

A Lei n. 11.645/2008 e a escola indígena: a compreensão dos alunos indígenas sobre sua história e cultura¹

Law No. 11.645/2008 and Indigenous Schools: Indigenous Students' Understanding of their History and Culture

Éder da Silva Novak*

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas do Brasil o direito a uma educação escolar específica e intercultural. A Lei n. 11.645/2008 representou uma nova conquista desses povos, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura indígena em todas as escolas. O objetivo deste texto é evidenciar como os estudantes indígenas compreendem questões fundamentais sobre a historicidade e a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. A metodologia consiste na análise das respostas dos alunos indígenas a um questionário aplicado durante a realização de um projeto de extensão da UFGD nas escolas durante o ano de 2024. Os resultados apontam que o longo período de políticas assimilacionistas, em que os currículos foram marcados pelo eurocentrismo, colocou obstáculos na compreensão dos próprios indígenas sobre seu passado, pois reproduzem muitos dos mesmos estereótipos de grande parte da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação; Ensino de história; Povos indígenas.

ABSTRACT

The 1988 Federal Constitution guaranteed Brazil's Indigenous peoples the right to a specific and intercultural school education. Law No. 11,645/2008 represented a new achievement for these peoples by making the teaching of Indigenous history and culture mandatory in all schools. The purpose of this text is to highlight how Indigenous students understand fundamental issues regarding the historicity and cultural diversity of Indigenous peoples in Brazil. The methodology consists of analyzing the responses of Indigenous students to a questionnaire applied during an outreach project conducted by UFGD in schools throughout the year 2024. The results indicate that the long period of assimilationist policies, during which school curricula were shaped by Eurocentrism, has created obstacles for Indigenous people in understanding their own past, as they often reproduce many of the same stereotypes held by broader Brazilian society.

Keywords: Education; History Teaching; Indigenous Peoples.

* Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Paranavaí, Paraná, Brasil. eder.novak@unespar.edu.br <<https://orcid.org/0000-0002-5047-1471>>

Os brancos, ao porem um obstáculo no nosso caminho para o passado, bloqueiam o nosso caminho para o futuro.

Ramiro Reynaga Wankar
(Intelectual indígena boliviano)

São quase quatro décadas da Constituição Federal (CF) de 1988, que assegurou direitos fundamentais aos povos indígenas do Brasil, destacando as áreas de saúde, educação e demarcação de terras. Além disso, foram garantidos, enquanto princípios constitucionais, o reconhecimento da alteridade étnica e a valorização da diversidade cultural, como forma de romper a política de homogeneização e assimilacionista, que o estado brasileiro procurou impor desde a sua formação.

Naquele contexto de forte pressão dos movimentos sociais, que influenciaram decisivamente os caminhos da CF de 1988, pesquisadores do ensino de história evidenciavam a ausência da temática indígena nos bancos escolares, afirmando que “a história indígena antes de 1500 simplesmente não existe e esses livros dedicam no máximo algumas páginas ou linhas aos índios [...] vistos mais do ponto de vista folclórico [...] a esmagadora maioria dos livros reproduz o ponto de vista dominante” (Davies, 2001, p. 97).

Tratava-se de uma visão meramente essencialista da cultura indígena, em que se “exaltava o índio ‘em estado puro’, imaginado, valente” (Pinsky, 2001, p. 16). Ou o indígena aculturado/civilizado, sugerindo uma identidade comum a toda a nação e um processo de colonização pacífico e harmonioso (Nadai, 2001, p. 24). Esses estudiosos do ensino de história passaram a reivindicar a presença indígena mais constante nos livros didáticos, destacando a participação fundamental das diversas etnias no processo de formação histórica do Brasil.

Da mesma forma, a pesquisa em história indígena ganhava cada vez mais espaço nas universidades do país. Estudos de Manuela Carneiro da Cunha (1992) e John Manuel Monteiro (1994), entre outros, destacavam a necessidade urgente de colocar os indígenas como protagonistas da história, “revertendo o quadro hoje prevalente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade” (Monteiro, 1995, p. 227).

Se por um lado, a partir da última década do século XX, a produção acadêmica sobre a temática indígena cresceu em todas as regiões brasileiras, por outro, em pleno início do atual século, ainda não se via grandes modificações no ensino da temática indígena nos espaços escolares. Não obstante, foi necessário estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em toda a educação básica, por meio da Lei n. 11.645/2008, após forte pressão do próprio movimento indígena (Silva; Silva, 2013).

Essa lei acabou gerando algumas mudanças significativas: inclusão da temática indígena nos currículos escolares e conseqüentemente nos materiais didáticos; disciplinas sobre o assunto foram acrescentadas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas; e as formações continuadas passaram a considerar o tema de forma mais acentuada. Diversos estudos apontam essas transformações, contudo, também deixam claro as limitações, as barreiras e os desafios que ainda precisam ser encarados para a concreta efetivação da Lei n. 11.645/2008 (Collet; Paladino; Russo, 2014; Wittmann, 2015; Andrade; Silva, 2017; Silva; Andrade; Silva, 2021; Novak; Mendes, 2021).

Todavia, as pesquisas em história têm se concentrado em analisar o ensino de história e cultura indígena nas escolas não indígenas, nos livros didáticos e nas formações de professores. A consulta ao Portal de Periódicos e ao Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Capes, revela uma escassez de estudos na área de história sobre a referida temática, em escolas indígenas, situadas no interior das áreas indígenas. Destacam-se alguns recentes estudos no Programa de Mestrado Profissional em História, como em Santos (2022) e Alencar (2022), mas que ainda não aprofundam as análises exatamente sobre a Lei n. 11.645/2008 e as transformações ou limitações no ensino de história e cultura indígena em escolas indígenas.

O objetivo da presente pesquisa é analisar o conhecimento dos estudantes indígenas sobre a temática história e cultura indígena. Por meio das atividades do Projeto de Extensão intitulado “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, desenvolvido pelo curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), foi aplicado um questionário a 334 alunos do Ensino Médio, da Escola Estadual Guateka² Marçal de Souza,³ situada na Reserva Indígena de Dourados (RID),⁴ município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul (MS).

