

***Narrativas Didáticas de História Indígena:  
experiências de pesquisa e autoria na formação docente***

***Didactic Narratives of Indigenous History: research  
and authorship experiences in teacher training***

Susane Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>  
Valéria Moreira Coelho de Melo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta a análise de dezesseis narrativas didáticas de história indígena, elaboradas por licenciandos durante a disciplina *Laboratório de Ensino de História Indígena*, ministrada no curso de História da Universidade de Brasília. Trata-se dos resultados de uma experiência de formação docente, cujo objetivo foi estimular a reflexão crítica sobre a presença indígena na historiografia acadêmica e escolar, bem como incentivar a autoria de textos didáticos voltados aos anos finais do ensino fundamental, com base em pesquisa de fontes documentais e narrativas de autoria indígena. Na análise dessas narrativas, destacamos o modo como os licenciandos mobilizaram saberes, temas, questões, acontecimentos e personagens históricos, em consonância com o que dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (BRASIL, 2015), conforme a Lei nº 11.645/2008. Essa experiência evidenciou o potencial de leituras e debates de textos fundamentados em perspectivas indígenas, decoloniais e interculturais sobre a história indígena e o ensino de História. Além disso, ressaltou a importância da pesquisa de fontes indígenas para a construção de materiais didáticos que valorizem a diversidade étnico-cultural e o protagonismo político dos povos indígenas, contribuindo para romper os silenciamentos e preconceitos historicamente reproduzidos pela escola e pela sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente; História Indígena; Narrativas Didáticas; Ensino de História; Historiografia.

**ABSTRACT:** This article presents an analysis of sixteen didactic narratives on indigenous history, produced by undergraduate students during the course "Laboratory for Teaching Indigenous History," offered within the History degree program at the University of

---

<sup>1</sup> Historiadora e Professora Associada na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB). É licenciada em História (1997) pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. Possui mestrado (2001) e doutorado (2006) em História pela UnB. E-mail: [susane@unb.br](mailto:susane@unb.br)

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), vinculada aos cursos de graduação e pós-graduação (PROFHISTÓRIA) em História. E-mail: [valmelo@unifesspa.edu.br](mailto:valmelo@unifesspa.edu.br)

Brasília. The study reports the outcomes of a teacher education experience aimed at fostering critical reflection on the presence of Indigenous peoples in both academic and school historiography, as well as encouraging the authorship of didactic texts for the final years of elementary education, based on research in documentary sources and Indigenous-authored narratives. In analyzing these narratives, we highlight how the students mobilized knowledge, themes, questions, historical events, and figures in alignment with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Operational Guidelines for the Implementation of the History and Cultures of Indigenous Peoples in Basic Education (BRASIL, 2015), in accordance with Law No. 11.645/2008. This experience revealed the potential of readings and discussions grounded in Indigenous, decolonial, and intercultural perspectives on Indigenous history and the teaching of History. It also underscored the importance of researching Indigenous sources for the development of didactic materials that value ethno-cultural diversity and the political agency of Indigenous peoples, contributing to the dismantling of silences and prejudices historically reproduced by schools and society.

**KEYWORDS:** Teacher Education; Indigenous History; Didactic Narratives; History Teaching; Historiography.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos e discutimos os resultados de uma experiência voltada à produção de narrativas didáticas de história indígena, realizada no âmbito da disciplina *Laboratório de Ensino de História Indígena*, com estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB). Essa iniciativa teve como principal objetivo contribuir para a formação inicial de professores, estimulando não só a reflexão crítica sobre a presença indígena na historiografia acadêmica e escolar, mas também a autoria de textos didáticos com base em pesquisa de fontes documentais e narrativas de autoria indígena.

Esta experiência se baseou em abordagens contemporâneas que valorizam a pesquisa como elemento central na formação de professores autônomos, reflexivos e críticos, capazes de produzir, de forma contínua, conhecimentos específicos para sua prática profissional (Tardif, 2014, p. 286). Em tais abordagens, a escola é concebida como um espaço dinâmico de produção e circulação de saberes, dotado de uma “configuração cognitiva própria e original da cultura escolar” (Monteiro, 2007, p. 83). Os professores, por

sua vez, passam a ser reconhecidos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, em contraposição ao modelo tradicional de formação docente, caracterizado por uma racionalidade técnica e aplicacionista. Esse modelo tradicional, sustentado na separação entre pesquisadores (bacharéis) e professores (licenciados), atribuía exclusivamente aos especialistas a autoria dos materiais didáticos, reservando aos docentes apenas o papel de transmitir conteúdos previamente determinados. Essa lógica reduzia o ensino a uma prática meramente técnica, restringia a autonomia dos professores e reforçava uma concepção aplicacionista da educação, na qual os docentes eram relegados à função de executores de projetos didáticos elaborados por terceiros (Alves & Leffa, 2024, p. 1094).

Acompanhando os movimentos de crítica a esse modelo tradicional de formação de professores, o currículo do curso de licenciatura em História da UnB foi reformulado em 2010 para integrar ensino e pesquisa, eliminando a hierarquização entre essas funções. O Projeto Pedagógico do curso estabelece que o professor não é mero transmissor de conteúdo, mas mediador do processo de ensino-aprendizagem e capaz de refletir, criar e reconstruir saberes com os alunos (Oliveira, 2015, p. 190). Nesse contexto, foi criada a disciplina optativa *Laboratório de Ensino de História Indígena*, fundamentada na Lei 11.645/08, com o propósito de articular ensino e pesquisa por meio da produção de materiais didáticos e da valorização da autonomia docente na construção do conhecimento.

Vários estudos e pesquisas recentes apontam que, apesar da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, em decorrência da Lei 11.645/08, a presença indígena nos livros didáticos de História e nos currículos escolares ainda é silenciada e limitada (Bringmann & Göttert, 2021; Oliveira, Ramos, Cainelli, 2018; Coelho & Rocha, 2018; Silva, 2022). Um estudo realizado por Edson Silva (2022), por exemplo, destaca que, embora haja um esforço recente de inclusão da temática indígena nos livros didáticos de História, as abordagens ainda são superficiais e eurocêntricas, tratando os indígenas como figuras do passado e não como agentes históricos ativos. Nesse sentido, como bem observou Kayapó e Brito, a “escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora” (2014, p. 40).

Não por acaso, a aplicação da Lei 11.645/08 nas escolas de Educação Básica ainda enfrenta desafios complexos, como a lentidão nos avanços, o baixo interesse das escolas e a

falta de investimentos na capacitação docente e na criação de materiais didáticos específicos sobre o tema (Kayapó & Brito, 2014, p. 64). Nos cursos de licenciatura, o tema também permanece marginalizado devido ao predomínio de currículos eurocêntricos e de pouco espaço para questões didático-pedagógicas da História (Coelho, 2019).

Diante desses problemas e demandas, destacamos a necessidade de formação de professores para a pesquisa e a autoria de materiais didáticos voltados para o ensino de História indígena. Com esse propósito, a disciplina optativa *Laboratório de Ensino de História Indígena* foi concebida como uma experiência formativa centrada na escrita de narrativas didáticas com base em pesquisa de fontes documentais e narrativas de autoria indígena. Nesse trabalho, buscamos não apenas estimular a leitura crítica dos livros didáticos, mas também promover o diálogo com as culturas indígenas, valorizando a diversidade étnico-cultural e o protagonismo indígena, como forma de romper com os silenciamentos e preconceitos historicamente produzidos pela escola e pela sociedade.

Nesta experiência formativa concebemos o material didático como um texto narrativo que veicula representações do passado, mas que é projetado para ensinar, a partir de certas finalidades educacionais e intencionalidades pedagógicas que dependem dos objetivos de ensino, dos currículos e das demandas, interesses e necessidades de aprendizagem de seu público-alvo (Alves & Leffa, 2024, p. 1106). Embora compartilhe de elementos e procedimentos ligados às formas de produção de sentidos, reconhecimento e legitimidade das narrativas historiográficas acadêmicas (Cavalcanti, 2020), a narrativa didática da História tem ainda a pretensão de fornecer uma representação do passado com finalidade pedagógica, para se converter em vetor de ensino e aprendizagem no ambiente escolar (Manke & Silva, 2022, p. 95).

Nessa perspectiva, os conhecimentos escolares surgem como resposta às demandas dos sistemas educacionais, sendo construídos a partir de escolhas “sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder” (Monteiro, 2007, p. 95). Assim, a História escolar é produzida num “lugar de fronteira” onde se encontram a História acadêmica (seu saber de referência), as concepções de educação e currículo, as políticas públicas de educação, as práticas sociais de referência e os saberes docentes e discentes (Monteiro & Penna, 2011). Não se trata, portanto, de uma mera simplificação da História acadêmica. A especificidade epistemológica do ensino de

História demanda atenção especial à autoria e à análise dos materiais didáticos destinados ao público escolar.

