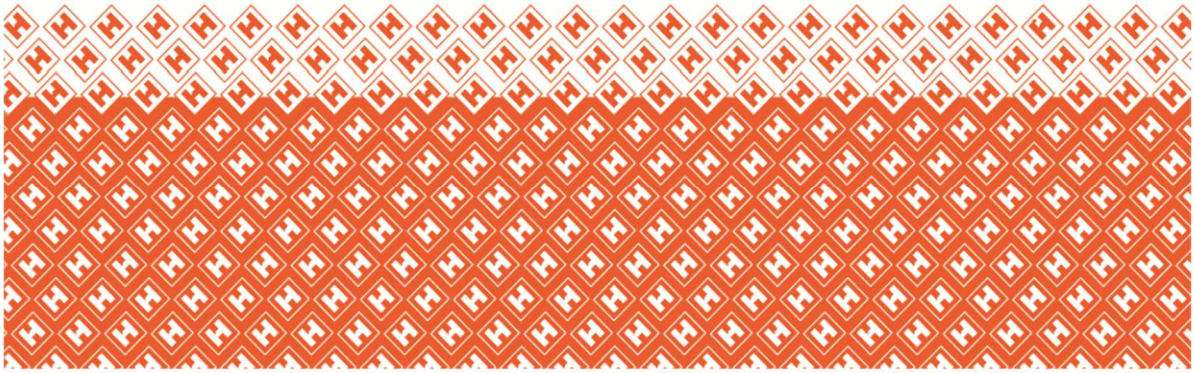
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELVIS JEAN DOS PASSOS

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL - CAMPUS PONTES E LACERDA "FRONTEIRA OESTE": MINICURSOS COM SABERES CHIQUITANO E NAMBIQUARA

CÁCERES-MT
2026



ELVIS JEAN DOS PASSOS

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL - CAMPUS PONTES E LACERDA "FRONTEIRA OESTE": MINICURSOS COM SABERES CHIQUITANO E NAMBIQUARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profª Drª. Marli Auxiliadora de Almeida.

CÁCERES – MT
2026

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

P289e Passos, Elvis Jean Dos.
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL - CAMPUS PONTES E LACERDA ?FRONTEIRA OESTE?: MINICURSOS COM SABERES CHIQUITANO E NAMBIQUARA / Elvis Jean Dos Passos. - Cáceres, 2026.
112f.: il.

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

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

UNEMAT / MTSCB CDU 37:94-027.61

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e vinte e seis, às 09:00 h, ocorreu a defesa da Dissertação de Mestrado de **ELVIS JEAN DOS PASSOS** com a produção intitulada **"ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL - CAMPUS PONTES E LACERDA 'FRONTEIRA OESTE': MINICURSOS COM SABERES CHIQUITANO E NAMBIQUARA".** A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via *Google meet* (https://meet.google.com/xih-nmqy-cfv). A Comissão Examinadora foi composta pela prof. Drª Marli Auxiliadora de Almeida (orientadora-presidente), Prof. Dr. Luis César Castrillon Mendes (Examinador Externo), prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (Examinador Interno), Prof. Dr.Otávio Ribeiro Chaves (Examinador Interno Suplente). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera o candidato **Aprovado**, deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

Comissão Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA
Data: 29/04/2026 12:19:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Marli Auxiliadora de Almeida (UNEMAT - Presidente da Banca)
Participação remota - Síncrona

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIS CESAR CASTRILLON MENDES
Data: 29/04/2026 12:33:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Luis César Castrillon Mendes (Universidade Federal de Rondonópolis - UFR)
Participação remota - Síncrona

gov.br Documento assinado digitalmente
JAIRO LUIS FLECK FALCAO
Data: 12/05/2026 16:57:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT - Examinador Interno)
Participação remota - Síncrona

gov.br Documento assinado digitalmente
OTAVIO RIBEIRO CHAVES
Data: 14/05/2026 15:04:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Otávio Ribeiro Chaves (UNEMAT - Examinador Interno/Suplente)
Participação remota - Síncrona

ELVIS JEAN DOS PASSOS

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL - CAMPUS PONTES E LACERDA "FRONTEIRA OESTE": MINICURSOS COM SABERES CHIQUITANO E NAMBIQUARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª. Marli Auxiliadora de Almeida – Orientadora

_____

Prof. Dr. Luis César Castrillon Mendes (Universidade Federal de Rondonópolis - UFR)

_____

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão - (ProfHistória/UNEMAT)

_____

Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves – (ProfHistória/UNEMAT)

*Dedico a você, **Rosilene dos Passos**, minha querida mãe, sua força, amor e dedicação inabaláveis foram a base sobre a qual construí minha trajetória. A sua fé em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores, foi uma fonte constante de inspiração e motivação. Cada passo dado nesta jornada é um reflexo do seu apoio incondicional e da sabedoria que você compartilhou ao longo dos anos. A sua capacidade de acreditar em meus sonhos e de me incentivar é algo que não consigo expressar completamente em palavras, mas que sinto profundamente em meu coração. Esta Dissertação é fruto daquilo que me ensinou em toda vida, respeito, gentileza, humildade e amor ao próximo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a todos(as) os(as) indígenas, cuja força, resistência e generosidade em compartilhar saberes tornaram possível a construção deste trabalho. A cada ensinamento, deixaram marcas profundas, que levarei comigo para além das páginas desta Dissertação.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo fomento, apoio financeiro e consolidação do programa de pós-graduação essencial para a conclusão desta etapa.

À minha mãe, Rosilene, exemplo de coragem, cuidado e resiliência, que sempre acreditou em mim e se dedicou profundamente em me ensinar a respeitar o meu próximo. Sua presença é meu porto seguro.

Ao meu filho, Ryan, que foi uma luz na minha existência, a quem admiro e com quem aprendi e aprendo diariamente.

À minha noiva e à sua filha, pelo amor, paciência, compreensão e apoio em cada etapa deste caminho. Obrigado por tornarem meus dias mais leves e por caminharem ao meu lado com tanto carinho.

À minha orientadora, Profª. Drª Marli, que nunca desistiu de mim, mesmo nos momentos mais difíceis desta jornada. Sua paciência, firmeza e confiança foram fundamentais para que esse trabalho ganhasse forma e sentido, sou profundamente grato.

Aos meus amigos, que ofereceram ombro, escuta e risadas quando mais precisei. Cada palavra de incentivo ajudou a manter esse projeto vivo.