A sistematização dos dados dos questionários aplicados aos estudantes

indígenas reafirma a preocupação do intelectual indígena boliviano Wankar, contida no texto da epígrafe citada neste texto, pois o longo período de currículos fortemente influenciados pelo eurocentrismo, de políticas assimilacionistas e de tentativas de apagamento da história indígena parece ter colocado inúmeros obstáculos na compreensão dos próprios indígenas sobre seu passado, pois grande parte dos estudantes indígenas acaba reproduzindo os mesmos estereótipos dos alunos das escolas não indígenas.

Para chegar a esses resultados, o artigo foi estruturado em quatro partes: as três primeiras, mais sucintas, contextualizam a Educação Escolar Indígena a partir da CF de 1988 e a criação da Lei n. 11.645/2008 e apresentam o Projeto de Extensão “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”. A última parte sistematiza e analisa as respostas dos estudantes indígenas do Ensino Médio da escola Guateka ao questionário aplicado, evidenciando seus conhecimentos sobre a temática história e cultura indígena.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 se constitui como um marco fundamental na consolidação dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Após décadas de políticas assimilacionistas, que tinham por objetivo integrar os indígenas à sociedade nacional por meio da descaracterização de suas identidades culturais, a CF rompeu com essa lógica ao reconhecer oficialmente os direitos desses povos às suas terras, culturas, línguas e formas próprias de organização social e educacional, com escolas próprias. De acordo com o Art. 210, § 2º, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Dessa forma, um significativo avanço no campo dos direitos desses povos na área social foi a consagração do direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Tal princípio, posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), estabelece o respeito às especificidades culturais e linguísticas de cada etnia, promovendo não apenas o acesso ao ensino formal, mas também à valorização e preservação dos saberes ancestrais (Brasil, 1996). De acordo com Baniwa (2019), de-

corrente da CF e da LDB, uma ampla legislação foi se constituindo na área da educação escolar indígena, baseada nesses princípios e na construção de uma escola gerida por esses profissionais.

Esse reconhecimento legal criou as bases para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à implementação de práticas pedagógicas compatíveis com as realidades indígenas. Entre essas ações, destacam-se a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos em línguas nativas e a construção de escolas localizadas nas próprias comunidades. Tais iniciativas são fundamentais para fortalecer a identidade étnica e garantir a autonomia pedagógica e cultural desses povos (Baniwa, 2019).

Esses documentos, que normatizam a educação escolar indígena, abordam sobre o currículo e trazem também elementos para se pensar a formação de professores para as escolas indígenas, com ênfase na necessidade de que esses professores sejam indígenas para efetuar a educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Um exemplo disso pode ser observado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), quando trata da necessidade de formação de professores em cursos peculiares de nível superior para atender as especificidades das escolas indígenas.

No entanto, apesar dos avanços normativos, e da grande luta dos indígenas na construção de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária (Nascimento, 2022), sua efetivação enfrenta inúmeros desafios práticos, entre eles uma consistente formação de professores indígenas. Entre os principais entraves está a precariedade da infraestrutura escolar: “Nos prédios escolares existentes, o funcionamento das atividades escolares é precário, dada a falta de bibliotecas, laboratórios de ciências, além da falta de acesso à internet e a ausência de computadores e a carência de professores qualificados” (Nascimento, 2022, p. 157). Soma-se a isso, segundo a autora, a falta de oferta de ensino médio na grande maioria das escolas localizadas em terras indígenas, a instabilidade das políticas públicas voltadas para o setor e, sobretudo, a falta de demarcação de terras, que é a condição central para a sobrevivência identitária e cultural das comunidades indígenas.

Segundo Baniwa (2019), os indígenas estão entre os grupos que mais cobraram do Estado ações afirmativas nos últimos anos, como forma de gerir seus territórios e as políticas a eles destinadas, tanto na área de educação

quanto na saúde, transporte, comunicação, autossustentação. A educação, que por muito tempo foi colocada como elemento assimilador e integracionista, nesse contexto, deve ser compreendida como um instrumento de resistência e de afirmação identitária, visto que pode possibilitar a articulação entre os conhecimentos tradicionais e os saberes contemporâneos, promovendo o protagonismo indígena na construção de alternativas para o seu próprio desenvolvimento.

Assim, com a conquista da cidadania e o rompimento com a perspectiva tutelar através da CF de 1988, houve significativos avanços em relação às políticas públicas, especialmente na área da educação, resultando na construção de um modelo intercultural e bilíngue. A partir das obras produzidas pelos próprios indígenas é possível compreender a importância que a escola e a educação têm adquirido para esses povos, tornando-se espaços de luta, poder e articulação: “[...] a escola passa a ser um espaço positivo de reconstrução e, ao mesmo tempo, de promoção da diversidade de conhecimentos, evidenciando outras formas de ver o mundo, com o olhar mais amplo a partir de outras concepções cosmológicas” (Ferreira, 2020, p. 150). Porém, frente a esses avanços legais, é fundamental que esses princípios sejam materializados por meio de ações concretas e contínuas, garantindo que os direitos assegurados se efetivem na prática das escolas e das comunidades indígenas.

A LEI N. 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, pode ser considerada uma baliza importante na trajetória da educação brasileira, nos marcos do reconhecimento da nossa diversidade cultural e sua importância para a constituição da sociedade brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e cultura indígena no currículo da educação básica, complementando a Lei n. 10.639/2003, que havia determinado a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos afro-brasileiros.

O contexto de criação da Lei n. 11.645/2008 denota um período de fortalecimento das iniciativas pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil, sobretudo pelas lutas e ações dos movimentos sociais negros e indígenas. Essas mobilizações exigiam do poder público a criação de políticas educacionais para combater o racismo, o preconceito, as desigualdades e a marginalização

histórica desses povos nos currículos escolares. Estes, por um longo período, mantiveram uma narrativa eurocêntrica, omitindo, negando ou deturpando a participação dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira.

Dessa forma, a lei foi uma conquista do movimento indígena (Silva; Silva, 2013), e uma estratégia no sentido de valorizar as identidades étnico-raciais historicamente excluídas, colocando os indígenas como sujeitos da história e promovendo uma educação mais plural, crítica e comprometida com os princípios da igualdade, da diversidade e dos direitos humanos.

Não há dúvidas de que a Lei n. 11.645/2008 significou um fundamental avanço no campo da educação intercultural, pois valorizar a história e a cultura dos povos indígenas na formação da identidade nacional é propiciar o desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada, promovendo a crítica aos preconceitos e estereótipos presentes no imaginário social brasileiro (Collet; Paladino; Russo, 2014). Isso representou uma excelente oportunidade para os sujeitos das escolas analisarem as suas responsabilidades no auxílio à valorização da diversidade cultural e ao respeito à alteridade étnica, assim como ao convívio democrático e à promoção da cidadania.