Diferente da escrita estritamente acadêmica, o texto didático deve ser produzido “em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar no processo de ensino e aprendizagem” (Munakata, 1997, 100). Dentre estes parâmetros, Munakata destaca que o conteúdo deve ser adequado ao currículo e ter “legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo” (1997, p. 100). Desse modo, a escrita do texto didático deve se estruturar de maneira acessível e funcional, permitindo que os estudantes compreendam e se apropriem dos conteúdos de forma significativa.

Além disso, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de História deve desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender o passado em diálogo com o presente, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva dos acontecimentos históricos. Nesse sentido, os textos didáticos não devem se limitar à mera transmissão de informações ou à simples descrição de fatos, mas devem promover o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção de sentidos e a autonomia dos estudantes, por meio da articulação de diferentes saberes, fontes e experiências. É fundamental que atendam a distintas expectativas e necessidades formativas, veiculando valores que contribuam não apenas para a aprendizagem, mas também para uma formação crítica e cidadã (Alves & Leffa, 2024, p. 1104-1106). Levando em consideração estes aspectos, compreendemos que a autoria de materiais didáticos envolve certas escolhas com base em elementos que antecedem a sua produção e que interferem de maneira decisiva no processo autoral.

No caso de materiais didáticos produzidos por professores em formação inicial, é importante considerar que os saberes docentes<sup>3</sup> mobilizados ainda estão em processo de construção e reelaboração. Esses materiais refletem não apenas os conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo da licenciatura – por meio de aulas, leituras, pesquisas, debates e estágios supervisionados –, mas também referências culturais, valores, trajetórias

---

<sup>3</sup> Segundo Tardif (2000, 2014), os saberes docentes resultam da fusão de diferentes conhecimentos e experiências, estando em constante transformação ao longo da trajetória de cada professor. Esses saberes são construídos – e não apenas reproduzidos –, sendo temporais (adquiridos na prática), situados (condicionados pelo contexto escolar), plurais (influenciados por diversas fontes) e personalizados (marcados pela cultura, história de vida e identidade do docente). Com base nessa perspectiva, busca-se compreender, neste estudo, os saberes docentes desenvolvidos no contexto universitário da formação inicial de professores, especialmente aqueles mobilizados na produção de materiais didáticos para o ensino de História Indígena.

pessoais e percepções sobre a docência e as necessidades de aprendizagem da História indígena por parte do público-alvo desses materiais. Embora esses textos ainda não se apoiem em experiências de prática de ensino, eles constituem importantes fontes para a análise dos currículos e das propostas de formação de professores para o ensino de História indígena. Além disso, revelam os sentidos atribuídos ao ensino dessa temática por futuros docentes e os desafios envolvidos na produção de recursos didáticos comprometidos com uma abordagem crítica e culturalmente sensível.

A partir das atividades e orientações realizadas na disciplina, foram produzidos dezesseis textos didáticos com a finalidade pedagógica de abordar aspectos da história indígena relacionados aos Objetos de Conhecimento (conteúdos e temas) da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Na análise dessas narrativas, atentamo-nos para as escolhas que envolveram o processo de autoria destes textos, especialmente, o modo como os licenciandos mobilização saberes, temas, questões, acontecimentos e personagens em atendimento ao disposto na BNCC de História e nas Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (BRASIL, 2015), em decorrência da Lei nº 11.645/2008. A partir disso, discutimos também a importância do estímulo à pesquisa e à autoria de materiais didáticos no processo de formação de professores, trazendo algumas contribuições para os debates sobre a formação docente para o ensino de História indígena na educação básica.

O presente artigo está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos a proposta teórico-metodológica da disciplina *Laboratório de Ensino de História Indígena*, destacando as orientações para o exercício de autoria dos textos didáticos e explicitando os fundamentos, objetivos, condições e critérios que orientaram a produção das narrativas. Na segunda parte, dedicamo-nos à descrição, análise e discussão dos conteúdos das dezesseis narrativas elaboradas, considerando os saberes docentes mobilizados e construídos ao longo do processo de autoria.

## **1. Proposta teórico-metodológica da disciplina *Laboratório de Ensino de História Indígena***



A experiência de pesquisa e produção de textos didáticos de história indígena foi realizada no âmbito da disciplina optativa *Laboratório de Ensino de História Indígena*, com estudantes da licenciatura em História da UnB<sup>4</sup>. Com o objetivo de contribuir na formação inicial de professores para o ensino de História indígena na educação básica, o curso teve como ponto de partida o estudo e discussão da historiografia acadêmica e escolar produzidas sobre os povos indígenas no Brasil, haja vista a necessidade de enfrentamento das disputas de narrativas sobre os povos indígenas no ensino de História. Desse modo, contemplou uma série de leituras e debates sobre historiografia, epistemologias, currículos, livros didáticos, pluralidade étnico-cultural indígena, protagonismo indígena, temas sensíveis (racismo, sexismo, gênero, colonialismo, direitos humanos e violência contra povos indígenas) e uso de diferentes fontes e narrativas de autoria indígena no ensino de História. Foram realizados seis encontros de leitura e debate de textos que contribuíram, especialmente, na problematização das representações dos povos indígenas na historiografia, no ensino de História e na cultura. O primeiro texto, de Ramón Grofoguiel (2016), contribuiu na elucidação de processos históricos de genocídio/epistemicídio, ao longo do século XVI, contra povos muçulmanos, judeus, africanos, indígenas e mulheres europeias, que estão na base do racismo/sexismo epistêmico das universidades ocidentais.

O segundo encontro abordou a presença indígena na historiografia brasileira, com base nos textos de Vânia Moreira (2010) e Maria Regina Celestino de Almeida (2017). Moreira analisa como a historiografia influenciou a organização dos direitos indígenas no período imperial, destacando o papel das narrativas históricas na legitimação ou negação das conquistas sociais, políticas e territoriais dos povos indígenas. A autora também problematiza o processo de surgimento de uma abordagem nacionalista na historiografia e na política indigenista que contribuiu para o apagamento das identidades indígenas, ao reduzi-los à categoria genérica de “brasileiros” (Moreira, 2010). Já Almeida discute o protagonismo indígena na história do Brasil, evidenciando mudanças historiográficas que

---

<sup>4</sup> A disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2024, de modo presencial, com uma carga horária de 60 horas/aula, contemplando a seguinte Ementa: História indígena como campo de pesquisa e ensino. Povos indígenas na historiografia brasileira: temáticas e perspectivas teórico-metodológicas contemporâneas. Histórias dos povos indígenas e das políticas indigenistas no Brasil até a atualidade. Epistemologias, sociodiversidades, memórias e narrativas indígenas. Metodologias, fontes e materiais didáticos para o ensino de História indígena na educação básica. Experiências e práticas de implementação da Lei 11.645/2008.

possibilitaram a inclusão dos povos indígenas como sujeitos históricos. Seu estudo ressalta a importância acadêmica, social e política dessa nova perspectiva, que permite revisões interpretativas sobre a participação indígena na formação do país (Almeida, 2017, p. 34).

O terceiro encontro foi dedicado à leitura e discussão do artigo de Circe Bittencourt (2013) que trata do modo como a história dos povos indígenas vem sendo abordada nas escolas brasileiras. A autora discute como currículos e materiais didáticos tenderam a marginalizar ou distorcer as trajetórias indígenas, contribuindo para reprodução de estereótipos e apagamentos históricos. Defende, nesse sentido, a necessidade de um ensino mais crítico e inclusivo, que valorize as narrativas indígenas e reconheça sua importância na formação da sociedade brasileira (Bittencourt, 2013).

No quarto encontro discutimos o artigo do historiador indígena Casé Angatu Xukuru Tupinambá (Santos, 2015) e o texto das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015). Casé Angatu discute os desafios da implementação da Lei 11.645/08, enfatizando a importância do diálogo entre o ensino da História indígena, o saber acadêmico e os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas contemporâneas. Defende, neste sentido, que o ensino de História indígena deve valorizar as lutas pelos territórios tradicionais como expressão de conceitos e percepções históricas fundamentais dos povos originários (Santos, 2015, p. 186). Já o texto das *Diretrizes Operacionais*, desenvolvidas a partir da Lei nº 11.645/08, enfatiza que a incorporação da história e da cultura indígenas nos currículos escolares tem por objetivo “formar cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira” (Brasil, 2015, p. 08). Destaca que a inclusão dessa temática nos currículos deve promover uma educação plural, democrática e antirracista, articulando diferentes disciplinas ao longo da formação escolar. Ambos os textos reforçam a necessidade de protagonismo indígena nas narrativas históricas escolares. É nessa perspectiva, portanto, que assinalamos a importância do diálogo com fontes históricas e narrativas de autoria indígena na produção de materiais didáticos informados por saberes e experiências indígenas.