Aos meus professores, do ProfHistória, cujas orientações, críticas e provocações intelectuais foram fundamentais para ampliar minha compreensão sobre o ensino de História.

Aos meus alunos, que, diariamente, me desafiam, inspiram e lembram do verdadeiro sentido da educação. Este trabalho nasce das experiências compartilhadas em sala de aula e das perguntas que me fizeram olhar o mundo com vários olhares e reconhecer as inúmeras narrativas.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que esta caminhada fosse possível, deixo aqui minha profunda gratidão.

“Que daqui a 30 anos a gente seja espelho a outros, para que a gente nunca mais precise importar o coração do colonizador, porque a gente tem gente com coração nessa porra”.
(Emicida)

RESUMO

Esta Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tem como objeto de estudo a investigação acerca do cumprimento da Lei 11.645/2008 a partir das ações pedagógicas realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda "Fronteira Oeste", com foco em minicursos desenvolvidos em parceria com as comunidades indígenas Chiquitano, da comunidade Fazendinha, e Nambiquara, da denominação Kaititaurlu. Utilizando o ensino de História Indígena como eixo orientador, este estudo toma os minicursos como dispositivos pedagógicos capazes de mobilizar práticas interculturais no contexto escolar. Nessa perspectiva, busca-se examinar, de forma sistemática, a estrutura dessas experiências formativas, atentando para sua organização didático-pedagógica, suas etapas, conteúdos, estratégias de ensino e formas de mediação dos saberes indígenas, bem como para seu potencial de articulação entre escola e comunidade no cotidiano institucional. Para tanto, a pesquisa debruça-se sobre dois minicursos desenvolvidos em parceria com comunidades indígenas e realizados com estudantes da instituição, intitulados "Pintura Corporal" e "Produção de Arco e Flecha", executados nos anos de 2023 e 2024. Ao analisar essas experiências, busca-se compreender de que maneira tais práticas contribuem para a construção de ações interculturais na escola, especialmente no que se refere à valorização dos conhecimentos indígenas, ao fortalecimento do diálogo com a comunidade e à superação de estereótipos historicamente reproduzidos no ensino de História. O estudo fundamenta-se em autores que discutem o ensino de História e, particularmente, o ensino de História Indígena, articulando pressupostos da História Social com contribuições da Antropologia e da Etnografia, o que possibilita compreender e descrever os processos formativos decorrentes dos minicursos. Nessa perspectiva, a pesquisa caracteriza-se como participante pois previu a participação direta nas ações, observação, registros etnográficos e análise documental, o que possibilita compreender as ações para implementação da Lei nº 11.645/2008. Os resultados apontam que os minicursos "Pintura Corporal" e "Produção de Arco e Flecha" contribuíram significativamente para o aprendizado sobre práticas tradicionais, cosmovisões, cultura e organização social dos povos Chiquitano e Nambiquara, ampliando a compreensão de estudantes e docentes acerca dos saberes indígenas. Como produto educacional, elaborou-se uma Cartilha descritiva sobre a construção e execução dos minicursos, focando nas etapas, destinada a professores e gestores escolares como material de apoio para a criação, adaptação e implementação de novas ações pedagógicas que integrem as comunidades indígenas e não-indígenas ao processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao Ensino de História Indígena.

Palavras-chave: ProfHistória; Ensino de História ; Ensino de História Indígena; Nambiquara; Chiquitano.

ABSTRACT

This dissertation, presented to the Professional Graduate Program in History Teaching (ProfHistória), investigates the implementation of Law 11.645/2008 through pedagogical actions developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso – Pontes e Lacerda Campus "Fronteira Oeste". The study focuses on short courses (minicourses) carried out in partnership with the Chiquitano community of Fazendinha and the Nambiquara people of the Kaititaurlu group. Taking the teaching of Indigenous History as its guiding axis, the research considers these minicourses as pedagogical devices capable of promoting intercultural practices within the school context. From this perspective, the study systematically examines the structure of these educational experiences, paying attention to their pedagogical organization, stages, contents, teaching strategies, and forms of mediation of Indigenous knowledge, as well as their potential to strengthen the relationship between school and community in the institutional context. The research analyzes two minicourses developed in collaboration with Indigenous communities and offered to students of the institution, entitled "Body Painting" and "Bow and Arrow Production", carried out in 2023 and 2024. By analyzing these experiences, the study seeks to understand how such practices contribute to the development of intercultural actions within the school, particularly regarding the appreciation of Indigenous knowledge, the strengthening of dialogue with Indigenous communities, and the challenge of stereotypes historically reproduced in the teaching of History. The theoretical framework draws on authors who discuss History teaching, particularly Indigenous History teaching, articulating contributions from Social History with perspectives from Anthropology and Ethnography in order to understand and describe the educational processes generated through the minicourses. Methodologically, the research is characterized as participant research, based on direct involvement in the activities, ethnographic observation, field records, and documentary analysis, which together allow for an examination of the processes related to the implementation of Law 11.645/2008 in the school context. The results indicate that the minicourses "Body Painting" and "Bow and Arrow Production" significantly contributed to learning about traditional practices, worldviews, culture, and social organization of the Chiquitano and Nambiquara peoples, expanding the understanding of both students and teachers regarding Indigenous knowledge. As an educational product, a descriptive booklet was developed detailing the stages involved in the planning and execution of the minicourses. This material is intended for teachers and school administrators as a support resource for the creation, adaptation, and implementation of new pedagogical actions that integrate Indigenous and non-Indigenous communities into the teaching and learning process related to Indigenous History.

Keywords: ProfHistória; History Teaching; Indigenous History Teaching; Nambiquara; Chiquitano.

