coletivos.

Dessa maneira, buscamos contribuir para a descolonização das perspectivas dos docentes, de modo que o ensino de História reflita não apenas o passado, mas também a atualidade e o protagonismo das mulheres Kaiowá e Guarani, que continuam a construir a História do Mato Grosso do Sul enquanto buscam viver o *teko porã*.

A análise documental realizada nas universidades revelou que a aparência de diversidade nas instituições acadêmicas muitas vezes esconde um panorama em que as vozes indígenas são silenciadas ou marginalizadas em seus currículos. A urgência de novos estudos que aprofundem essa investigação se torna evidente, pois é fundamental compreender como a presença indígena é tratada e, muitas vezes, ignorada nas diferentes áreas do conhecimento.

É necessário conduzir uma análise crítica dos currículos existentes, identificando lacunas e estereótipos que perpetuam a sub-representação indígena. Isso envolve não apenas revisar os conteúdos abordados, mas também a metodologia de ensino utilizada e os espaços de diálogo criados para a inclusão das perspectivas indígenas.

Esse movimento em direção a uma educação mais inclusiva e representativa também levanta novas questões que merecem ser investigadas. Como as universidades podem se tornar espaços nos quais a história, a cultura e os conhecimentos indígenas são não apenas apresentados, mas respeitados e valorizados? Quais são os desafios enfrentados por acadêmicos indígenas em sua jornada dentro dessas instituições? Quais são as condições de formação e preparação dos professores universitários para lidar com as temáticas indígenas? Essas são algumas das questões e ideias que surgiram a partir do processo de análise dos currículos acadêmicos dos cursos de licenciatura em História analisados.

No entanto, o aprofundamento e desenvolvimento adequado dessas e de outras novas questões, assim como a busca por possíveis respostas, exigem mais tempo e dedicação à pesquisa. Por esse motivo, optamos por não encerrar o trabalho com considerações finais, mas sim por apresentá-las como considerações que provocam novos estudos.

Em suma, a necessidade de uma análise crítica e aprofundada sobre a representação dos povos indígenas no contexto acadêmico é urgente e inadiável. Através dessa investigação, podemos trabalhar em prol de um ambiente acadêmico mais inclusivo, que valorize a riqueza das culturas e saberes indígenas, promovendo um diálogo verdadeiro e transformador entre as diferentes vozes que compõem nossa sociedade.

Por fim, esperamos que este trabalho inspire os docentes a amplificar outras vozes nas salas de aula, trazendo a ressonância necessária para uma educação mais reflexiva e representativa, que cumpra efetivamente os objetivos da Lei 11.645/2008. Reconhecendo e celebrando a diversidade cultural presente no Brasil e no Mato Grosso do Sul, podemos caminhar na construção de um mundo mais justo e belo.

Para além de esforço acadêmico, esperamos por meio dessas contribuições ter alcançado a sensibilidade necessária para promover o diálogo entre a história, a cultura e as lutas das mulheres kaiowá e guarani, representadas por meio de suas palavras e os professores que buscarem incorporá-las às suas práticas pedagógicas.

Deixamos, ainda, em aberto a possibilidade de que novas perspectivas e estudos aprofundem os debates aqui iniciados, fomentando pesquisas que dialoguem com estas ideias e contribuam para a constante transformação do fazer educacional e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

ANZOATEGUI, Priscila. **Kuñangue Aty Guasu: A Grande Assembleia das Mulheres Guarani e Kaiowá, Dourados, MS.** Disponível em https://www.anpuh.org/1542640808_ARQUIVO_kunhangueatyguasuartigorevisado.pdf. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

BALESTRIM, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BENITES, Sandra. **Kunhã Py'a Guasu.** *Revista Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 15, p. 93-103, dez. 2021.

BENITES, Sandra. **Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko.** *Revista Caracol*, São Paulo: USP, n. 20, p. 189-200, jul./dez. 2020.