No quinto encontro, lemos e debatemos o artigo de Gersem Baniwa (2022), antropólogo e educador indígena que analisa a trajetória dos povos indígenas no Brasil, destacando sua relevância na formação territorial, social e política do país. O texto



denuncia o silenciamento promovido pela historiografia oficial, que marginalizou essas populações e legitimou a violência contra elas. Baniwa contesta a visão tradicional de passividade indígena, ressaltando a riqueza cultural, os saberes originários e a resistência histórica frente às políticas de integração e tutela. Ele também aborda os avanços da Constituição de 1988, que reconheceu direitos fundamentais dos povos indígenas, e propõe a construção de um Brasil mais plural, onde esses sujeitos sejam reconhecidos como protagonistas de sua própria história e identidade.

Já o sexto e último encontro de leitura e debate de textos focou na abordagem da pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil, a partir de um artigo de autoria de Edson Kaiapó (autor indígena) e Tamires Brito (2014). Para desmontar preconceitos e generalizações sobre os povos indígenas na escola, esse artigo enfatiza a importância de conferir “audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e passado” (2014, p. 54). Assim, propõem uma revisão crítica da perspectiva eurocêntrica que orienta os livros didáticos e currículos escolares, incentivando o uso de fontes diversas, como literatura, filmes e produções digitais de autoria indígena, além da própria presença de indígenas nas escolas relatando a história e a situação social de seu povo (Kaiapó & Brito, 2014, p. 58).

Após as leituras e debates de textos realizamos quatro oficinas com a turma. A primeira delas foi dedicada à análise da presença indígena nos livros didáticos de História aprovados no PNLD de 2024 para o 9º ano do ensino fundamental. A turma foi dividida em grupos e cada um deles analisou um livro didático de acesso online<sup>5</sup>. Foram avaliadas as representações imagéticas e textuais dos povos indígenas, apontando os problemas e as potencialidades pedagógicas de seus conteúdos, mas também possibilidades de sua abordagem crítica em sala de aula.

A segunda oficina tratou de temas sensíveis e aprendizagens significativas no ensino de História indígena. A partir da leitura dos artigos de Alberti (2014) e de Pereira e Paim (2018) – dedicados ao ensino de História de passados sensíveis e traumáticos que envolvem situações de violência e violações de direitos humanos, – os licenciandos discutiram e

---

<sup>5</sup> Os livros didáticos completos foram acessados em formato PDF nos seguintes sites: <https://www.edocente.com.br/segmento/anos-finais-do-ensino-fundamental/?object=0&subject=4> e <https://pnld.moderna.com.br/fundamental-2/historia/>.

elaboraram coletivamente propostas de abordagem do vídeo documentário “Reformatório Krenak”<sup>6</sup> em 3 horas/aula de História para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

A terceira oficina abordou interculturalidade crítica, decolonialidade e epistemologias indígenas, com foco no uso de fontes documentais e narrativas de autoria indígena no ensino de História. A partir do artigo de Bringmann e Göttert (2021), discutimos as possibilidades de aplicação de uma perspectiva decolonial ao ensino de História indígena. Com base na crítica à historiografia tradicional de matriz eurocêntrica – que historicamente silenciou, estigmatizou e marginalizou as vozes e experiências dos povos indígenas –, as abordagens decoloniais propõem o reconhecimento dos indígenas como sujeitos históricos, portadores de saberes, narrativas e formas próprias de produção de conhecimento. Ao valorizar epistemologias indígenas e denunciar a colonialidade<sup>7</sup> persistente no ensino, a perspectiva decolonial busca romper com representações coloniais, promovendo uma história plural, crítica e comprometida com a justiça e a diversidade étnico-cultural.

Nessa perspectiva, Bringmann e Göttert (2021) ressaltam a importância da interculturalidade no acolhimento de narrativas indígenas nas escolas como forma de legitimar e aproximar as visões de mundo e interpretações próprias dos autores indígenas sobre si mesmos e suas culturas. Esse acolhimento enriquece o olhar dos sujeitos envolvidos e o ambiente escolar, promovendo o encontro entre culturas, saberes e gerações. Assim, as escolas podem se tornar espaços verdadeiramente democráticos, capazes de garantir processos de identificação, representatividade e pertencimento – elementos importantes para o ensino e a aprendizagem (Bringmann & Göttert, 2021, p. 85-86). Na parte final desta oficina, os licenciandos exploraram o site “Cartas Indígenas ao Brasil”<sup>8</sup>, a partir do trabalho de Costa e Kariri (2018), analisando em grupos o potencial pedagógico dessas cartas no ensino de História.

---

<sup>6</sup> Direção de Rodrigo Siqueira. Produção do Coletivo Krenak. Vídeo documentário de 2016, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Qpx8nKVXOAo>.

<sup>7</sup> O termo *colonialidade* designa a persistência de lógicas de dominação e hierarquização cultural instauradas no período colonial, que continuam operando mesmo após o fim formal do colonialismo. O colonialismo se baseava no controle direto de territórios e povos, enquanto a colonialidade se manifesta de maneira mais sutil, difusa e persistente, mantendo a centralidade eurocêntrica nos modos de pensar, ensinar, organizar o conhecimento e hierarquizar culturas. Essa noção foi desenvolvida por autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh no âmbito da teoria decolonial latino-americana.

<sup>8</sup> Disponível em <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/>.

A quarta e última oficina tratou da abordagem de produções culturais contemporâneas de mulheres indígenas no ensino de História, tendo como ponto de partida duas músicas: “Mãos Vermelhas” de Kaê Guajajara<sup>9</sup> e “Essa Terra é Minha” de Narubia Werreira (feat. Thaline Karajá)<sup>10</sup>. Com base nas propostas teórico-metodológicas para o uso da música no ensino de História, apresentadas por Abud, Silva e Alves (2010, p. 59-78), os licenciandos elaboraram e discutiram coletivamente planos de aula, visando à utilização dessas canções como recursos didáticos em duas aulas de História voltadas aos anos finais do ensino fundamental.

Após as oficinas, foram realizados dois encontros com os grupos de trabalho para discussão das normas de formatação e redação das narrativas didáticas. Cada narrativa deveria conter título, imagem com legenda, texto escrito entre 3 e 5 páginas, questões para debate e referências bibliográficas. O foco temático deveria ser um acontecimento histórico envolvendo o protagonismo indígena, com recorte temporal e espacial definidos, vinculado a Objetos de Conhecimento e Habilidades da BNCC para os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. As narrativas deveriam basear-se em pesquisa bibliográfica e pelo menos uma fonte histórica ou narrativa de autoria indígena. Além disso, a linguagem da narrativa deveria ser clara e didática, adequada ao nível de ensino dos estudantes a que ela se destina. Já os objetivos pedagógicos deveriam estar alinhados com as demandas dos povos indígenas colocadas pela Lei 11.645/08 e com as finalidades formativas do ensino de História.

Os estudantes dedicaram três semanas de trabalho a esta tarefa de pesquisa e autoria de narrativas didáticas. O curso se encerrou com um encontro onde todos os grupos se reuniram para um recital destas narrativas, seguido de debates e reflexões sobre as pesquisas, as escolhas de fontes documentais e bibliográficas, os diálogos travados com fontes e autores indígenas, os objetivos pedagógicos das narrativas e as questões que envolveram a experiência de autoria e didatização das histórias indígenas. A seguir apresentamos a análise destas narrativas.

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P9aAhuJLnt0>.

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=04Zx7GdX1yc>.

## 2. Análise das narrativas didáticas produzidas pelos licenciandos

Nesta seção, apresentamos a análise das narrativas didáticas produzidas pelos licenciandos no âmbito da disciplina *Laboratório de Ensino de História Indígena*. Ao todo, foram elaboradas dezesseis narrativas didáticas, com textos que possuem, em média, cinco páginas – ainda que alguns autores tenham ultrapassado esse limite. A atividade foi planejada de modo a permitir e incentivar tanto produções individuais quanto coletivas, valorizando diferentes modos de autoria. Entre as produções, onze narrativas foram desenvolvidas individualmente, enquanto cinco resultaram de trabalhos em grupo, com a participação de dois a cinco alunos. Embora o número de narrativas individuais seja maior, a maioria dos licenciandos (dezessete dos trinta participantes) optou por realizar o trabalho em grupo. Essa escolha revela o potencial colaborativo da atividade: se, por um lado, as produções individuais permitem avaliar a autonomia e a autoria de cada estudante na construção da narrativa, por outro, as produções coletivas ampliam as possibilidades de diálogo, reflexão compartilhada e construção conjunta do conhecimento. Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades de cooperação e planejamento coletivo, fundamentais ao exercício profissional do magistério e ao trabalho docente interdisciplinar.

A análise das narrativas foi estruturada em torno de três eixos principais: (1) as tendências curriculares e escolhas de conteúdo, considerando o ano de escolaridade, as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades da BNCC acionadas; (2) os temas e representações predominantes sobre os povos indígenas; e (3) os saberes e fontes de referência utilizados, com destaque para o uso de documentos e narrativas de autoria indígena e para o tratamento das imagens como fontes históricas. Essa estrutura analítica possibilita-nos compreender não apenas os conteúdos e enfoques das produções, mas também os modos pelos quais os licenciandos exercitaram uma prática autoral e crítica de ensino de História.