LISTA DE SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
FUNAI –	Fundação Nacional do Índio
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT –	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFMT/PLC –	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/ Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEABI –	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
NUMBI –	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, Indígena e de Fronteira
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA –	Programa Profissional em Ensino de História
TI –	Terra Indígena
UNEMAT –	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de estudantes indígenas no IFMT classificados por ano e curso – Campus Pontes e Lacerda (2022-2025) 63

Gráfico 2 – Comparativo dos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação IFMT-PLC - 2019 a 2024..... 65

Gráfico 3 – Relatório da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Mato Grosso Geral (todos os campi) - Resultado Consolidado IFMT - 2024..... 67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Materiais de divulgação do Dia dos Povos Indígenas..... 32

Figura 2 – Fotos da estrutura da unidade escolar: Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso..... 57

Figura 3 – Folder em alusão ao Dia dos Povos Indígenas em 2025 – IFMT..... 68

Figura 4 – Cartaz produzido antes do Dia dos Povos Indígenas para exposição sobre o Povo Chiquitano..... 75

Figura 5 – Cartaz produzido antes do Dia dos Povos Indígenas para exposição sobre o Povo Nambiquara..... 76

Figura 6 – Apresentação Professores Chiquitano em escola de Pontes e Lacerda – MT..... 80

Figura 7 – Esboço feito em papel por estudantes – Pintura pesca – Figura feminina..... 82

Figura 8 – Esboço feito em papel por estudantes – Pintura de Onça – usado na luta – Figura Masculina..... 82

Figura 9 – Materiais para produção do minicurso de produção de Arco e Flecha – Manuseio técnico e demonstração das habilidades necessárias..... 86

Figura 10 – Materiais para produção do minicurso de Arco e Flecha..... 87

Figura 11 – Arco e Flecha Produzido no Minicurso..... 88

Figura 12 – Materiais para produção do minicurso de produção de Arco e Flecha – teste e aprendizagem de uso – as técnicas para a utilização..... 89

Figura 13 – Minicurso de Produção de Arco e Flecha – teste e aprendizagem de uso – as técnicas para a utilização 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I

1 HISTÓRIA INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE SABERES INDÍGENAS..... 25

1.1 O ensino de História Indígena: a interculturalidade e os saberes indígenas..... 25

1.2 A Lei 11.645/08 e as Diretrizes Operacionais: desafios de implementação..... 29

1.3 A prática docente e os saberes indígenas: uma abordagem etnográfica de minicursos interculturais..... 46

1.3.1 Pintura corporal estética e saber tradicional 49

1.3.2 Arco e flecha e o uso de objetos do cotidiano indígena no ensino de História..... 51

CAPÍTULO II

2 O INSTITUTO FEDERAL DE PONTES E LACERDA – CAMPUS FRONTEIRA OESTE COMO ESPAÇO DE SABERES CHIQUITANO E NAMBIQUARA..... 56

2.1 O Instituto Federal "Fronteira Oeste" (Pontes e Lacerda-MT) e as políticas educacionais interculturais..... 56

2.2 Os estudantes Chiquitano e os saberes étnico-ambientais..... 70

2.3 Os estudantes Nambiquara e os saberes étnico-culturais..... 71

2.4 Dos encontros aos encantos: valorização dos saberes indígenas..... 74

CAPÍTULO III

3 OS MINICURSOS DE SABERES INDÍGENAS: A PINTURA CORPORAL DOS CHIQUITANO E O ARCO E FLECHA DOS NAMBIQUARA..... 79

3.1 Minicurso: Pintura Corporal dos Chiquitano..... 79

3.1.1 O despertar do conhecimento ancestral: descrição e interpretação a partir da abordagem etnográfica..... 84

3.2 Minicurso "Produção de arco e flecha dos Nambiquara"..... 86

3.2.1 Experiência, cultura e aprendizagem: o sentir que conecta..... 90
3.3 O desejo e a implementação da Lei 11.6458/08: os resultados das práticas interculturais nos minicursos..... 92

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 95

REFERÊNCIAS 97
ANEXOS..... 102

INTRODUÇÃO

No ano de 2021, iniciei minhas atividades docentes no IFMT – Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste, passando a atuar no contexto educacional da cidade de Pontes e Lacerda - MT. Nesse período, tornou-se evidente uma percepção recorrente entre os estudantes em relação à temática indígena. Quando questionados sobre a presença de povos indígenas na região, muitos respondiam de forma categórica: "Não existe indígena aqui, professor". Diante dessas falas que eram recorrentes e que iam contra a realidade, iniciei uma série de questionamentos com o objetivo de compreender como essas relações estavam estabelecidas e onde estavam os estudantes indígenas da instituição. A fala dos estudantes não indígenas reflete um processo histórico de ocupação e colonização, que buscou silenciar os povos originários, apagando sua presença e contribuições na cidade.

A recorrência dessas representações e a forma como eram reproduzidas no ambiente escolar passaram a me inquietar, levando-me a problematizar como tais percepções foram construídas e naturalizadas entre os estudantes. Essa preocupação com as formas de representação e reprodução da temática indígena no ensino de História suscitou questionamentos que me impulsionaram a buscar maior aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema. Nesse percurso, a pesquisa se estruturou no âmbito do IFMT – Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, tendo no ProfHistória o suporte teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da investigação, voltada à construção de práticas pedagógicas interculturais e à análise de minicursos como estratégia de ensino de História Indígena.

Mesmo a escola sendo um local que deve buscar a inclusão, nem sempre é um local que consegue esse feito, conforme afirma Regiane Pereira acerca da temática Indígena: "Comecei a olhar com mais cuidado a forma com a qual os povos indígenas são retratados no espaço escolar, como são apresentados por professores(as) não indígenas e, sobretudo, como são percebidos pelos(as) educandos(as). Notei que os estereótipos são também produzidos na escola". (Lima, 2018, p. 24).

Conforme explanado pela autora, muito daquilo que foi reproduzido por séculos de colonização ainda é algo comum no espaço escolar e, muitas vezes, estes reafirmam os estereótipos, impactando a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse cenário, ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), identifiquei e que poderia falar e dialogar com as questões que pudessem possibilitar uma reflexão sobre

estratégias que auxiliaram e que auxiliam na construção identitária dos estudantes indígenas.

Buscando fomentar uma educação intercultural e fortalecer as iniciativas voltadas para essa população, encontrei suporte teórico na linha de pesquisa "Saberes Históricos no Espaço Escolar", que possibilitou repensar e analisar o Ensino de História no que se refere a temática indígena dentro do Instituto Federal de Pontes e Lacerda, bem como analisar de que maneira a implementação da Lei nº 11.645/2008 vem sendo efetivada no contexto do IFMT – Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, tomando o ensino de História Indígena como eixo estruturante dessa Política Educacional.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos minicursos contribuem para a integração de saberes tradicionais no espaço escolar, com destaque para as experiências construídas em diálogo com as etnias Nambiquara, pertencentes ao grupo Kaititaurlu, e Chiquitano, residentes na comunidade Fazendinha na Terra Indígena Portal do Encantado.

Nesse contexto, a escolha por analisar as ações a partir do ano de 2023 está diretamente relacionada ao impacto da pandemia da Covid-19 e ao retorno das atividades presenciais no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), uma vez que esse período trouxe desafios significativos para os estudantes, evidenciando ainda mais a necessidade de políticas públicas que garantam dignidade às populações mais vulneráveis, especialmente as comunidades indígenas, que possuem menor acesso a recursos e oportunidades educacionais.