Contudo, a citada Lei enfrenta desafios e obstáculos para a sua concreta efetivação. A formação inicial de professores ainda carece de algo mais específico e aprofundado sobre a temática indígena, em que disciplinas isoladas, ministradas por docentes sem a devida formação no assunto, não permitem reflexões teóricas e metodológicas para o trabalho pedagógico em sala de aula (Silva; Andrade; Silva, 2021). Soma-se a isso a escassez de materiais didáticos adequados, as limitações nas formações continuadas, o desconhecimento das gestões escolares sobre a importância dessa legislação, o engessamento dos currículos oficiais e de referência, os interesses políticos e econômicos por trás das questões indígenas, entre outros motivos que limitam o alcance da Lei n. 11.645/2008 nesses dezoito anos de vigência.

Com relação à formação continuada, ainda são muitos os desafios que enfrentam os sujeitos das escolas, frente às inúmeras demandas cotidianas das escolas e da necessidade de aprofundamento na temática.

Não basta acrescentar conteúdos da temática indígenas em datas comemorativas, como no Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) ou na Semana da Consciência Negra (final do ano letivo), de forma pontual e desconexa, geralmente com análises superficiais, fragmentadas, que caem no relativismo cul-

tural, e não promovem um olhar crítico dos estudantes, mas, em determinadas vezes, acabam reforçando os estereótipos em relação à história e cultura dos povos indígenas (Novak; Mendes, 2021).

Portanto, é necessário reconstruir o olhar sobre o passado e o presente, evidenciando o protagonismo dos indígenas, enquanto sujeitos históricos, que participaram ativamente da formação do Brasil, em contrapartida aos discursos que silenciaram ou marginalizaram as ações indígenas em nossa história. Somente assim será possível a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite a alteridade étnica e valorize a pluralidade de identidades que existem em nosso país. E essa reflexão vale para as escolas indígenas, seus quadros docentes, seus gestores e demais sujeitos que compõem o espaço escolar no interior das áreas indígenas.

APRESENTANDO O PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

O projeto de extensão “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio” alcançou a sua décima edição em 2024/2025. As duas primeiras ocorreram nos anos de 2016 e 2017, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de Paranavaí-PR. A partir de 2018, de forma contínua, o projeto foi desenvolvido na UFGD.⁵

O principal objetivo do projeto sempre foi cooperar com a efetivação da Lei n. 11.645/2008, proporcionando a construção de um conhecimento histórico nas escolas mais adequado à realidade e à historicidade dos povos indígenas no Brasil, especialmente do Mato Grosso do Sul (em suas últimas oito edições), possibilitando pertinentes reflexões sobre questões ambientais, territoriais e etnoconhecimentos, valorizando a diversidade cultural e o reconhecimento da alteridade étnica, assegurados enquanto princípios constitucionais.

Além disso, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

Desconstruir estereótipos enraizados na sociedade brasileira em relação aos povos indígenas do Brasil, favorecendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade;

Desenvolver reflexões sobre a forma de vida dos indígenas em relação ao meio ambiente, à terra e aos recursos naturais, debatendo o uso sustentável dos ecossistemas;

Analisar os dados territoriais e sua relação com os conflitos fundiários no estado do Mato Grosso do Sul e a violência e ameaças às lideranças indígenas em área de retomadas e reservas indígenas, defendendo a inclusão social, econômica e política de todas as pessoas e a paz e justiça para todos;

Promover um olhar mais crítico e atento sobre os problemas enfrentados pelas etnias indígenas, sobretudo do Mato Grosso do Sul, contribuindo para a construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;

Colaborar na formação docente dos acadêmicos participantes do projeto, favorecendo a aproximação universidade e escola, teoria e prática;

Produzir materiais didáticos com os conteúdos das ações desenvolvidas pelo projeto.

O público-alvo do projeto são alunos do Ensino Médio de escolas estaduais. Em alguns casos também são envolvidos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos). O projeto contempla as seguintes etapas:

1. Contato com as escolas para agendamento das atividades;
2. Realização das sondagens junto aos alunos das escolas estaduais, com questões baseadas na obra *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*, de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo, publicada em 2014;
3. Elaboração das oficinas a partir da análise das sondagens. Nesta fase são utilizados dados demográficos, arqueológicos, linguísticos, etnográficos, entre outros, das etnias indígenas. Diferentes linguagens para o ensino de história também são utilizadas, como músicas, filmes, vídeos, imagens, documentos etc.;
4. Execução das oficinas nas escolas, com cerca de duas horas de duração, abordando cada temática questionada nas sondagens;
5. Aplicação de novo questionário aos alunos participantes das oficinas, com as mesmas questões das sondagens para posterior análise do processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento histórico, como forma de avaliação de toda a proposta extensionista.

Em todas as primeiras nove edições, o projeto se concentrou em escolas estaduais não indígenas, na cidade de Paranavaí-PR (no caso das duas primeiras edições), e nas cidades de Dourados, Ivinhema, Glória de Dourados, Caarapó e Sete Quedas, todas no Mato Grosso do Sul. Alguns resultados podem

ser encontrados nos estudos de Novak e Mendes (2021); Novak, Batista e Massuia (2018); Novak e Marques (2024).

Sempre houve um receio de desenvolver o projeto de extensão em escolas indígenas, mesmo no caso da UFGD, tão próxima da Reserva Indígena de Dourados (RID). Qual seria a reação dos sujeitos da escola indígena ao receberem a proposta de não indígenas para abordar a história e cultura indígena? Contudo, em diálogo com estudantes indígenas do curso de graduação e pós-graduação em história da UFGD, percebeu-se o interesse da comunidade indígena e o momento oportuno se deu na última edição do projeto, nos anos de 2024/2025.

Dessa forma, cinco escolas estaduais participam da décima edição do projeto, inclusive uma escola estadual indígena. Todas são do município de Dourados-MS, conforme abaixo:

1. Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso;
2. Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira;
3. Escola Estadual Prof. José Pereira Lins;
4. Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza;
5. Escola Estadual Abigail Borralho.