Em relação ao nível de ensino, observa-se uma predominância de narrativas voltadas ao 9º ano do Ensino Fundamental, que concentra dez das dezesseis narrativas. O 7º ano aparece com cinco narrativas, enquanto o 8º ano é contemplado por apenas uma. Essa distribuição sugere uma ênfase nos conteúdos de História recente, notadamente temas ligados à ditadura militar, à Constituição de 1988 e aos conflitos territoriais

contemporâneos envolvendo os povos indígenas, assuntos geralmente tratados no 9º ano. Essa prevalência pode ter sido influenciada não só pela análise de livros didáticos destinados ao 9º ano, realizada pelos estudantes no contexto de uma das oficinas da disciplina, mas também pela facilidade de acesso digital na web de uma ampla variedade de fontes referentes ao período. Muitas dessas fontes, oriundas de sites de mídia, noticiam as atuações dos movimentos indígenas nas últimas décadas, constituindo importantes indícios do protagonismo político dos povos indígenas no Brasil. De todo modo, prevalece no conjunto das narrativas uma diversidade temporal que indica uma preocupação dos licenciandos em historicizar as lutas indígenas, estabelecendo conexões entre passado e presente, algo que foi muito debatido ao longo da disciplina.

Com o intuito de compreender as escolhas pedagógicas dos licenciandos na construção dos textos didáticos, construímos três tabelas que reúnem os principais aspectos curriculares das dezesseis narrativas elaboradas. A análise dos elementos que compõem as tabelas permite observar tendências nas escolhas pedagógicas e curriculares dos licenciandos, evidenciando também as possibilidades encontradas por eles de articular diferentes temas de história indígena às orientações da BNCC.

TABELA 1 – Narrativas didáticas para o 7º ano: aspectos curriculares.

Unidade Temática (BNCC)	Objetos de Conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)	Título das narrativas didáticas de história indígena
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.  Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI09 – Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	1. A comemoração dos 500 anos e suas repercussões
			2. Indígenas nas capitâneas de São Vicente e Pernambuco.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI08 – Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.  EF07HI09 – Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	3. A Santidade do Jaguaripe.
			4. Os Karajá em Aruanã-GO: Um povo e uma resistência (séc. XVI ao séc. XXI).
			5. O Levante da União dos Tamoios: resistência e luta no litoral brasileiro

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras do artigo.

A Tabela 1 reúne as narrativas voltadas para o 7º ano. Trata-se de propostas que têm como foco central a problematização da colonização portuguesa no Brasil e seus efeitos sobre os povos indígenas. As formas de resistência indígena à conquista e à catequese ganham destaque, articulando-se às Unidades Temáticas sobre o mundo colonial americano.

A narrativa intitulada “A comemoração dos 500 anos e suas repercussões” busca provocar uma reflexão crítica sobre o “descobrimento” do Brasil, abordando os protestos indígenas ocorridos no ano 2000 e evidenciando as disputas de memória e representação dos povos indígenas na história. Já as narrativas “Indígenas nas capitanias de São Vicente e Pernambuco”, “A Santidade do Jaguaripe”, “Os Karajá em Aruanã-GO” e “O Levante da União dos Tamoios” têm como objetivos valorizar o protagonismo indígena nos períodos coloniais e enfatizar as estratégias de resistência frente à catequese e à escravidão, desconstruindo visões eurocentradas sobre a formação histórica do Brasil. Destacam-se, ainda, episódios de longa duração como a permanência do povo Karajá (Iny) na região de Aruanã-GO desde o século XVI, enfrentando pressões sucessivas de expropriação territorial. Esses objetivos revelam uma intenção clara de inserir os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, capazes de agir e resistir diante da dominação colonial, desconstruindo as narrativas tradicionais do “descobrimento” como um processo pacífico e civilizador. No tocante a fontes de autoria indígena as narrativas “Indígenas nas capitanias de São Vicente e Pernambuco” e “A Santidade do Jaguaripe” recorrem ao artigo de Gersem Baniwa (2022).

No conjunto dessas narrativas para o 7º ano, os personagens indígenas ocupam lugar de protagonismo, a exemplo de líderes espirituais e guerreiros como Cunhambebe, Aimberê, Pindobaçu e os caraíbas da Santidade, que organizaram resistências armadas e espirituais contra os portugueses. Também se destacam figuras coletivas, como os povos Tupinambá, Tupiniquim e Guaraní, frequentemente retratados em alianças ou oposições aos diferentes agentes coloniais. Os personagens históricos não indígenas, como Martim Afonso de Sousa, Duarte Coelho, Fernão Cabral de Taíde e os padres José de Anchieta e Manuel da Nóbrega, aparecem em geral em posições de imposição, mediação ou antagonismo frente às iniciativas indígenas. Essas abordagens revelam uma preocupação em reposicionar os povos indígenas como sujeitos históricos, cujas ações moldaram



significativamente os rumos do Brasil colonial, contrariando visões passivas ou marginalizadas presentes em muitos materiais didáticos convencionais. Nessa perspectiva, percebemos que os licenciandos mobilizaram saberes que permitissem incorporar a proposta do artigo de Almeida (2017), lido e debatido na disciplina.

Por outro lado, a discussão em torno da resistência extrapola os embates militares e/ou fugas indígenas, de modo a chamar atenção também para as atuações dos indígenas que viviam em meio à sociedade colonial. Sujeitos esses, como apontam Monteiro (1999) e Almeida (2017), frequentemente invisibilizados e/ou considerados menos indígenas pelo fato de terem sido batizados, adotado a língua ou outros hábitos não indígenas. Além disso, em maior ou menor grau, as narrativas que tratam do período colonial destacam a diversidade buscando não generalizar ou cristalizar arranjos políticos e/ou sociais indígenas sob etnônimos rígidos. Para tanto, em alguns casos, observa-se uma ênfase maior na língua falada, que no etnônimo atribuído a determinado grupo. Assim, é possível identificar nesse conjunto de textos e em boa parte das demais narrativas produzidas, uma preocupação em contemplar o que dispõem as diretrizes operacionais para implementação da Lei 11.645/08, no que diz respeito à importância de estimular a compreensão do “caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional” (Brasil, 2015).

Embora as narrativas didáticas tenham, em geral, adotado abordagens críticas, foi possível identificar, pontualmente, a reprodução de visões tradicionais ainda presentes em materiais didáticos. Em um dos casos, as atuações indígenas foram apresentadas em oposição simplificada entre aqueles que resistiram à colonização e os que se aliaram aos europeus. Essa dualidade, como problematiza Monteiro (1999), reduz a resistência indígena a uma reação limitada e dicotômica, ignorando a complexidade das estratégias e experiências dos povos indígenas. O desafio, segundo o autor, está em desconstruir essas concepções enraizadas nas interpretações históricas convencionais.

Mesmo que as narrativas para o 7º ano priorizem os indígenas no período colonial, a forma como tecem representações dos povos indígenas enquanto sujeitos de luta e protagonismo políticos, destaca também a continuidade destas lutas no tempo presente, rompendo com as narrativas tradicionais, eurocêntricas e excludentes que tenderam a ignorar sua presença, resistências e contribuições em outros momentos da história do

Brasil. Desse modo, notamos que as leituras e debates das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015) e dos textos que tecem críticas às narrativas tradicionais – tanto da historiografia acadêmica quanto da escolar – influenciaram significativamente as abordagens adotadas sobre a história indígena no período colonial. Sem se limitarem a esse recorte temporal, tais abordagens buscaram evidenciar também a continuidade das lutas e da resistência dos povos indígenas ao longo dos séculos.

A única narrativa destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental teve como objetivo de aprendizagem analisar criticamente a participação dos povos indígenas na Guerra do Paraguai, com ênfase no protagonismo do povo Kadiwéu durante o conflito (ver Tabela 2). Essa narrativa rompe com a perspectiva tradicionalmente centrada nas ações do Exército imperial brasileiro, ao destacar o papel estratégico dos Kadiwéu como aliados das forças brasileiras. Porém evidencia que, embora tenham desempenhado papel ativo e corajoso na guerra, os Kadiwéu não tiveram seus direitos plenamente reconhecidos após o conflito, especialmente no que se refere à titulação de suas terras tradicionais. Nesse contexto, os indígenas não são apresentados apenas como personagens do passado, mas como sujeitos históricos que, ainda hoje, enfrentam os efeitos das promessas não cumpridas pelo Estado brasileiro. A figura coletiva do povo Kadiwéu assume centralidade, representando a continuidade das lutas indígenas por reconhecimento e justiça. Assim, a narrativa articula o evento bélico do século XIX com questões contemporâneas, permitindo aos estudantes compreender as permanências históricas da desigualdade e da resistência indígena no Brasil. O texto menciona uma carta do povo Kadiwéu, disponível no site Cartas Indígenas ao Brasil.