A participação de estudantes indígenas dessas comunidades na elaboração e realização dos minicursos analisados nesta Dissertação constituiu um elemento central do processo investigativo, pois possibilitou a construção compartilhada de conhecimentos e a incorporação de perspectivas próprias dos povos originários nas práticas de ensino. Dessa forma, a pesquisa evidencia que a efetivação da Lei nº 11.645/2008, quando articulada a práticas interculturais e ao protagonismo indígena, não apenas fortalece o ensino de História Indígena na escola, mas também amplia as possibilidades de abordagem histórica sobre os povos da região, contribuindo para a superação de estereótipos e para a valorização da diversidade sociocultural.

Pacini (2012, p. 32) faz uma descrição no que se refere à localização destes povos:

> Os Chiquitanos habitavam a vasta região compreendida ao norte pelo paralelo 15, ao sul pelo Chaco, a leste pelo rio Paraguai e a região do

> rio Guaporé ou Itenez (a nordeste)(...) Chiquitano diz respeito aos moradores desta Província de Chiquitos, que tem descendência predominantemente indígena e que abrangia parte do território, hoje reconhecido como brasileiro, até as fronteiras com os Nambikwaras e os Paresis".

Nesse contexto o autor estabelece algumas características acerca de um dos grupos e demonstra que, inicialmente, apenas um grupo era chamado assim e que, devido às reduções dos Jesuítas foram agrupados como um único. Pacini (2012) também reforça a proximidade entre os grupos Nambiquara e Chiquitano no Brasil.

Os Nambiquara estão presentes em uma diversidade de literaturas, estudos e relatos de pesquisadores, o antropólogo Levi Strauss descreve os Nambiquara em seu livro "Tristes Trópicos": "Na verdade, é de fato numa coluna de formigas que os Nambiquara fazem pensar, andando em fila pelo matagal alto, cada mulher atrapalhada com a sua cesta de vime claro, como as formigas ficam às vezes com seus ovos." (Strauss, 2001). Em seu contato com os Nambiquara, Levi Strauss acreditou estar diante de um grupo primitivo, devido aos seus costumes e práticas.

A historiadora Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa[1], classifica os Nambiquara quanto a suas divisões. Assim, a autora esclarece a grande diversidade existente dentro deste grupo:

> os Nambiquara da Serra do Norte são representados pelos grupos Sabanê, Tawanté, Lacondê, Idalamerê, Mamaindê, Negarotê, Latundê e Nesu (Manduca). Já os Nambiquara do Cerrado (Chapada dos Parecis) trata-se dos Halotesu (povo do cerrado), Sawentesu (povo da floresta), localizados próximos a nascente do rio Juína, os Kitaulhu, um pouco a oeste denominados também como (povo marmelo). Os Nambiquara do Vale do Guaporé constituem-se dos grupos Katitaurlu, Kualitisu, Kaluhwaisu, Whailatisu (Sayulikisu), Wasusu (povo da flauta), Alukiwatesu, Hahaintesu, Yotdunsu, Kualisatesu, Nantesu, Aikatesu, Yuwaroatesu, Aikisu, Alantesu (povo do pequi), Erihitaunsu (povo do buriti), Hoskokosu, Waikatesu, Alakatesu e Waikisu (povo do amendoim). (Costa, 1993, p. 51).

No que diz respeito a esta Dissertação, traremos elementos da designação Katitaurlu, a qual participou e auxiliou na execução dos minicursos e que se tornaram parte desta pesquisa. Quanto ao grupo Chiquitano, os participantes pertencem à Terra

[1] Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa – Retrato da pesquisadora feito pela revista Pixé "É doutora em História pela UFPE e Professora do Univag. Chegou às terras do povo indígena Nambiquara na Primavera de 1982. Dos indígenas recebeu o nome Alusu, por conta de seus hábitos alimentares. Nessas terras, conheceu José Eduardo, com quem tem dois filhos: Theo e Loyuá. Vem se dedicando aos estudos sobre os povos indígenas de Mato Grosso, com especial atenção ao Nambiquara".

Indígena (TI), Portal do Encantado, que nos auxiliaram na realização de diversas atividades, compartilhando conhecimentos para construção de minicursos e atividades pedagógicas. Apesar de não somente estes grupos terem feito parte das interações com o campus, definimos este recorte para que seja possível uma análise pormenorizada destas práticas.

Além disso, busca-se desconstruir estereótipos do indígena, ressaltando seu papel histórico. Dessa forma, pretende-se contribuir para a construção de um Ensino de História Indígena no Instituto Federal de Mato Grosso Campus Pontes e Lacerda "Fronteira Oeste" (IFMT - PLC)[2] que valorize saberes e amplie o reconhecimento da importância desses povos na sociedade contemporânea, promovendo um material didático para o ensino de História, conforme argumenta Baniwa sobre os aspectos políticos vividos pós Segunda Guerra Mundial e que possibilitaram novas conquistas.

> É importante lembrar e destacar que as conquistas foram possíveis também em função do contexto político nacional e internacional favorável e das alianças que foram construídas e constituídas em favor da causa indígena. No plano internacional, vivia-se o período pós-Guerra (II Guerra Mundial) e o mundo clamava por paz, justiça e direitos humanos. No plano nacional, a sociedade brasileira enfrentava um período violento de ditadura militar e clamava por democracia e direitos humanos. As alianças construídas e os ventos favoráveis da 37 sociogeopolítica nacional e internacional contribuíram significativamente para as conquistas. (Baniwa, 2006, p. 36).

Com o objetivo de contribuir para ações e práticas que possibilitem uma compreensão mais aprofundada das iniciativas desenvolvidas no IFMT-PLC, não só referentes à questão legal, como também às questões que buscam ir além desse aspecto, com foco nos minicursos, esta pesquisa busca analisar de que maneira esses minicursos puderam auxiliar na superação de barreiras étnico-culturais na escola e suas contribuições para se ensinar História.

Além disso, pretende fomentar o conhecimento e compreender como esses minicursos foram realizados e de que forma foram recebidos, avaliados e como podem ser considerados uma possibilidade para ensinar História Indígena, levando-se em consideração os saberes dos estudantes indígenas da instituição, bem como de outros atores que possam colaborar nesse processo.

---

[2] Para facilitar a leitura, sempre que utilizarmos a sigla IFMT-PLC, estamos nos referindo ao Campus em Pontes e Lacerda-MT, local que é base para a análise desta Dissertação.