BENITES, Tonico. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha.** 2014. 269 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 1987. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Reflexões sobre o ensino de História.** *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BRAND, Antonio. Jacó. **O bom mesmo é ficar sem capitão: o problema da “administração” das reservas indígenas Kaiowá/Guarani, MS,** 2001. Disponível em: <https://www.ucdb.br>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra.** 1998. 405 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **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 temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** 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 temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

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. Seção 1, p. 27801-27805.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. [PDF]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/assuntos/educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: Resolução CP 2002 — Ministério da Educação Acesso em: 15 set.2024

BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens; Revisão técnica: Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto? Tradução: Sérgio Lamario e Arnaldo Marques da Cunha; Revisão técnica: Carla Rodrigues. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CHAMORRO, Graciela (Chamorro Arguello, Cândida Graciela). **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CHAMORRO, Graciela. Dicionário Kaiowá-português. Belo Horizonte: Editora Javali, 2022.

CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2018.

CRESPE, Aline Castilho. **Breve história dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.** In: SILVESTRE, Célia Foster; ROSSATO, Veronice; SERAGUZA, Lauriene (org.). Kuña Remopu'ã. Amambai: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://tekove--laboratorio-de-humanidades.webnode.page>.

CRESPE, Aline Castilho. **Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: Do Tekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha.** 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Caixa de ressonância. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/caixa%20de%20resson%C3%A2ncia>. Acesso em: 05 jul.2024.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamificação na construção de histórias em quadrinhos hipermídia para a**

aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (orgs.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 167-191.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História do Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Tradução de João Paulo Monteiro.

KASHIMOTO, Emilia Mariko; MARTINS, Gilson Rodolfo. **Arqueologia da bacia do Alto Paraná em Mato Grosso do Sul**. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle (Orgs.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2018. p. 93-100.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Dossiê O Racismo e a Intolerância Religiosa: As sequelas de invasões (neo)pentecostais nos Corpos Territórios das Mulheres Kaiowá e Guarani**. Dourados-MS: 2023. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Documento final da VI Kuñangue Aty Guasu**. 2018. Amambai-MS. 2018. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Documento final da X Kuñangue Aty Guasu, 2022**. Amambai-MS. 2022. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Documento final da XI Kuñangue Aty Guasu, 2023**. Dourados-MS. 2024. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Manifesto da VIII Kuñangue Aty Guasu, 2020**. Dourados - MS. 2020. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Relatório Corpos Silenciados, Vozes Presentes: A Violência no Olhar das Mulheres Kaiowá e Guarani**. Dourados, 2021. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Relatório Mapeamento da violência - Kuñangue Aty Guasu/FIMI (2021)**. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: 17 mar. 2023.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Documento final da V Kuñangue Aty Guasu, 2017**. Coronel Sapucaia-MS. 2017. Disponível em: <https://www.kunangue.com>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LUGONES, María. **Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial**. In: MIGNOLO, Walter (Org.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2008. p. 13-54.

MELIA, Bartolomeu. **La novedad guaraní (viejas cuestiones y nuevas preguntas): revisita bibliográfica (1987-2002)**. *Revista de Indias*, v. LXIV, n. 230, p. 175-226, 2004.