O questionário (etapa de sondagens) aplicado nas escolas continha as seguintes perguntas:

1. Os indígenas do Brasil estão acabando?
2. O indígena verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?
3. Os indígenas do Brasil falam a língua Tupi?
4. Os indígenas do Brasil vivem em ocas?
5. Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?
6. Os povos indígenas do Brasil são primitivos?
7. No Brasil os indígenas têm muita terra?
8. No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?

Exatamente mil alunos das cinco escolas responderam ao questionário. Para este estudo, interessam as respostas dos 334 estudantes indígenas da escola Guateka. Cada aluno respondeu a quatro perguntas, portanto, nossa amostragem contempla 1.336 respostas, que foram sistematizadas em gráficos conforme as oito temáticas constantes no questionário. Um total de 168 alunos indígenas respondeu às questões ímpares (1, 3, 5 e 7), e 166 estudantes indígenas responderam às questões pares (2, 4, 6 e 8).

OLHAR DO ESTUDANTE INDÍGENA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Como dito, são oito questões que abordam temáticas específicas da história e cultura indígena. As Figuras de 1 a 8 apresentam cada uma dessas questões, na íntegra, trazendo o enunciado da questão e as quatro alternativas (A, B, C e D), destacando em negrito a resposta correta. Os Gráficos de 1 a 8 sistematizam as respostas dos alunos indígenas da escola Guateka.

A primeira questão abordou a temática da demografia dos povos indígenas no Brasil, indagando aos alunos: “Os indígenas do Brasil estão acabando?”, conforme Figura 1. A questão exigia dos estudantes indígenas o conhecimento do aumento demográfico dos povos indígenas nas últimas décadas, não caindo nas armadilhas das teorias da aculturação e vitimização, assim como tampouco reproduzir o estereótipo do assistencialismo.

Figura 1 – Questão 1: “Os indígenas do Brasil estão acabando?”

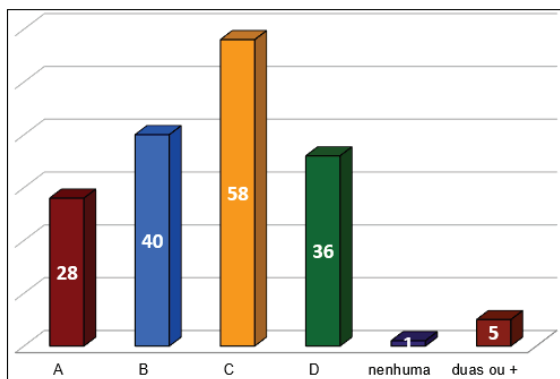
- a) Não, porque há muitos projetos assistencialistas do governo e os indígenas vêm tendo muitos filhos para se beneficiarem desses projetos.
- b) Sim, porque os indígenas estão sendo mortos por doenças e assassinados por práticas de violência desde a chegada dos europeus, como na Ditadura Militar, em que mais de 8 mil indígenas perderam suas vidas.
- c) Sim, porque eles estão cada vez mais nas cidades, deixando de ser indígenas de verdade e utilizando objetos da sociedade não indígena.
- d) Não, nos últimos 30 anos houve um aumento da população indígena devido aos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, nas áreas da saúde, educação e demarcação de terras.**

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 1 apresenta a sistematização dos dados das 168 respostas dos alunos do Ensino Médio da escola Guateka. Mais de 58% dos estudantes indígenas reproduziram a ideia de aculturação (letra “C”) — afirmando que os indígenas estão deixando de ser indígenas por viverem nas cidades e utilizarem objetos da sociedade não indígena — ou de mera vitimização (letra “B”). Além disso, aproximadamente 17% dos alunos evidenciaram o viés assistencialista (letra “A”), em que reconhecem o aumento demográfico dos povos indígenas, mas simplesmente em virtude dos projetos sociais governamentais. O total de acertos (36) equivale a apenas 21,5% das respostas, em que os estudantes indígenas demonstraram compreender o crescimento da população indígena nas

últimas décadas, em virtude do seu próprio protagonismo, por meio da sua luta, nas conquistas presentes na CF de 1988.

Gráfico 1 – Respostas à questão: “Os indígenas do Brasil estão acabando?”
Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A segunda questão tem estreitas relações com a anterior, abordando os temas da identidade e cultura, perguntando aos alunos: “O indígena verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”, conforme Figura 2. A questão demandava o entendimento dos estudantes indígenas sobre a dinamicidade cultural, superando as visões essencialistas de cultura.

Figura 2 – Questão 2:

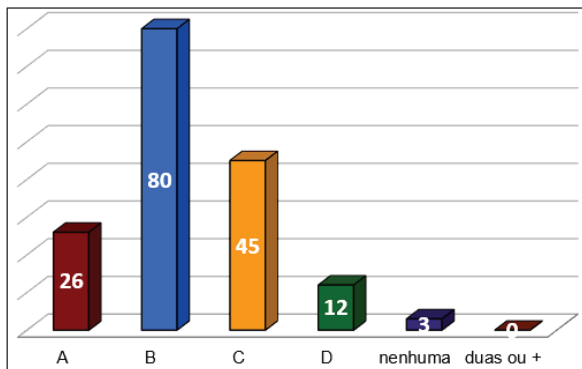
“O indígena verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”

- a) Sim, porque só assim ele se relaciona com as suas verdadeiras origens indígenas, ocorrendo a preservação das tradições culturais de seus antepassados.
- b) Não, pois as culturas são dinâmicas e se alteram de acordo com cada contexto histórico e, assim como qualquer outra pessoa, o indígena também passou por transformações em suas formas de vida.
- c) Não, pois na maioria dos casos o indígena foi civilizado pelo indivíduo não indígena, se adequando à cultura do homem não indígena, vivendo em cidades, usando objetos diferentes e perdendo a identidade indígena.
- d) Sim, pois quando ele se transfere para as zonas urbanas, consequentemente se moderniza, ganha a cidadania brasileira e perde a sua identidade cultural, ou seja, deixa de ser indígena.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 2 apresenta os dados extraídos dessa segunda questão, com o total de 166 respostas de alunos indígenas do Ensino Médio da Escola Guateka. O total de acertos (80) é equivalente a 48% das respostas, que denotam a dinamicidade cultural e as transformações nas formas de vida pelas diversas etnias em virtude de cada contexto histórico e de suas relações com os não indígenas. Contudo, pouco mais de 27% dos estudantes indígenas reproduziu a ideia da aculturação, em que o contato com os colonizadores promoveu a perda da identidade indígena (letra “C”). Outros 15,5% demonstraram a visão essencialista e estática da cultura (letra “A”). Mais de 7% também evidenciaram o viés assimilacionista e o estereótipo da aculturação (letra “D”).