Apesar de, nessa pesquisa, não tratarmos diretamente sobre a questão da interdisciplinaridade, ela, muitas vezes pode ser uma alternativa, principalmente no que diz respeito à escassez de materiais adequados. Nesse contexto, podemos destacar que pode ser uma forma de reflexão sobre as relações étnico-raciais de forma dinâmica, conforme aponta Guimarães (2008, p. 76).

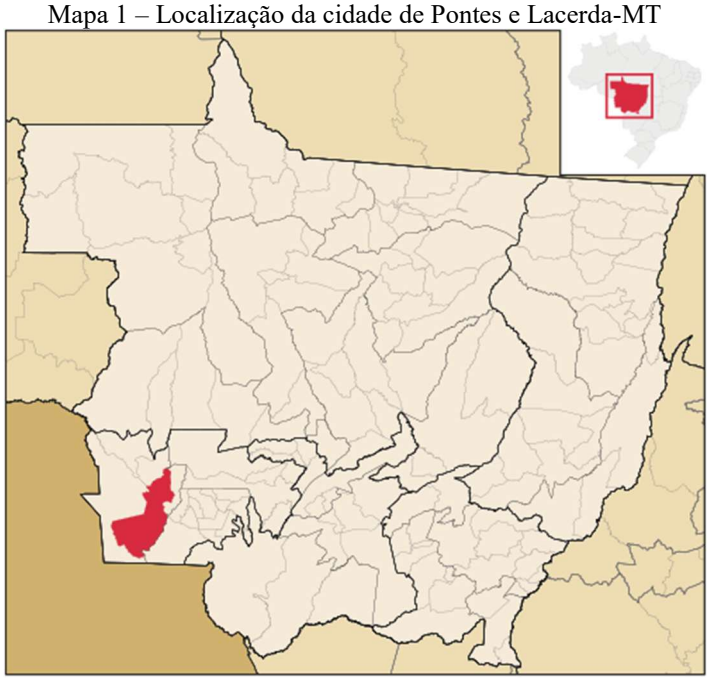
> A postura interdisciplinar envolve uma determinada forma de conceber e se relacionar com o conhecimento socialmente produzido. Como estudamos anteriormente, temos como pressuposto um relacionamento ativo e crítico de professores, alunos e conhecimentos. Logo, o envolvimento é condição para a prática...São conceitos complexos, muitas vezes controversos. É comum, por exemplo, identificarem interdisciplinaridade com mera fusão de conteúdo.

Conforme destaca Guimarães, a busca por estabelecer conexões entre as disciplinas e os diferentes campos do conhecimento não deve se limitar à mera unificação desses saberes. Pelo contrário, é essencial que essa integração envolva uma perspectiva mais ampla, contemplando o conhecimento social e sua aplicabilidade, de modo que realmente gere um impacto positivo no ambiente escolar.

Nesse contexto político, as transformações ocorridas na historiografia brasileira vêm se consolidando como um instrumento importante para o fornecimento de bases teóricas e diretrizes interpretativas acerca das contribuições dos povos indígenas à sociedade e ao Estado brasileiro (Monteiro, 1995). Tais mudanças indicam um avanço gradual rumo ao reconhecimento das diversidades culturais e à incorporação de perspectivas historicamente marginalizadas. Ainda que de forma incipiente, os povos indígenas têm sido cada vez mais considerados como sujeitos históricos ativos, capazes de construir e narrar suas próprias trajetórias dentro da complexa tessitura da história nacional (Monteiro, 1995; Cunha, 1992).

Quanto ao contexto sócio geográfico em que desenvolvemos essa pesquisa, é importante evidenciar que, Pontes e Lacerda, cidade localizada na região sudoeste do estado de Mato Grosso, Brasil, possui uma população aproximada de 53 mil habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e está situada a cerca de 450 km da capital, Cuiabá. A emancipação do município ocorreu em 12 de novembro de 1976, quando a localidade, anteriormente pertencente à Vila Bela da Santíssima Trindade, foi elevada à categoria de cidade.

Mapa 1 – Localização da cidade de Pontes e Lacerda-MT



Fonte: Wikipédia (2025)[3].

O município apresenta uma significativa diversidade cultural e étnica, reflexo dos processos migratórios. Além disso, sua economia é impulsionada principalmente pela agropecuária, agricultura, comércio e mineração, setores que desempenham um papel central no desenvolvimento local. A proximidade com a Bolívia também influencia a dinâmica socioeconômica da cidade, tornando-a um ponto estratégico para o intercâmbio comercial e cultural na região.

No Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Pontes e Lacerda "Fronteira Oeste" (IFMT - PLC), percebi que, apesar da negativa da comunidade escolar, havia sim estudantes indígenas de diferentes etnias e grupos, contudo, muitos deles(as) evitavam se posicionar quanto à sua identidade, mantendo-se reservados e distantes dos debates que envolviam sua ancestralidade.

Em sala de aula, era comum que o(a) estudante indígena se sentasse ao fundo, mantendo pouca interação com os demais colegas. Essa realidade me causou inquietação e levou-me a questionar quais ações institucionais eram desenvolvidas para integrar e dar visibilidade a esses estudantes, promovendo e demonstrando seu protagonismo dentro do ambiente escolar.

[3] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pontes_e_Lacerda. Acesso em: 12 maio 2025.

A partir dessas vivências, reflexões e observações em sala de aula, desenvolveu-se está pesquisa, intitulada "**Ensino de História Indígena no Instituto Federal - Campus Pontes e Lacerda "Fronteira Oeste": minicursos com saberes Chiquitano e Nambiquara"**, que tem como objetivo analisar os minicursos e suas iniciativas para integrar novos conhecimentos a partir de saberes ancestrais, visando atividades do calendário escolar, eventos e projetos institucionais existentes ou realizados entre os anos de 2022 à 2024, bem como compreender de que maneira o ensino de História tem contribuído para a valorização dos saberes indígenas e para a promoção de uma educação que possibilite a compreensão e uma integração dos estudantes indígenas na comunidade escolar.

Para tanto, a pesquisa utilizará o ensino de História Indígena como base teórica em diálogo com a Antropologia e Etnografia, utilizando como fontes, relatórios, legislações, caderno de anotações, atividades desenvolvidas, observações e matérias jornalísticas institucionais, que foram produzidos e ocorrem no período proposto, sendo esse o recorte temporal. Para proceder à análise, teremos como foco principal dois minicursos que ocorreram nesse período, sendo eles: (i) Produção de Arco e Flecha – Ministrado por estudantes Indígenas da Etnia Nambiquara; e (ii) Pintura Corporal- Ministrado pelos Chiquitano.