TABELA 2 – Narrativas didáticas para o 8º ano: aspectos curriculares

Unidade Temática (BNCC)	Objetos de Conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)	Título das narrativas didáticas de história indígena
<b>O Brasil no século XIX.</b>	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.  Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	EF08HI18 – Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.  EF08HI21 – Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	6. A Guerra do Paraguai e os Kadiwéu

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras do artigo.

As narrativas didáticas destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental (Tabela 3) demonstram uma forte intencionalidade pedagógica voltada à análise crítica da história recente dos povos indígenas no Brasil. A narrativa intitulada “Diga ao povo que avança. Avançaremos!” aborda a participação dos povos indígenas no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, com destaque para o protagonismo político das organizações indígenas durante a Assembleia Nacional Constituinte. O principal personagem mencionado é Ailton Krenak, liderança indígena que protagonizou um dos discursos mais emblemáticos do período, denunciando as injustiças históricas e exigindo o reconhecimento dos direitos dos povos originários. O acontecimento é tratado como um marco na conquista de garantias constitucionais, sobretudo no que se refere ao direito à terra, à cultura e à organização social. Com isso, o objetivo da narrativa é promover o reconhecimento do protagonismo indígena na Assembleia Constituinte de 1987, destacando a luta por direitos no processo de redemocratização. A proposta tem como objetivo sensibilizar os estudantes para a relevância da participação indígena no processo de elaboração da Constituição Federal, destacando seu papel na consolidação de um país mais democrático e plural. Além disso, o texto didático traz nas referências bibliográficas um livro do autor indígena Gersem Baniwa (2006).

TABELA 3 – Narrativas didáticas para o 9º ano: aspectos curriculares

Unidade Temática (BNCC)	Objetos de Conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)	Título das narrativas didáticas de história indígena
Modernização,	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.	EF09HI18 – Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	7. O Santuário dos Pajés: história, resistência e cidade
	As questões indígena e negra e a ditadura.	EF09HI21 – Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	8. Para nunca esquecer: a Ditadura Militar, a Lei 6.001 e os indígenas desde a Constituinte de 88.
			9. A Floresta Nacional do Tapajós: criação, resistência indígena e o contexto da Ditadura Militar.
			10. A resistência e lutas indígenas contra as violências sofridas durante a construção da Rodovia Perimetral Norte na Ditadura Militar.

<b>ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.</b>	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).	EF09HI23 – 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.	11. "Diga ao povo que avança. Avançaremos!": os povos indígenas e a Constituinte (1987).
	A questão da violência contra populações marginalizadas.	EF09HI26 – 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.	12. Marco temporal: uma violação de direitos indígenas. 13. Galdino Pataxó: entre a violência e a resistência.
<b>História recente.</b>	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	EF09HI36 – Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	14. Tuíre Kayapó: O protagonismo da mulher indígena na defesa do território.
			15. Os Direitos dos Povos Indígenas e o Avanço do Agronegócio: questões e desafios.
			16. PNGATI: uma história dos povos indígenas no Brasil.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras do artigo.

A narrativa “Marco temporal: uma violação de direitos indígenas” se concentra no debate atual em torno da tese do marco temporal, que estabelece que só teriam direito à terra os povos indígenas que estivessem nela em 5 de outubro de 1988. O acontecimento histórico é situado no contexto da luta por demarcação de terras e das decisões recentes do Supremo Tribunal Federal (STF) e apresenta falas de lideranças indígenas como Brasília Priprá (Xokleng) e Joenia Wapichana para construir a problematização do tema. A narrativa menciona de forma abrangente os povos indígenas do Brasil, com destaque para os povos em situação de retomada, como os Xokleng de Santa Catarina, que protagonizaram a ação julgada pelo STF em 2021. As etnias aparecem como vítimas de deslocamentos forçados históricos e como sujeitos políticos em articulação nacional para impedir retrocessos em seus direitos territoriais. O texto não cita um personagem indígena específico, mas sim lideranças coletivas e organizações indígenas, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), que contestam juridicamente e politicamente essa tese, considerada um retrocesso nos direitos constitucionais. O objetivo principal dessa narrativa é problematizar a tese do marco temporal e seus impactos sobre o direito à terra, à memória e à existência dos povos originários. Desse modo, possibilita uma reflexão sobre os mecanismos legais e

políticos que ameaçam os direitos dos povos indígenas, assim como sobre os discursos contemporâneos que buscam restringir sua presença na história e no território brasileiro.

Em “Para nunca esquecer: a Ditadura Militar, a Lei 6.001 e os indígenas desde a Constituinte de 88”, apresentam-se os impactos da ditadura militar (1964-1985) sobre os povos indígenas, com foco na Lei 6.001/1973 (Estatuto do Índio) e na lógica tutelar imposta pelo Estado. O acontecimento é articulado à análise das continuidades dessa política no período pós-ditadura. Entre os personagens abordados estão os representantes da FUNAI, enquanto agentes estatais do período, e lideranças indígenas anônimas que denunciaram violências, remoções forçadas e projetos de colonização impostos em seus territórios. Neste sentido, o texto recorre a entrevistas de Ailton Krenak e menciona a atuação de juristas indígenas como Samara Pataxó e Eloy Terena. A partir disso, a autora propõe uma reflexão sobre a continuidade das práticas de tutela e violência institucional, iniciadas durante a ditadura e parcialmente mantidas no período democrático. O objetivo pedagógico é permitir aos estudantes compreender os impactos da legislação indigenista e das políticas estatais sobre a vida e os direitos dos povos indígenas no Brasil contemporâneo.

A narrativa “Tuíre Kayapó: o protagonismo da mulher indígena na defesa do território” tem como foco o episódio de 1989, durante as audiências públicas da Eletronorte sobre a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, quando a indígena Tuíre Kayapó se tornou símbolo de resistência ao encarar um engenheiro com um facão diante das câmeras. O acontecimento é usado para abordar a resistência do povo Mebêngôkre-Kayapó à construção de grandes obras na Amazônia, bem como o papel das mulheres indígenas como protagonistas na luta por seus territórios. Além dos Mebêngôkre-Kayapó, menciona-se a mobilização de outras etnias do Xingu em defesa do rio e dos modos de vida ameaçados. Ao destacar o papel das mulheres indígenas na defesa dos direitos coletivos, incentiva também um debate sobre as interseccionalidades de gênero, etnia e território. Além das informações que o texto traz sobre Tuíre, os autores direcionam o leitor através de um QR code, a alguns vídeos de curta duração, disponíveis no YouTube, em que é possível acessar outras informações, inclusive vendo e ouvindo a própria líder indígena falar sobre si, sobre seu povo e sobre demandas do movimento indígena. Essa mobilização da imagem e da trajetória de Tuíre na narrativa oferece um nome, um rosto e

ações concretas que ajudam os estudantes a compreender melhor o contexto histórico e quem são os Mebêngôkre-Kayapó, promovendo uma aproximação mais humanizada com os sujeitos abordados. Em relação às narrativas de autoria indígena, o texto inclui um trecho da Carta do Cacique Raoni.

A narrativa intitulada “Galdino Pataxó: entre a violência e a resistência” revisita o assassinato de Galdino Jesus dos Santos, da etnia Pataxó Hã-hã-hãe, queimado vivo por jovens de classe média em Brasília, em 1997. O acontecimento é explorado para discutir a violência urbana contra indígenas, a invisibilidade dos povos originários nas cidades e os estigmas sociais que persistem mesmo após a Constituição de 1988. Galdino é apresentado como símbolo de resistência e denúncia, tornando-se personagem central para um debate sobre racismo estrutural. Já o povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, originário da Bahia, aparece como protagonista nas lutas por reconhecimento e reparação. O foco desta narrativa está na denúncia da violência simbólica e física contra os povos indígenas nos espaços urbanos, tomando o caso emblemático do assassinato de Galdino como ponto de partida. O objetivo é promover a empatia e o questionamento das estruturas racistas que sustentam a marginalização dos indígenas na sociedade brasileira. Além disso, contribui ainda para a compreensão de como o espaço urbano também pode ser tomado como um espaço de memória e aprendizado sobre a história indígena. Neste sentido, destaca que a praça onde Galdino Pataxó foi assassinado, além de ganhar um monumento, passou a se chamar “Praça Índio Pataxó Galdino Jesus dos Santos”, de modo a preservar a memória sobre esse acontecimento. A Carta dos Pataxó Hã-hã-hãe (2008) e o trabalho acadêmico de Iglesias de Jesus Silva (2017), ambos de autoria indígena, são mobilizados para introduzir no texto vozes e perspectivas situadas dos povos indígenas.