Gráfico 2 – Respostas à questão:
 “O indígena verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”
 Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A terceira questão abordava a temática dos dados linguísticos dos povos indígenas no Brasil, indagando aos alunos: “Os povos indígenas do Brasil falam a língua Tupi?”, conforme Figura 3. Para essa questão, os estudantes indígenas precisavam compreender a diversidade e complexidade linguística das etnias em nosso país, assim como a importância da língua materna para as comunidades indígenas.

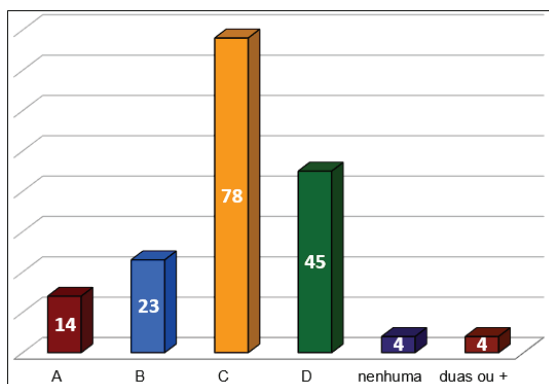
Figura 3 – Questão 3: “Os povos indígenas do Brasil falam a língua Tupi?”

- a) Sim, o projeto colonizador no Brasil aniquilou as línguas indígenas, com o uso de forte violência, sobrando uma única língua indígena, que é a Tupi.
- b) Não, na verdade ainda existem três línguas indígenas faladas no Brasil: Tupi, Tapuia e Guarani, que não tem importância na história do Brasil e nem mesmo para os povos indígenas atuais.
- c) Não, pois Tupi não é uma língua indígena, mas sim um tronco linguístico, composto por famílias linguísticas, diversas línguas e dialetos, como o Guarani e o Kaiowá.
- d) Sim, existiam centenas de línguas indígenas no Brasil, mas hoje em dia restou apenas a língua Tupi e ainda falada somente pelos indígenas mais velhos, pois os mais novos só falam a língua portuguesa.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 3 apresenta os dados das 168 respostas obtidas para essa questão, todas de alunos do ensino médio da Escola Guateka. Mais de 35% dos estudantes indígenas reproduziram a visão meramente vitimizadora, assinalando as alternativas “D” ou “A”, afirmando equivocadamente a existência/sobrevivência de apenas uma língua indígena. Pouco menos de 14% dos estudantes indígenas evidenciaram a opinião meramente reducionista (letra “B”), assinalando que sobraram apenas três línguas indígenas. O número de acertos (78) corresponde a 46,5% do total das respostas, o que denota a compreensão da diversidade linguística dos povos indígenas no Brasil, assim com sua complexidade, riqueza e importância para todas as etnias.

Gráfico 3 – Respostas à questão: “Os povos indígenas do Brasil falam a língua Tupi?”
Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A quarta questão procurou evidenciar o olhar dos estudantes da escola Guateka sobre as casas e habitações das etnias indígenas em nosso país, perguntando: “Os povos indígenas do Brasil vivem em ocas?” , conforme Figura 4. Era uma questão que demandava dos alunos indígenas um conhecimento sobre a variedade de moradias e residências habitadas pelas diversas etnias no Brasil, superando novamente as ideias assimilacionistas, evolucionistas e de aculturação.

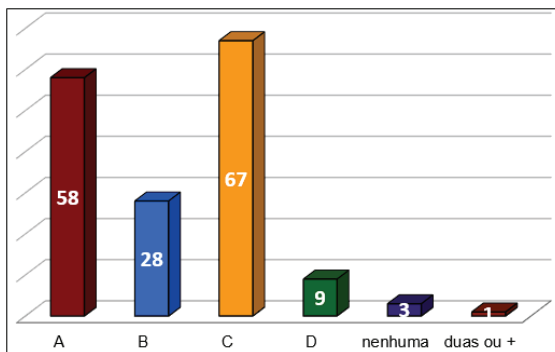
Figura 4 – Questão 4: “Os povos indígenas do Brasil vivem em ocas?”

- a) Não, todos os indígenas viveram em ocas até o século XVI e evoluíram após o contato com os europeus, construindo diferentes formatos de casas, graças à ajuda dos colonizadores.
- b) Sim, apesar dos novos aprendizados com os colonizadores, a maior parte dos indígenas ainda vive em ocas, no meio do mato, com sua forma primitiva de vida.
- c) **Não, pois as formas das casas variam segundo os costumes e a historicidade de cada etnia, podendo ter vários formatos, com diferentes tamanhos e a utilização de diversos materiais em sua construção.**
- d) Sim, pois a historicidade de cada etnia é importante para entender suas transformações culturais, inclusive nas suas casas, e quem vive hoje em casa de alvenaria deixou de ser indígena.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 4 demonstra a sistematização dos dados das 166 respostas dos estudantes do ensino médio da escola Guateka para essa questão. Aproximadamente 35% dos estudantes indígenas reproduziram a ideia evolucionista e benéfica da colonização, além de apresentar uma visão ligada à ideia de aculturação, assinalando a letra “A”. Em torno de 17% caíram na ideia equivocada da cultura estática e do primitivismo indígena (letra “B”). Além disso, 5,5% afirmaram o estereótipo da aculturação (letra “D”). O total de acertos (67) equivale a 40% das respostas, em que os estudantes indígenas demonstraram compreender a diversidade das casas e habitações, a relação com os processos históricos e a complexidade de significados e representações das moradias indígenas.

Gráfico 4 – Respostas à questão:
 “Os povos indígenas do Brasil vivem em ocas?”
 Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A quinta questão abordou o tema do trabalho e da mão de obra indígena, questionando aos alunos: “Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?”, conforme Figura 5. Os estudantes indígenas precisavam compreender a participação dos seus antepassados na constituição e formação histórica do país, sendo decisivos com sua mão de obra, inclusive na atualidade, superando o estereótipo de que o indígena não trabalha, apenas de forma forçada (na escravidão), e que vive somente do assistencialismo.