- MELIA, Bartolomeu. **Los Pai-Ta Vyterá: Etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo.** Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Asunción del Paraguay, 1976.
- MELIA, Bartolomeu. **Entrevista com Patricia Fachin.** 31 maio 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3258-bartomeu-melia-1>. Acesso em: 06 mai. 2024.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomaz da. **Curriculo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 - Pacto Global.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/-br/sdgs> Acesso: 5 jul. 2024.
- PEREIRA, Levi Marques; SILVESTRE, Célia Foster; CARIAGA, Diógenes Egídio (Orgs.). **Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- ROCHA, Leila. Luta de uma das principais lideranças dos índios Guarani-Kaiowá. *Marie Claire*. 19 out. 2020. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/idade-sem-tabu/noticia/2020/10/leila-rocha-luta-de-uma-das-principais-liderancas-dos-indios-guarani-kaiowa.html>. Acesso em: 05 mai. 2024.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE (SEMED). **Referencial Curricular do Município de Campo Grande: volume 6 - Ciências Humanas.** Campo Grande, MS: SEMED, 2020.
- SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** *e-cadernos CES*, n. 18, 2012. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt>. Acesso em: 31 jul. 2024. Tradutora: Rose Barboza.
- SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres.** Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
- SERAGUSA, Lauriene. **As donas do fogo - política e parentesco nos mundos guarani.** 2023. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia e Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, São Paulo, 2023.
- SERAGUSA, Lauriene. Aty Kuña Guasu – sexualidade e relações de gênero entre os Kaiowá e os Guarani. In: PEREIRA, Levi Marques; SILVESTRE, Célia Foster; CARIAGA, Diógenes

Egídio (Orgs.). **Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul.** Dourados: UFGD, 2018. p. 49-68.
 SERAGUZA, Lauriene. **Cosmos, corpos e mulheres Kaiowá e Guarani de Aña à Kuña.** 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVESTRE, Célia Maria Foster; LANDA, Beatriz; TEDESCHI, Sirley Lizott. A universidade como (corpo-)território: coletivos indígenas e políticas de (re) afirmação/ (re)ocupação de mundos. **Revista Nanduty, [S. l.], v. 12, n. 19,** p. 1–11, 2024. DOI: 10.30612/nty.v12i19.18801. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18801>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SILVESTRE, Célia Foster. **Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.

SILVESTRE, Célia Foster; CRESPE, Aline. Tekoha, Nhande reko, kokue: o território como condição para a produção de alimentos e do modo de vida bom e belo entre os Kaiowá e os Guarani. In: PEREIRA, Levi Marques; SILVESTRE, Célia Foster; CARIAGA, Diógenes Egídio (Orgs.). **Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul.** Dourados: UFGD, 2018. p. 49-68.

SILVESTRE, Célia Foster; ROSSATO, Veronice; CRESPE, Aline. **Esses que (não) são os outros: a presença Kaiowá e Guarani em Amambai, MS.** *Nanduty*, v. 10, n. 16, p. [páginas], 2022. Memórias e práticas {sociais} de resistências. Disponível em:
<https://www.ufgd.edu.br/pt-br/researches/essenciais/nao-sao-os-outros>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SILVESTRE, Célia Foster; ROSSATO, Veronice; SERAGUZA, Lauriene. **Kunha Remopu'ã.** Amambai: UEMS, 2019. Disponível em: <https://tekove--laboratorio-de-humanidades.webnode.page/>

SOUZA, Jr Alexandre de. Educação 4.0 e Educação Histórica: Mídias Digitais, Ensino de História e Metodologias Ativas Para O Século XXI. In: **Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares** [recurso eletrônico] / Organização: Priscila Gontijo Leite, Cláudia Cristina do Lago Borges, Arnaldo Martin Szlachta Junior. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.1).

TEGA, Danielle. Insurgências feministas ecossocialistas: um debate a partir do corpo-território. **NUEVAMÉRICA** (BUENOS AIRES), v. 3, p. 45-50, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** Campo Grande, MS. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: www.uems.br/cursos/graduacao/historia-licenciatura-campo-grande. Acesso em: 9 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2017. Disponível em: PPC CURSO DE HISTORIA 2017.pdf (ufgd.edu.br). Acesso em: 13 fev.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://graduacao.ufms.br/cursos/3297>. Acesso em: 1 set. 2024.

VILHAVA, Rosicleide. Organização das Mulheres Kaiowá e Guarani. In: SILVESTRE, Célia Foster; ROSSATO, Veronice; SERAGUZA, Lauriene (orgs.). **Kunha Remopu'ã.** Amambai: UEMS, 2019. Disponível em: <https://tekove--laboratorio-de-humanidades.webnode.page/>. Acesso em: 13 fev.2023.