Nas reflexões ensejadas pela pesquisa, buscamos desconstruir estereótipos historicamente construídos sobre os povos indígenas, evidenciando seu protagonismo e seu papel ativo na história. Dessa forma, pretendemos contribuir para a consolidação de um Ensino de História Indígena no IFMT – Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste que valorize os saberes tradicionais e amplie o reconhecimento da importância desses povos na sociedade contemporânea, constituindo-se também como uma nova possibilidade pedagógica para o ensino de História.

Conforme argumenta Gersem José dos Santos Baniwa, as conquistas dos povos indígenas ao longo do século XX e início do século XXI estão diretamente relacionadas a contextos políticos favoráveis, tanto no cenário internacional quanto no nacional.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial foi marcado por demandas globais por paz, justiça e direitos humanos, ao mesmo tempo em que, no Brasil, os movimentos sociais enfrentavam um regime autoritário e reivindicavam democracia e ampliação de direitos. Esse cenário possibilitou a construção de alianças e articulações políticas que favoreceram o avanço das lutas indígenas e o reconhecimento de seus direitos,

configurando um marco importante para a valorização de suas identidades, territórios e conhecimentos.

A promulgação da Lei 11.645/08[4] representou um marco na história da educação brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Essa legislação contribui e contribuiu para a construção de uma educação mais inclusiva ou, pelo menos, evidencia a percepção do Estado sobre a necessidade de transformar a forma como as populações indígenas são representadas no sistema educacional. Mais do que um avanço normativo, a lei trouxe uma mudança significativa ao reforçar a importância do ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, sob uma nova perspectiva, que reconheça e valorize o protagonismo desses grupos na sociedade.

É fundamental ressaltar que a Lei 11.645/08 não foi a primeira legislação a reconhecer a diversidade e os direitos das comunidades indígenas no Brasil. A Constituição Federal de 1988 já representava um importante avanço nesse sentido, ao assegurar a possibilidade de que o ensino destinado aos povos indígenas fosse ministrado em sua língua materna, respeitando suas especificidades culturais. Além disso, a participação indígena na construção do texto constitucional também se fez presente na Assembleia Constituinte, por meio de discursos emblemáticos, como o proferido pelo líder indígena Ailton Krenak[5]. Em um ato simbólico e histórico, Krenak denunciou a exclusão dos povos indígenas e reforçou a luta pela garantia de seus direitos culturais, sociais e territoriais, deixando um legado fundamental para o reconhecimento da identidade e dos direitos dos povos originários no Brasil.

A Lei 11.645/08 representa um avanço significativo na valorização da diversidade étnica e cultural, bem como na promoção dos direitos humanos e da cidadania no contexto educacional brasileiro. No entanto, a implementação dessa legislação ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no estado de Mato Grosso, considerando sua ampla diversidade étnica, cultural e social. Além dessas diferenças, as comunidades indígenas continuam a ser cercadas por estereótipos, o que dificulta a efetivação de políticas

[4] A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, obriga o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicos quanto privados, no Brasil. Essa lei altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir essa obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino.

[5] Ailton Krenak é um indígena, escritor, ambientalista e filósofo brasileiro, conhecido por sua atuação em defesa dos direitos dos povos indígenas e da sustentabilidade ambiental.

educacionais inclusivas. Nesse sentido, vale lembrar de como a educação era ofertada aos indígenas desde o século XVI.

> Outro desafio, colocado com insistência pelas comunidades indígenas, diz respeito às experiências históricas de educação escolar e seus objetivos. É importante lembrar que no Brasil, desde o século XVI, a oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada numa perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença, a tentativa de sua superação pela integração dessas populações à "comunhão nacional". A Constituição Federal alterou essa perspectiva de relacionamento com as culturas indígenas [...] (Bonin, 2012, p. 34).

Nesse contexto, a escola nos dias atuais deve assumir um papel fundamental na promoção de ações que possibilitem a integração e a produção de conhecimento, fomentando novas percepções dos estudantes acerca dos povos indígenas.

Atualmente, as questões relacionadas à diversidade e às demandas pelo reconhecimento das diferenças fazem parte das reivindicações dos povos indígenas. Diante disso, torna-se essencial analisar e avaliar a efetiva aplicabilidade da Lei 11.645/08, considerando que esses povos ainda enfrentam vulnerabilidades sociais e baixa representatividade política. Mesmo após a criação do Ministério dos Povos Indígenas, em 2023, sob a liderança da indígena Sônia Guajajara[6], os desafios persistem.

O IFMT – Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste está localizado em uma região de significativa presença indígena, onde convivem povos como os Chiquitano e Nambiquara, entre outros. O contato entre indígenas e não indígenas, no entanto, nem sempre ocorreu em um contexto amigável, uma vez que a ocupação e colonização da região foram marcadas por processos de exploração e marginalização dessas populações. Nesse sentido, o IFMT-PLC desempenha um papel de grande relevância ao promover ações que buscam integrar as comunidades indígenas ao ambiente escolar. Essas iniciativas podem ser observadas em diversos âmbitos institucionais, como na elaboração do calendário acadêmico, nas ações afirmativas, nos projetos integradores e nas práticas interdisciplinares. Através do ensino, da pesquisa e da extensão, a instituição busca fomentar uma educação intercultural, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

[6] Sônia Guajajara é uma líder indígena brasileira, ativista e política, conhecida por seu trabalho em defesa dos direitos dos povos indígenas e pela preservação ambiental. Nascida na Terra Indígena Arariboia, no Maranhão, ela é membro do povo Guajajara.

Como produto educacional decorrente deste estudo, foi desenvolvida uma "Cartilha" que contempla as etapas de produção dos minicursos e da preparação dos estudantes para receber as comunidades indígenas Chiquitano e Nambiquara no campus, este material possibilita ao professor, dentre outras possibilidades, a criação de novos minicursos sobre a temática indígena e compartilhar essa experiência de realizá-los com um diálogo intercultural entre os estudantes, com recursos didáticos e propostas pedagógicas voltadas ao ensino de História Indígena. A intenção é subsidiar o trabalho docente na abordagem crítica e reflexiva da temática no ensino de História Indígena.