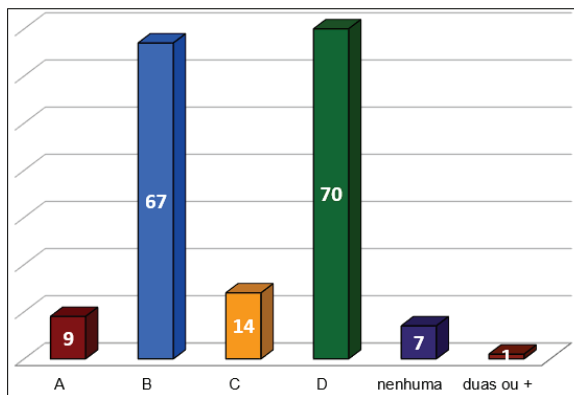
Figura 5 – Questão 5:
 “Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?”

- a) Sim, pois os indígenas nunca trabalharam na história do Brasil e sempre viveram de projetos assistencialistas dos poderes públicos ou pedindo esmolas nas cidades.
- b) Não, pois a mão de obra indígena foi utilizada em todos os períodos da história do Brasil, inclusive na atualidade, sendo decisiva para a constituição e formação do país.
- c) Sim, pois somente trabalharam no período que a escravidão era legalizada, ou seja, quando eram forçados por um agente da colonização.
- d) Não, eles não são preguiçosos, apenas possuem uma concepção diferente de trabalho, se preocupando apenas de forma individual, sem compromissos com a sua família e a sua comunidade.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 5 apresenta os dados das 168 respostas atribuídas pelos estudantes indígenas no ensino médio da escola Guateka. O total de acertos (67) corresponde a 40% das respostas, denotando que essa parcela dos alunos indígenas tem dimensão do uso da mão de obra indígena em todos os momentos da história do Brasil e que o trabalho indígena foi essencial para a construção do país. Quase 42% reconhece o trabalho indígena, porém, com a representação do indígena individualista (letra “D”), sem compromissos com sua família e/ou comunidade. Mais de 8% considerou que os indígenas apenas trabalharam de forma compulsória durante o regime escravocrata (letra “C”), aproximando-se da ideia vitimizadora. Além disso, pouco acima de 5% reproduziu o estereótipo do indígena preguiçoso, que vive do assistencialismo (letra “A”).

Gráfico 5 – Respostas à questão:
 “Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?”
 Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A sexta questão tratou sobre os etnoconhecimentos dos povos indígenas em nosso país, perguntando aos alunos: “Os povos indígenas do Brasil são primitivos?”, conforme Figura 6. Essa questão exigia dos estudantes indígenas o entendimento sobre quanto os conhecimentos indígenas foram (e ainda são) decisivos para a formação da sociedade brasileira, em detrimento dos ideais evolucionistas, civilizatórios e hierarquizantes, que sempre classificaram os indígenas como povos sem tecnologia, incapazes e inferiores.

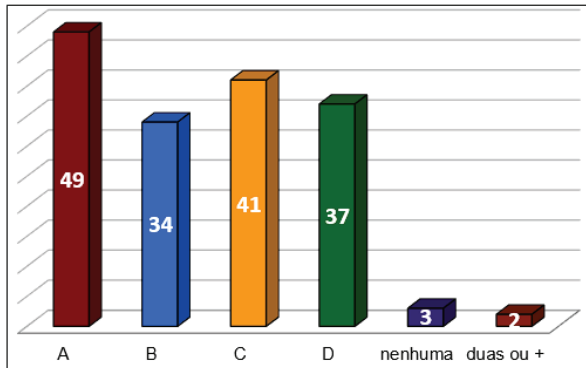
Figura 6 – Questão 6:
“Os povos indígenas do Brasil são primitivos?”

- a) Não, o conhecimento indígena foi (e continua sendo) muito importante para a formação do Brasil, como nas áreas de medicina, astronomia, linguística, engenharia, arquitetura, geografia, entre outras.
- b) Sim, os indígenas não foram capazes de desenvolverem tecnologias e conhecimentos, conforme revelam as pesquisas arqueológicas já realizadas no Brasil, possuindo um conhecimento escasso e sem serventia nesse mundo globalizado e industrializado.
- c) Sim, por isso os indígenas vêm ocupando os espaços nas universidades e nas demais estruturas de poder político, educacional, social, porque descobriram que nas suas comunidades não há conhecimento.
- d) Não, os indígenas evoluíram a partir do contato com os europeus e passaram a produzir conhecimento, pois até 1.500 eram povos primitivos, sem nenhuma organização social e política, desprovidos de conhecimento e de tecnologia.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 6 apresenta os dados especificamente das 166 respostas obtidas para essa questão. Mais de 24% dos estudantes indígenas no Ensino Médio da escola Guateka demonstraram ignorar qualquer conhecimento indígena em suas comunidades, afirmando que os indígenas buscam as universidades para obter algum conhecimento (letra “C”). Pouco mais de 22% apresentaram o olhar estereotipado afirmando que a “evolução” dos indígenas se deu apenas a partir do contato com os colonizadores (letra “D”). Tiveram ainda 20,5% que reproduziram o mito do primitivismo e caíram no discurso tecnicista (letra “B”), no qual os indígenas em nada teriam para oferecer neste mundo globalizado e industrializado. O total de acertos (49) equivale a 29,5% do total das respostas a essa questão, em que os estudantes indígenas revelam ter a compreensão da importância dos etnoconhecimentos, em diversas áreas, para a construção do país e para toda a sociedade brasileira.

Gráfico 6 – Respostas à questão:
 “Os povos indígenas do Brasil são primitivos?”
 Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A sétima questão analisou os dados territoriais dos povos indígenas em nosso país, perguntando aos alunos: “No Brasil os indígenas têm muita terra?”, conforme Figura 7. Tratava-se de uma questão em que os estudantes indígenas precisavam demonstrar o conhecimento sobre a questão fundiária no Brasil, associada às áreas demarcadas aos povos indígenas no país, evitando as visões meramente economicistas, assim como as vitimizadoras.