A narrativa “O Santuário dos Pajés: história, resistência e cidade” apresenta o conflito em torno do Santuário dos Pajés, território do povo indígena Fulni-ô Tapuya localizado em Brasília, ameaçado pela expansão imobiliária. O acontecimento central é a luta contra a construção do Setor Noroeste, bairro de alto padrão, na área ocupada tradicionalmente pelos indígenas. Entre os personagens abordados está o líder Santxiê Tapuya, que representa a resistência indígena urbana e a reivindicação pelo reconhecimento da territorialidade indígena em um espaço metropolitano. Com isso, propõe a compreensão das formas de resistência indígena em um contexto urbano, com foco na luta do povo



Fulni-ô contra a especulação imobiliária em Brasília. A intenção é reconhecer os direitos territoriais indígenas para além das áreas rurais e desconstruir o mito da “urbanização como apagamento” das identidades indígenas.

Tanto a narrativa sobre o Santuário dos Pajés quanto aquela que problematiza o assassinato de Galdino Pataxó evidenciam possibilidades de interface entre a história indígena e a história local. Por meio dos elementos mobilizados pelos autores é possível também problematizar a presença indígena na cidade de Brasília. Essa perspectiva de abordagem da presença indígena em contextos urbanos foi tratada no encontro de leitura e debate do artigo de Baniwa (2022).

A narrativa “Os Direitos dos Povos Indígenas e o Avanço do Agronegócio: questões e desafios” aborda os conflitos fundiários ocorridos em 2006, envolvendo os povos Tupinikim e Guarani e a empresa Aracruz Celulose, inserindo esses eventos em um processo mais amplo de disputa e demarcação territorial que se estende por várias décadas, com referências ao período da ditadura militar (1964-1985) e seus desdobramentos. O recorte espacial concentra-se no município de Aracruz, no Espírito Santo, palco dos conflitos diretos, e em Brasília, mencionada como o centro das decisões políticas que afetaram os direitos territoriais indígenas. Como personagens históricos centrais destaca os povos indígenas Tupinikim e Guarani, que protagonizam a luta pela retomada e demarcação de suas terras tradicionalmente ocupadas. A narrativa cita a Carta de Vitória (2006), assinada por lideranças Tupinikim e Guarani e valoriza o protagonismo coletivo dos povos originários na defesa de seus direitos frente à atuação de agentes estatais e corporativos. Desse modo, propõe analisar os conflitos entre os interesses do agronegócio e os direitos indígenas, sobretudo no que diz respeito à terra e à preservação cultural. A proposta busca fomentar uma leitura crítica da expansão econômica que negligencia os direitos constitucionais dos povos originários.

A narrativa “PNGATI: uma história dos povos indígenas no Brasil” visa analisar a construção da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas, valorizando a participação indígena no processo de formulação e implementação da política. O objetivo é incentivar a compreensão dos estudantes sobre políticas públicas específicas e os avanços e entraves na gestão dos territórios tradicionais. Além da fala de

Iuri Jenipapo e das menções a lideranças Tremembé, o texto também faz referência a documentos técnicos elaborados com participação indígena.

A narrativa “A Floresta Nacional do Tapajós: criação, resistência indígena e o contexto da Ditadura Militar” examina os impactos da criação da Floresta Nacional do Tapajós, durante a ditadura militar, sobre os povos Munduruku e Apiaká, que habitam a região oeste do Pará. Além disso, aborda os conflitos gerados pela imposição de uma política ambiental que ignorava a presença e os direitos desses povos. Os Munduruku são destacados como protagonistas de ações de resistência, inclusive em décadas posteriores, denunciando violações e exigindo consulta prévia e gestão compartilhada. Para tanto, a narrativa reproduz a Carta “De Jairo Munduruku para os brasileiros”. A narrativa tem como objetivo, assim, evidenciar os impactos da política de conservação ambiental e de grandes obras estatais sobre os povos indígenas da região amazônica, destacando o conflito entre a proteção ambiental formal e a permanência dos povos tradicionais em seus territórios, em especial durante o regime militar.

Já a narrativa intitulada “A resistência e lutas indígenas contra as violências sofridas durante a construção da Rodovia Perimetral Norte na Ditadura Militar” trata da construção da Rodovia Perimetral Norte (BR-210) durante a ditadura militar e os impactos devastadores sobre o povo Yanomami, incluindo remoções forçadas, doenças, massacres e ocultamento dos crimes. O texto apresenta um trecho da entrevista com o líder indígena Davi Kopenawa, a fim de introduzir uma perspectiva indígena sobre o processo analisado. Os Yanomami são apresentados como vítimas da política de integração forçada e também como sujeitos de resistência histórica, que denunciaram essas violações décadas depois. A narrativa evidencia o papel do Estado como agente de violência e a importância da memória indígena na luta por reparação. Assim, tem como objetivo compreender os impactos desse megaprojeto sobre os povos indígenas da Amazônia e destacar as formas de resistência frente à repressão e à violação de direitos, oferecendo também uma leitura crítica sobre o modelo desenvolvimentista autoritário e suas consequências socioambientais. Além disso, o texto inclui, em suas referências bibliográficas, o livro *Demarcar é reparar: olhar indígena sobre a Justiça de Transição no Brasil* (Zema; Moreira; Zelic,

2023), composta por textos acadêmicos escritos, em sua maioria, por autores e autoras indígenas integrantes do Coletivo de Indígenas Pesquisadores do Armazém Memória<sup>11</sup>.

As Unidades Temáticas e as Habilidades da BNCC acionadas nas narrativas didáticas refletem as preferências dos autores no que diz respeito aos recortes curriculares por eles estabelecidos. As Habilidades mais mobilizadas pertencem ao 9º ano, com destaque para a EF09HI21 (relativa à contestação indígena ao modelo desenvolvimentista da ditadura), EF09HI26 (que trata da violência contra populações marginalizadas) e EF09HI36 (voltada à valorização das diversidades identitárias). No 7º ano, destacam-se as Habilidades EF07HI08 e EF07HI09, relacionadas ao impacto da conquista europeia nas populações ameríndias e às formas de resistência. A proposta do 8º ano mobiliza as Habilidades EF08HI18 e EF08HI21, voltadas à análise da Guerra do Paraguai e das políticas oficiais do Império em relação aos povos indígenas. Nota-se que a seleção destas Habilidades prioriza o reconhecimento do protagonismo indígena, a análise de violências históricas e contemporâneas, e a valorização das diversidades culturais e étnicas. Tais escolhas revelam, portanto, o esforço dos licenciandos em alinhar suas propostas didáticas aos objetivos formativos da BNCC, demonstrando possibilidades de abordagens críticas e inclusivas da história indígena no currículo oficial.

Em relação aos objetivos de aprendizagem das narrativas didáticas, percebe-se que, de modo geral, eles estão sintonizados com uma perspectiva crítica, decolonial e intercultural do ensino de História, com forte ênfase na valorização dos povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e culturais. As propostas não se limitam à transmissão de conteúdos factuais, mas buscam promover reflexões sobre os processos de silenciamento, violência e resistência vividos pelos povos originários ao longo da história do Brasil. Além disso, a escolha dos temas, períodos e habilidades aponta para um movimento de superação de abordagens tradicionais e para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a memória e os direitos dos povos indígenas.

Estes objetivos de aprendizagem revelam também o compromisso dos licenciandos com uma prática docente voltada à formação cidadã e antirracista, ao incentivar o reconhecimento da diversidade étnico-cultural e a problematização de discursos históricos excludentes. Em termos pedagógicos, estes objetivos visam desenvolver habilidades de

---

<sup>11</sup> Publicação disponível no site: <https://armazemmemoria.com.br/publicacoes/>.

análise crítica, empatia, leitura de múltiplas fontes e compreensão de contextos históricos complexos, muitas vezes ocultados pelos currículos tradicionais. Também é marcante o esforço em relacionar passado e presente, permitindo aos estudantes perceber a atualidade das lutas indígenas por território, memória, identidade e direitos. Assim, pode-se afirmar que os objetivos de aprendizagem identificados se caracterizam por um duplo compromisso: por um lado, reconstruir uma história mais justa e plural dos povos indígenas; por outro, formar sujeitos conscientes e críticos, capazes de compreender e agir frente às desigualdades históricas e estruturais que ainda marcam a sociedade brasileira.

De modo geral, as questões abordadas nas narrativas didáticas podem ser organizadas em sete categorias principais, que estruturam os desafios históricos e contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas no Brasil. A primeira delas é a *violência contra os povos indígenas*, presente em seis narrativas que relatam episódios de perseguições, massacres e violações de direitos. Em seguida, destaca-se a *luta e resistência indígena*, a categoria mais recorrente, abordada em dez narrativas que evidenciam mobilizações e enfrentamentos históricos. A *demarcação de terras e territorialidade* aparece em sete narrativas que tratam dos processos de disputa fundiária e da defesa dos territórios indígenas, tanto no passado quanto no presente. A *questão ambiental e a sustentabilidade* são abordadas em cinco narrativas que ressaltam a profunda relação entre os povos indígenas e seus territórios, além dos impactos das políticas de desenvolvimento sobre suas comunidades. A *pluralidade étnico-cultural indígena* surge em quatro narrativas que exploram a diversidade dos povos originários, seus saberes tradicionais e identidades. A *memória indígena* também está presente em quatro narrativas, enfatizando a importância da ancestralidade e da transmissão de saberes para a construção identitária. Por fim, a categoria dos *direitos indígenas e políticas públicas* aparece em seis narrativas que analisam os efeitos das legislações e das ações do Estado na vida dos povos indígenas.