A ferramenta traz o passo-a-passo da produção e realização dos minicursos bem como os principais equívocos e erros ao trabalhar a temática em sala de aula e que favoreçam a compreensão das dinâmicas históricas, culturais, sociais e políticas dos povos indígenas, bem como de suas formas de resistência na contemporaneidade. Almeja-se, assim, contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade étnico-cultural e com a promoção de uma educação que demonstre o protagonismo indígena na comunidade escolar.

Além disso, espera-se que esse recurso possibilite um diálogo mais aprofundado, promovendo uma maior valorização dos saberes tradicionais e incentivando a construção de novos minicursos para uma educação mais inclusiva, conforme destacado abaixo:

> Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história? Uma tentativa comum de resposta é oferecida sob forte influência de teorias psicológicas da aprendizagem, que argumentam sobre o distanciamento temporal e, por vezes, espacial, dos conteúdos da disciplina de História. Ou seja, seria de difícil compreensão o conteúdo da história antiga da Mesopotâmia em função dessa distância. Tal distanciamento seria um fator de desânimo e desgosto pela aula de História e que, em função disso, o encantamento pela história viria pela potencialidade de o ensino conseguir estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a própria história vivida dos estudantes. (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 10).

Nesse sentido, a busca é por ampliar as ações e projetos que articulem e contribuam significativamente para aproximar os estudantes de práticas, rituais e conhecimentos tradicionais indígenas, permitindo-lhes perceber como essas influências estão presentes no cotidiano e em diversos aspectos de suas vidas, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e reforçando a importância e sua contemporaneidade, que são de extrema relevância.

Compreenderemos o ensino de História e ensino de História Indígena no contexto da prática escolar em sala de aula, dialogando com conceitos provenientes da Antropologia e Etnografia, para melhor compreensão de práticas e saberes dessas comunidades.

A análise proposta foi desenvolvida a partir de um conjunto de fontes produzidas entre os anos de 2023 e 2024, incluindo relatórios institucionais, registros de eventos, cadernos de campo e demais materiais elaborados no âmbito das ações desenvolvidas pelo IFMT – Campus Pontes e Lacerda Fronteira Oeste ao longo do calendário escolar. O foco central da investigação recaiu sobre os minicursos ofertados aos estudantes e como estes são fundamentais para o cumprimento da Lei 11.645/2008 e, principalmente, para o desenvolvimento de práticas que busquem múltiplas narrativas.

Reconhecendo a complexidade inerente ao estudo das relações étnico-raciais e as perspectivas interpretativas presentes na literatura especializada, adotamos um referencial teórico que permitiu compreender, de modo crítico e sensível, o conjunto de fontes analisadas. Nesse sentido, tornou-se imprescindível o diálogo entre História e a Antropologia, campo que oferece ferramentas conceituais e metodológicas para compreender os saberes indígenas no espaço escolar. Essa aproximação teórica não se limita a um exercício descritivo, mas busca promover uma compreensão mais profunda das interações vivenciadas, das narrativas produzidas e dos questionamentos que emergem quando a escola se abre para a presença e para a palavra dos povos indígenas.

Como demonstra o antropólogo Lux Vidal, “Os estudos sobre as manifestações estéticas receberam, a partir dos anos 60 e 70, novo impulso com bases teóricas e metodológicas renovadoras, levando, paulatinamente, a uma reformulação mais ampla em nível da pesquisa, do ensino.” (Vidal, 2000, p. 33). Tal estudioso esclarece que houve mudanças significativas na percepção e nas bases teóricas, levando a uma ampliação das pesquisas, possibilitando novos olhares e novas narrativas, ampliando e construindo novas possibilidades para ensinar História Indígena.

Assim, a inserção da diversidade nas escolas brasileiras vai além de uma retórica idealista ou simbólica, trata-se de uma urgência ética e política diante das múltiplas formas de exclusão ainda presentes. Nesse contexto, as pressões feitas por grupos considerados “diferentes” representam um movimento de resistência às lógicas de dominação que ainda estruturam a educação e a sociedade.

Com base nessas informações e com o objetivo de evidenciar a importância da visibilização e integração dos estudantes indígenas, a presente Dissertação está organizada conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo intitulado "**História Indígena: desafios e perspectivas no ensino de saberes indígenas**", apresentamos uma contextualização sobre Ensino de História Indígena no Brasil, destacando o panorama nacional, legislações e as novas perspectivas a partir da Lei 11.645/08, que se refere ao ensino de História Indígena, repensando questionamentos contemporâneos e compreendendo as diretrizes operacionais para a sua implementação.

No segundo capítulo "**O Instituto Federal de Pontes e Lacerda – Campus Fronteira Oeste como espaço de saberes Chiquitano e Nambiquara**", compreenderemos o papel do Instituto Federal de Pontes e Lacerda Campus "Fronteira Oeste", bem como as ações que contribuem para a promoção de uma educação que possibilite a inclusão de estudantes indígenas na instituição e seu papel na região. Nesse capítulo, também serão apresentadas as etnias Chiquitano e Nambiquara, sua história e protagonismo e, principalmente, as relações que estabelecem com o IFMT-PLC.

Por fim, no terceiro capítulo "**Os minicursos de Saberes Indígenas: a Pintura Corporal dos Chiquitano e o Arco e Flecha dos Nambiquara**", serão apresentados os minicursos ("Pintura Corporal" – realizados pelos Chiquitano, e "Produção de Arco e Flecha", realizado pelos Nambiquara), numa análise a partir da construção desses conhecimentos ancestrais e como eles dão suporte, ajudando a ensinar História indígena, através de uma abordagem contemporânea, na tentativa de refletir sobre quais os impactos são gerados nos estudantes e na instituição a partir das interações interculturais.

CAPÍTULO I

1 HISTÓRIA INDÍGENA: DESAFIOS E PESPECTIVAS NO ENSINO DE SABERES INDÍGENAS

A inserção da História Indígena no ensino brasileiro tem sido marcada por avanços e desafios, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta dificuldades relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas e à permanência de abordagens estereotipadas. Nesse sentido, esse estudo fundamenta-se na perspectiva da interculturalidade crítica, conforme Candau (2008), e nas contribuições para o ensino de História de Bittencourt (2018), compreendendo a escola como um espaço de construção de saberes plurais.

Organizado em três momentos, o presente capítulo discute, inicialmente, o ensino de História Indígena e a valorização dos saberes indígenas; em seguida, analisa os desafios de implementação da legislação e das diretrizes educacionais; e, por fim, apresenta práticas docentes a partir de uma vivência em sala de aula, com destaque para minicursos que incorporam saberes tradicionais, como a pintura corporal e o uso de objetos indígenas no ensino de História.