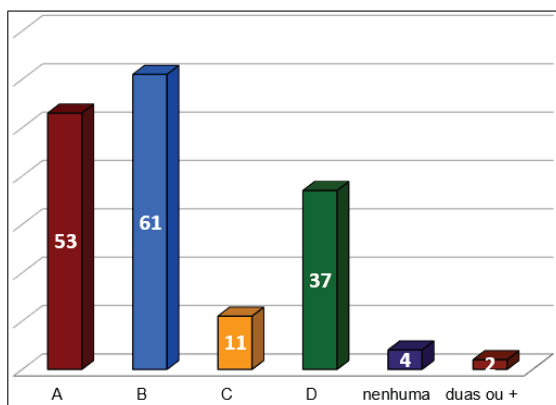
Figura 7 – Questão 7:
 “No Brasil os indígenas têm muita terra?”

- a) Sim, por todas as regiões brasileiras os indígenas são donos de grandes áreas de terras, embora seja uma população insignificante no total da população brasileira.
- b) Não, os territórios indígenas foram invadidos a partir do período de colonização e na maior parte dos estados brasileiros não há sequer uma Terra Indígena demarcada.
- c) Sim, pois os indígenas da atualidade não precisam de terras, já que estão civilizados e podem morar nas cidades, liberando as terras para os latifundiários e a produção agrícola.
- d) Não, pois os indígenas não têm a efetiva posse das terras, mas apenas o seu usufruto, não podendo vender suas terras, que em sua maioria são as áreas de mata preservada que sobraram no Brasil.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 7 apresenta os dados sistematizados das 168 respostas obtidas para essa questão. O total de acertos (37) corresponde a 22% das respostas atribuídas pelos estudantes indígenas da escola Guateka para essa pergunta, ou seja, um percentual pequeno dos alunos indígenas demonstrou compreender que as terras indígenas, em sua quase totalidade, pertencem à União, tendo os indígenas apenas o usufruto dessas áreas. Mais de 36% reproduziram a ideia meramente vitimizadora, desconhecendo que em todos os estados brasileiros há terras indígenas demarcadas (letra “B”). Aproximadamente 31,5% afirmaram equivocadamente que os indígenas possuem grandes áreas de terras em todas as regiões do Brasil (letra “A”). Em torno de 6,5% reproduziram o estereótipo da aculturação e do viés economicista (letra “C”) e que as Terras Indígenas não são necessárias e podem ser destinadas ao agronegócio.

Gráfico 7 – Respostas à questão:
 “No Brasil os indígenas têm muita terra?”
 Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

A oitava e última questão analisou os dados territoriais dos povos indígenas no estado do Mato Grosso do Sul, indagando aos alunos: “No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?”, conforme Figura 8. Compreender a complexidade dos dados fundiários no MS era uma demanda para os estudantes indígenas nessa questão, relacionando-os com os dados demográficos do estado, superando os ideais economicistas e refutando o estereótipo de indígenas invasores e preguiçosos, entre outros.

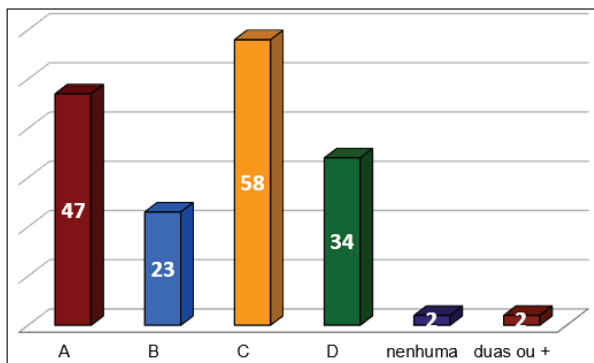
Figura 8 – Questão 8:
 “No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?”

- a) Sim, pois a população indígena de Mato Grosso do Sul é muito pequena em relação a grande extensão territorial das Terras Indígenas demarcadas.
- b) Sim, eles têm muitas terras que não são bem utilizadas, não produzem nessas terras e não contribuem com a economia do estado.
- c) **Não, pois o Mato Grosso do Sul é o terceiro estado brasileiro em população indígena e as Terras Indígenas demarcadas correspondem a apenas 1,6% de toda a extensão territorial do estado.**
- d) Não, as Terras Indígenas demarcadas no estado são insuficientes para o grande número de indígenas que deseja tomar as terras dos agricultores e prejudicar o agronegócio.

Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

O Gráfico 8 revela a sistematização dos dados das 166 respostas obtidas para essa questão. Mais de 28% reproduziram o estereótipo de que os povos indígenas do MS têm muita terra, assinalando de forma equivocada que a população indígena do estado é reduzida (letra “A”). Em torno de 20,5% reconhecem que as terras indígenas são insuficientes, em virtude da alta demografia da população indígena no estado, mas complementam que os indígenas desejam tomar as terras dos fazendeiros e prejudicar o agronegócio (letra “D”). Menos de 14% reproduziram o viés economicista, de que os povos indígenas do MS têm muita terra e nada produzem (letra “B”). O total de acertos (58) corresponde a 35% do total de respostas, em que os estudantes indígenas demonstram saber os dados demográficos dos povos indígenas no MS, assim como os dados territoriais e fundiários das áreas reservadas às etnias no estado.

Gráfico 8 – Respostas à questão:
 “No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?”
 Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza



Fonte: Projeto de extensão/UFGD (2024).

Resumidamente, muitos estudantes indígenas da escola Guateka reproduzem os mesmos estereótipos que os alunos não indígenas, assim como grande parte da sociedade brasileira.⁶ As ideias de aculturação e assimilação estão presentes no imaginário de muitos alunos, bem como o viés economicista, que prima pelo ideal de produtividade das terras. Também estiveram presentes nas respostas as visões essencialistas sobre a cultura indígena, bem como as teorias vitimizadoras e assistencialistas. Portanto, são muitos os equívocos presentes no conhecimento dos estudantes indígenas em relação à sua própria historicidade e cultura e às suas terras. A sistematização e a análise das respostas dos estudantes do Ensino Médio da escola Guateka indicam que ainda são muitos os obstáculos colocados na história dos povos indígenas, dificultando sua real compreensão e impedindo novas conquistas na atualidade e no futuro próximo, além de não cooperar com a concretização daquilo que está garantido como princípio constitucional nas áreas de educação, saúde, demarcação de terras, entre outros direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelam a complexidade e os desafios persistentes enfrentados no ensino de história e cultura indígena, neste caso, nas es-

colas indígenas, mesmo com os avanços legais promovidos pela CF de 1988 e pela Lei n. 11.645/2008 e com a presença cada vez mais significativa de professores indígenas atuando nessas escolas. Obviamente, os marcos legais são importantes para a valorização da diversidade étnico-cultural no Brasil, mas a sua efetivação, na prática, ainda é caracterizada por contradições, limitações e lacunas, que ficam evidentes no estudo aqui apresentado.