A distribuição dessas categorias evidencia como as narrativas didáticas abordam a complexidade das lutas indígenas no Brasil, combinando elementos históricos, territoriais, ambientais e políticos para construir um panorama abrangente sobre a resistência dos povos originários. A questão da *violência contra os povos indígenas* foi abordada na disciplina como um “tema sensível”, a partir do artigo de Pereira e Paim (2018) que nos inspira na composição de narrativas que evitem a cristalização da imagem dos indígenas apenas como

vítimas de processos de violência, buscando para isso evidenciar também as formas de resistência e luta desses povos na defesa de seus direitos e territórios.

Além da narrativa didática em si, os textos apresentaram sugestões de questões relacionadas ao conteúdo e a indicação das referências e fontes utilizadas, ou recomendadas para pesquisa, o que nos permite analisar os saberes de referência mobilizados na autoria destas narrativas. Treze das dezesseis narrativas analisadas mobilizaram fontes de autoria indígena. As demais narrativas recorreram exclusivamente a fontes acadêmicas, jurídicas ou midiáticas de autoria não indígena ou de caráter indigenista.

O reconhecimento e a incorporação de vozes e perspectivas indígenas como produtoras de saber histórico e político fundamentam-se na concepção de saberes indígenas proposta por Gersem Baniwa (2025, p.7), segundo a qual esses saberes compreendem conhecimentos teóricos e práticos ancorados em racionalidades próprias e orientados por lógicas específicas de produção, circulação e validação. À luz dessa perspectiva, observa-se nas narrativas analisadas que tais vozes emergem por meio de fontes diversas, como discursos políticos (a exemplo do proferido por Ailton Krenak durante a Assembleia Constituinte de 1987), correspondências coletivas e individuais, registros orais e obras acadêmicas de autoria indígena.

As cartas indígenas foram o tipo mais recorrente, aparecendo em sete narrativas, destacando-se como instrumentos políticos de denúncia, resistência e afirmação de direitos. Já os discursos, falas e entrevistas de lideranças indígenas estiveram presentes em seis narrativas, fortalecendo a presença da oralidade e da memória viva como dimensões fundamentais da narrativa histórica. Apenas cinco narrativas mobilizaram saberes acadêmicos de autoria indígena, como o artigo e um livro de Gersem Baniwa (2022; 2006), o TCC de Iglesias de Jesus Silva (2017) e o livro *Demarcar é reparar* (Zema; Moreira; Zelic, 2023). Outros três trabalhos utilizaram documentos técnicos com participação indígena, como os relacionados à formulação da PNGATI ou à atuação de juristas indígenas em contextos legislativos e institucionais.

Sobre os lugares de acesso e consulta às fontes documentais e narrativas de autoria indígena, observamos que nove das dezesseis narrativas didáticas consultaram sites de organizações indígenas e indigenistas. Entre os principais sites utilizados destacam-se os da APIB, o do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Instituto Socioambiental (ISA).

A narrativa “Diga ao povo que avança. Avançaremos!” utilizou a “Carta dos Povos Indígenas da Faixa de Fronteira”, disponível no site da APIB. Já as narrativas “Marco Temporal”, “Para nunca esquecer” e “PNGATT” mobilizaram conteúdos técnicos e políticos dessas mesmas plataformas, como relatórios da Comissão Nacional da Verdade e documentos sobre políticas públicas. Narrativas como “Tuíre Kayapó”, “Galdino Pataxó”, “A Floresta Nacional do Tapajós”, “Os Direitos dos Povos Indígenas e o Avanço do Agronegócio” e “O Santuário dos Pajés” também recorreram a mídias indígenas e alternativas, como Porantim, De Olho nos Ruralistas, Tapajós de Fato e o blog do Santuário dos Pajés, além do projeto Cartas Indígenas ao Brasil, da UFSC. Plataformas de vídeo, como o YouTube também foram utilizadas em três narrativas, especialmente para acessar falas de lideranças como Tuíre Kayapó, Ailton Krenak e Santxiê Tapuya, evidenciando o uso pedagógico de registros audiovisuais como formas de testemunho histórico e político. Esses dados mostram como os licenciandos procuraram acessar fontes diretamente vinculadas aos indígenas na web, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a escuta ativa, a representatividade e a construção de narrativas decoloniais no ensino de História.

As narrativas didáticas evidenciam, portanto, um conjunto diversificado de saberes de referência, abrangendo diferentes campos do conhecimento e suportes de circulação – acadêmico, midiático, jurídico, técnico-institucional e escolar. Essa diversidade sinaliza a busca pela articulação de distintas linguagens e perspectivas e pela construção de propostas didáticas fundamentadas em múltiplas fontes e modos de produção do conhecimento histórico. Promovendo, assim, uma compreensão mais ampla, crítica e plural da história indígena.

No entanto, as fontes de autoria indígena mobilizadas pelos licenciandos evidenciam também a importância de atividades coletivas de exploração de arquivos digitais disponíveis na web – como o projeto *Cartas Indígenas ao Brasil* –, bem como da leitura, em sala de aula, de textos acadêmicos produzidos por autores indígenas. Visto que, muitas vezes, os licenciandos partem apenas das referências apresentadas diretamente nas aulas da disciplina. Diante desse cenário, consideramos fundamental organizar levantamentos de sites e arquivos digitais que reúnam fontes e narrativas de autoria indígena, de modo a ampliar o contato dos licenciandos com a diversidade de fontes disponíveis online. Além



disso, as redes sociais constituem um canal relevante tanto para o contato direto com lideranças, artistas e pesquisadores indígenas, quanto para o acesso a conteúdos produzidos por esses sujeitos. O incentivo à aplicação de questionários online ou à realização de entrevistas de história oral com essas pessoas também contribui para ampliar e diversificar o repertório de fontes indígenas que podem ser mobilizadas no ensino de História.

De modo geral, observa-se a predominância dos saberes acadêmicos nas narrativas didáticas, presentes em treze das dezesseis produções analisadas. Foram identificadas vinte e três referências acadêmicas, distribuídas entre livros (6), dissertações e teses (7), artigos (10) e trabalhos apresentados em congressos (3). A História concentra o maior número de ocorrências (7), seguida pela Antropologia (5). Também foram registradas contribuições da Geografia (3), da Educação (2) e dos Direitos Humanos (2), além de três produções interdisciplinares que articulam História, Educação e Antropologia, abordando temas como territorialidade, políticas indigenistas e ensino de História Indígena.

A presença expressiva de referências acadêmicas evidencia a base científica que sustenta as produções dos licenciandos, ao mesmo tempo em que a incorporação de obras de autoria indígena representa um avanço significativo na valorização das vozes e perspectivas dos povos originários no campo da pesquisa, ampliando o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes indígenas. O predomínio da História, por sua vez, reflete a preocupação em reconstituir processos e contextualizar as lutas indígenas ao longo do tempo, enquanto a contribuição da Antropologia indica o interesse em compreender dimensões culturais, identitárias e territoriais. As obras da Geografia reforçam o foco nas disputas pelo território e nas dinâmicas espaciais, e as referências oriundas dos campos da Educação e dos Direitos Humanos demonstram a atenção às políticas públicas, cidadania e inclusão social. Essa diversidade de áreas e fontes acadêmicas revela um esforço consciente de fundamentação multidisciplinar, garantindo às narrativas um olhar mais amplo, crítico e aprofundado sobre os processos históricos e contemporâneos que envolvem os povos indígenas no Brasil.

Saberes midiáticos foram identificados em nove das narrativas. Esse resultado também evidencia a importância de se promover leituras e debates sobre os cuidados metodológicos no uso de conteúdos de história pública e de notícias veiculadas pela mídia

como fontes históricas no ensino de História Indígena, considerando que essas fontes costumam ser amplamente utilizadas pelos professores devido à facilidade de acesso online.

A variedade de referências presentes nas narrativas analisadas constitui uma das características próprias do conhecimento histórico escolar (Monteiro, 2007, p. 107). Como bem atenta Monteiro, além do trabalho de didatização do saber acadêmico e de escolhas axiológicas e políticas em torno “do que” ensinar, a História escolar dialoga também com visões, textos e expressões históricas produzidas por diferentes atores sociais, a partir das mais diversas práticas, que chegam à escola através dos meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais (2007, p. 107).