A educação escolar indígena possui especificidades próprias, que demandam uma abordagem específica, multilinguística, diferenciada e intercultural. Dessa forma, é necessário refletir: sendo a maioria dos docentes atuantes na escola Guateka composta por professores indígenas, como está sendo a formação inicial e continuada desses professores? Se por um lado, vale destacar a importância do quadro docente indígena, por outro, é preciso analisar os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam a sua prática pedagógica.

Também importa indagar: que ensino de história e cultura indígena está sendo praticado nas escolas indígenas? Como os materiais didáticos utilizados abordam ou negligenciam as temáticas indígenas? Até que ponto esses materiais foram construídos em diálogo com os saberes e epistemologias dos próprios povos indígenas? E como o currículo oficial e de referência do MS e o projeto político-pedagógico das escolas indígenas incorporam essas questões em sua organização educativa? São reflexões e lacunas fundamentais para novos estudos, pois os resultados desta pesquisa com os estudantes indígenas revelam dados preocupantes.

É necessário admitir que o projeto de educação no Brasil ainda traz consigo heranças colonialistas que estão presentes nos conteúdos, nas práticas e no jogo de poder e de interesses no interior das escolas. Ser indígena não garante ao docente uma abordagem crítica, descolonizadora e efetiva do ensino de história e cultura indígena. É preciso uma formação crítica, de base sólida, que compreenda as questões territoriais, os dados arqueológicos e linguísticos, a memória coletiva, a dinâmica cultural, a historicidade, as clivagens e disputas internas e os etnoconhecimentos, entre outros. Esses assuntos são essenciais para a consolidação da “consciência étnica” — aqui complementada com a ideia de consciência etno-histórica⁷ — do professor indígena e, consequentemente, dos estudantes indígenas.

Finalizando, o ensino de história e cultura indígena nas escolas indígenas necessita ser constantemente revisitado e debatido, com a participação ativa

da própria comunidade indígena, dos educadores, das universidades e dos gestores públicos. Não basta o cumprimento formal da lei para a efetivação de um verdadeiro ensino de história e cultura indígena, que demonstre os povos indígenas como sujeitos históricos e protagonistas na formação do Brasil. É preciso um compromisso político e pedagógico com a promoção da identidade cultural e com o conhecimento da historicidade dos povos indígenas, promovendo uma escola que dialogue com a realidade e os projetos de futuro dos povos indígenas. É urgente a retirada dos obstáculos colocados para que os indígenas não compreendam o seu passado (a sua história), pois, assim, retomando a epígrafe de Wankar, os caminhos para o futuro dos indígenas serão desbloqueados.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Rodrigo Lopes. “*Des-mair-ização*” da aprendizagem: o Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Indígena Estadual Tap’itawa em Confresal-MT. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2022. 104 p.
- ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. *O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*. Recife: Edições Rascunhos, 2017.
- BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2001. p. 93-104.
- FERREIRA, Bruno (Bruno Kaingang). *ÛN SI AG TÛ P KI V NH KAJRĂNRĂN FĂ*

- O papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese (Doutorado em Educação)
- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2020. 190 f.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-236.
- MONTEIRO, John Manuel. *Os negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2001. p. 23-30.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia e protagonismo”*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.
- NOVAK, É. S.; BATISTA, I. M; MASSUIA, B. L. S. A primeira década da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena: reflexões, sugestões e possibilidades. In: Eulália Maria Aparecida de Moraes; Otávio Ribeiro Chaves; Ricardo Tadeu Caires Silva (org.). *O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares*. 1. ed. Cáceres: UNEMAT, 2018, p. 38-61.
- NOVAK, Éder da Silva; MARQUES, Ivana Aparecida Cunha. Os desafios do ensino de história e cultura indígena: reconhecendo a alteridade e a diversidade. In: Paula Faustino Sampaio, Thiago Leandro Vieira Cavalcante (org.). *História indígena e do indigenismo no Brasil: enfrentando o colonialismo, propondo caminhos decoloniais*. 1. ed. Teresina: Cancioneiro, 2024, p. 239-270.
- NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. *Aproximando universidade e escola: ensino de histórias e culturas indígenas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.
- PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2001. p. 12-22.
- Projeto de extensão/UFGD. *Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio*. Edição 2024-2025. Curso de História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), 2024.
- SANTOS, Ronny Pyterson Romano Dos. *Educação escolar indígena: um olhar sobre ensino de história na escola fundamental indígena Tuto Pombo por meio do projeto político pedagógico dos M bêngôkre*. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2022. 109 p.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). *A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Maceió: Editora Olyver, 2021.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.) *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NOTAS

¹ Esta pesquisa tem apoio da Fundect/CNPq por meio da Chamada Especial 15/2024 - Bolsas de Produtividade.

² Guateka são as iniciais dos nomes das três etnias predominantes da Reserva Indígena de Dourados (RID): “Gua” de Guarani; “Te” de Terena e “Ka” de Kaiowá.

³ Marçal de Souza Tupã’i foi uma liderança entre os Guarani e Kaiowá do MS, sendo um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980. Foi brutalmente assassinado em 25 de novembro de 1983.

⁴ A RID é uma das áreas indígenas mais populosas do Brasil. Conforme dados do Censo Demográfico do IBGE (2022), são aproximadamente 13.500 indígenas, das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, vivendo em pouco mais de 3 mil hectares, em duas aldeias (Jaguapiru e Bororó), nos municípios de Dourados e Itaporã, MS.

⁵ Nessa última edição, o projeto foi contemplado com a chamada do “Edital de projetos para o programa de extensão para sustentabilidade territorial nº. 001/2024”, realizada pelo Parque Tecnológico Itaipu (PTI-BR).

⁶ Para os resultados em escolas não indígenas, ver os seguintes trabalhos: Novak; Mendes (2021); Novak; Batista; Massuia (2018); Novak; Marques (2024).

⁷ Ideia/conceito que será melhor desenvolvido em outro momento/estudo.

Submetido em: 07 de julho de 2025

Aceito em: 04 de março de 2026