Já em relação às imagens inseridas nas narrativas didáticas, observamos que das dezesseis narrativas, dez incluem imagens junto ao corpo de texto. Essas imagens desempenham um papel importante, revelando o protagonismo indígena, os conflitos territoriais e os momentos históricos fundamentais para a luta dos povos originários. Entre as narrativas que contêm imagens, algumas destacam figuras indígenas em momentos decisivos da história, como “Diga ao povo que avança. Avançaremos!”, que traz uma fotografia dos Kayapó durante a Assembleia Constituinte de 1987 e um registro de Ailton Krenak discursando no Congresso Nacional. Já “Marco Temporal: uma violação de direitos indígenas” apresenta uma imagem do ato realizado pelo movimento indígena em frente ao STF, onde a mensagem contra o marco temporal foi iluminada por lâmpadas LED. Outras imagens reforçam registros de resistência e luta, como em “Tuíre Kayapó: O protagonismo da mulher indígena na defesa do território...”, que inclui a célebre fotografia de Tuíre Kayapó confrontando o presidente da Eletronorte em 1989. Em “Galdino Pataxó...”, há uma fotografia da Praça Índio Galdino Jesus dos Santos, reforçando a memória do líder indígena assassinado.

Além de representações individuais, algumas narrativas trazem imagens de coletivos indígenas, como “A Floresta Nacional do Tapajós...” que contém uma ilustração em quadrinhos publicada pelo Greenpeace, narrando a luta do povo Munduruku contra invasões madeireiras. “PNGATI: uma história dos povos indígenas no Brasil” apresenta a capa do Plano de Gestão Territorial e Ambiental Tremembé, destacando a organização indígena na defesa de suas terras. Além disso, há imagens que contextualizam a presença indígena em cidades e universidades, como “O Santuário dos Pajés...”, que inclui

fotografias de lideranças indígenas em Brasília e registros de mobilizações contra a expansão urbana. Essas imagens revelam a pluralidade do protagonismo indígena, reforçando tanto momentos históricos emblemáticos quanto registros contemporâneos de luta e resistência.

A maioria das narrativas incorporou imagens fotográficas de povos indígenas, obtidas na internet e produzidas por veículos jornalísticos e fotógrafos não indígenas. No entanto, observamos a ausência de tratamento adequado dessas imagens como fontes históricas. Boa parte carece de legendas completas, com informações sobre autoria, data, local e arquivo. Além disso, em boa parte das narrativas as imagens não são analisadas ou comentadas no texto, sendo, assim, usadas apenas como ilustrações. Nesse sentido, destacamos também a importância de leituras e debates sobre usos e funções das imagens no ensino de História e nos livros didáticos, para uma melhor compreensão e tessitura das relações entre imagens e textos na autoria de materiais didáticos. Todos esses cuidados são necessários, porque as imagens visuais, como bem disse Ana Mauad, “são elementos ativos nos processos de ensino e aprendizagem da História” (2015, p. 86). A ausência de informações sobre o contexto de produção e o local de guarda das fotografias prejudica sua compreensão crítica como fonte histórica. Sem esses dados, o público escolar tende a enxergar a fotografia apenas como uma “janela para o passado”, sem considerar seus usos sociais e trajetórias ao longo do tempo (Mauad, 2015, p. 86).

No tocante ao formato, uma das dificuldades identificadas, em algumas das narrativas, diz respeito a necessidade de síntese das informações extraídas de textos acadêmicos e a adequação da linguagem ao nível de ensino para o qual a narrativa didática se destinava. Isso ficou evidente, em alguns casos, na ocorrência de narrativas muito extensas, na forma de abordagem de conceitos e na supressão de informações que certamente são óbvias para os autores, mas cuja ausência poderia gerar dúvidas, ou confusão em estudantes da educação básica. Esses aspectos reforçam não só a importância da prática de pesquisa e elaboração de textos didáticos autorais ao longo do processo de formação de professores, mas nos indicam também a necessidade de realizar este tipo de atividade junto às escolas, proporcionando aos licenciandos experiências de contato direto com o público-alvo de seus materiais didáticos, bem como de regência de classe para aplicação e avaliação destes materiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa analisada neste artigo evidenciou o potencial da autoria de narrativas didáticas para fomentar a autonomia docente e a formação no campo do ensino de História indígena. Os textos produzidos pelos licenciandos buscam historicizar as lutas indígenas e valorizar seu protagonismo e diversidade étnico-cultural. Evidenciam, assim, que o exercício foi profícuo ao fomentar propostas didáticas voltadas para o diálogo crítico com os desafios impostos pela invisibilidade histórica dos povos indígenas nos currículos escolares e pelo racismo estrutural presente na sociedade. Além disso, revelam uma tendência formativa relevante: a tentativa dos futuros professores de História de construir narrativas didáticas mais plurais, politizadas e sensíveis à epistemologia indígena e aos princípios da educação intercultural.

Ao mesmo tempo em que revelam o interesse dos licenciando em construir representações mais complexas e respeitosas dos povos indígenas como sujeitos históricos ativos em uma perspectiva decolonial e intercultural, as narrativas revelam também permanências de alguns saberes cristalizados que ainda permeiam o imaginário social e as abordagens mais tradicionais da história. Essa ambivalência, entretanto, é parte constitutiva do processo formativo, e, nesse sentido, reforça a importância de atividades autorais acompanhadas de momentos coletivos de leitura, reflexão e problematização dos materiais produzidos.

As escolhas, as ênfases e os silêncios não estão relacionados apenas com a formação acadêmica, mas também com o meio, a cultura e as experiências que marcam a trajetória pessoal de cada licenciando. Os textos evidenciaram, assim, uma multiplicidade de saberes em formação. A experiência apresentada reitera a importância da formação de professores articulada à prática da autoria e ao diálogo com narrativas de sujeitos historicamente silenciados, como estratégia fundamental para a ressignificação do ensino de História e para a valorização da docência como prática de produção de saberes. Apontam ainda a necessidade e pertinência da ampliação do debate sobre a história indígena e seu ensino nos cursos de licenciatura. Desse modo, os resultados desta experiência inspiram-

nos a seguir aprimorando e aplicando atividades de pesquisa e autoria de materiais didáticos para o ensino de História indígena na formação docente inicial.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no **IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades**, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.

ALVES, Carolina Fernandes; LEFFA, Vilson José. “Que importa quem fala?”: considerações sobre a autoria docente de materiais didáticos. **Revista X**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 1089-1115, 2024.

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, v. 24, 2022, p. 263-290.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. Saberes indígenas e lutas territoriais: utopias e retomadas que inspiram vidas resistentes. **Horizontes Antropológicos**, v. 31, n. 71, jan. 2025.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: PEREIRA, Amílcar A; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018 (História, pp. 397-433, Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, pp. 531-579).

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a Obrigatoriedade da temática – História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRINGMANN, Sandor Fernando; GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. O ensino de história indígena através de narrativas indígenas: reflexões a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 55-90, 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. **Revista de História e Historiografia da educação**, 4(10), 2020, p. 207-238.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo & Argumento**, v. 10, p. 464-488, 2018.

COELHO, Mauro César. A História Indígena no Ensino de História: princípios, desafios e perspectivas. In: REIS, Tiago S. *et al.* (orgs.). **Coleção história do tempo presente**. volume 1, Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

COSTA, Suzane Lima; KARIRI, Rafael Xucuru. Autoria indígena em quinze anos de cartas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1364-1376, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

SILVA, Iglesias de Jesus. **Pataxó HãHãHãe e Kariri Sapuiá, Galdino Pataxó e outras histórias indígenas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER em História) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Porto Seguro, 2017.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38-68, 2015.

MANKE, Lisiane S.; SILVA, Fábio Alexandre da. O texto didático: da escrita à mediação da leitura. In: Santos, Ane Luise Silva Mecnas; Santos, Magno Francisco de Jesus. (Org.). **Oficinas de História: Desafios do ensino em tempos de pandemia**. 1ed. Aracajú: Criação Editora, 2022, v. 1, p. 5-317.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 47, p. 81-108, 2015. Disponível e : <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/47244>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v.36, n.1, p. 191-211, jan-abr. 2011.

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



MONTEIRO, John Manuel. Armas e Armadilhas. História e resistência dos índios. In: NOVAES, Adalto (org.). **A outra margem do Ocidente**. Companhia das Letras, 1999, p. 237-249.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n.59, p. 53-72, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; RAMOS, Marcia Elisa Tete; CAINELLI, Marlene Rosa. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, 7(14), 2018, p. 63- 85.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elisom A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, 21 dez. 2018.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos Santos. “História e culturas indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, jan./jun. 2015. Publicado em 05 jan. 2016.

SILVA, Edson. As nações indígenas na coleção de livros didáticos: História, sociedade & cidadania. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, 16(31), 2022, p. 22-42.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, nº 13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Elaine; ZELIC, Marcelo (orgs.). **Demarcar é reparar: olhar indígena sobre a justiça de transição no Brasil**. São Paulo: Instituto de Políticas Relacionais, 2023.

Artigo recebido em: 30 de junho de 2025.

Artigo aprovado em: 26 de setembro de 2025.