1.1 O ensino de História Indígena: a interculturalidade e os saberes indígenas

Este tópico analisa os desafios de ensinar História Indígena na educação básica a partir da implementação da Lei 11.645/2008, considerando as transformações historiográficas ocorridas a partir da década de 1990 e suas implicações no campo do Ensino de História. A obrigatoriedade legal de inserção da História e Cultura Indígena nos currículos escolares não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas exige uma revisão epistemológica sobre os sujeitos históricos, as fontes e as narrativas que estruturam o conhecimento histórico escolar.

As mudanças na historiografia, especialmente com a emergência da chamada Nova História Indígena, ocorrem a partir dos estudos que constituem o pano de fundo dessas transformações. Conforme analisa Luisa Tombini, esse movimento historiográfico foi fortemente influenciado pelos trabalhos de John Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida os quais serviram de ponto de partida nesta Dissertação e que romperam com

visões tradicionais que colocavam os povos indígenas como sujeitos passivos ou desaparecidos da história. Esses autores evidenciam a agência indígena, suas estratégias políticas e suas formas próprias de organização social e cultural, o que exige novas abordagens no ensino escolar.

O ensino de História Indígena, no contexto da educação básica brasileira, deve ser compreendido para além de um conjunto de conteúdos específicos, constituindo-se como uma perspectiva crítica orientada pela interculturalidade e pelo reconhecimento da pluralidade de experiências históricas. Nessa direção, a inserção dos povos indígenas no currículo de História implica a revisão de narrativas eurocêntricas e a valorização dos saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a diversidade sociocultural.

A interculturalidade, entendida como um processo de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, constitui um dos fundamentos dessa abordagem. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, a escola precisa reconhecer as diferenças culturais como dimensões constitutivas do processo educativo, criando condições para que os sujeitos historicamente marginalizados tenham seus saberes reconhecidos e legitimados no espaço escolar (Gomes, 2012). Assim, o ensino de História Indígena torna-se um espaço de mediação entre diferentes racionalidades, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes produzidos pelos povos originários.

A institucionalização dessa perspectiva encontra respaldo na Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica. Contudo, como analisa Circe Bittencourt, a efetivação dessa legislação ainda enfrenta limites estruturais, como a formação docente insuficiente, a carência de materiais didáticos adequados e a persistência de representações estereotipadas sobre os povos indígenas no imaginário escolar (Bittencourt, 2018). Tais obstáculos evidenciam que a mudança normativa precisa ser acompanhada por transformações pedagógicas e epistemológicas mais profundas.

Nesse contexto, as contribuições para Nova História Indígena, desenvolvidas por autores como John Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida, foram decisivas para deslocar a compreensão sobre povos indígenas do lugar de passividade para o de protagonismo histórico. Essa perspectiva historiográfica enfatiza as estratégias de resistência, negociação e reinvenção desses povos ao longo do tempo, reconhecendo-os como sujeitos históricos ativos e contemporâneos (Monteiro, 1995; Almeida, 2013).

A valorização dos saberes tradicionais constitui elemento central dessa abordagem e, conforme argumenta Gersem Baniwa, os processos educativos indígenas são baseados em dinâmicas próprias de transmissão e produção de conhecimento, estruturadas na oralidade, na observação, na convivência comunitária e na relação com o território (Baniwa, 2006). Ao diferenciar educação indígena de educação escolar indígena, o autor evidencia que esses sistemas possuem finalidades e lógicas distintas, o que exige sua compreensão em suas especificidades.

A incorporação desses saberes no ensino de História não deve ocorrer de forma folclorizada, mas como parte constitutiva das experiências históricas que formam a sociedade brasileira. Nesse sentido, o ensino de História Indígena em instituições como o IFMT – Campus Pontes e Lacerda assume o desafio de promover o diálogo intercultural, possibilitando a interação entre estudantes indígenas e não indígenas, valorizando os conhecimentos produzidos por povos como os Nambiquara e os Chiquitano.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que muitos jovens indígenas precisam deslocar-se de suas comunidades para frequentar escolas em contextos urbanos. Segundo Gersem Baniwa, a ausência de oferta de etapas completas da educação básica nas aldeias contribui para processos de mobilidade que frequentemente expõem esses jovens a situações de exclusão, preconceito e discriminação (Baniwa, 2019). Nesse cenário, a escola deve assumir um papel ativo na construção de relações interculturais mais equitativas, garantindo o reconhecimento das identidades e das trajetórias desses estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a utilização de abordagens inspiradas na etnografia escolar, conforme propõe Marli André, possibilita compreender as práticas, relações e significados construídos no cotidiano educativo, favorecendo uma leitura mais sensível das interações interculturais no espaço escolar (André, 1995). Essa perspectiva contribui para que o ensino de História Indígena seja desenvolvido a partir das experiências concretas dos sujeitos envolvidos, valorizando seus repertórios culturais e suas formas de conhecer o mundo.

Desse modo, ensinar História Indígena constitui um gesto pedagógico e político que visa promover o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da sociedade brasileira. Ao valorizar os saberes indígenas, reconhecer o protagonismo histórico desses povos e fomentar práticas interculturais no espaço escolar, o ensino de História contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a

complexidade das relações sociais e de atuar na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

A inserção dos saberes indígenas no currículo pressupõe ruptura com concepções folclorizantes, essencialistas ou estereotipadas, ainda presentes em diversos materiais didáticos. Para Pacini (2012), compreender os saberes indígenas implica reconhecer que esses conhecimentos não são resquícios do passado, mas sistemas dinâmicos, históricos e plenamente integrados às práticas comunitárias contemporâneas. A interculturalidade, nesse sentido, não pode ser tratada como mera convivência pacífica entre diferenças, mas como processo de diálogo crítico entre epistemologias distintas.

Autores indígenas como Gersem Baniwa (2019), Daniel Munduruku (2017), Ailton Krenak (2020) e Jaider Esbell (2018), reforçam que o ensino de História precisa superar narrativas que posicionam os povos indígenas como "figuras de abertura dos livros", restritos à chegada dos portugueses ou às primeiras décadas da colonização. A História Indígena, antes de tudo, deve ser entendida em sua dimensão milenar, articulada às territorialidades, cosmologias, tecnologias, sistemas políticos, saberes ambientais e formas próprias de produção do conhecimento.

Nesse sentido, Bittencourt (2018) defende que o ensino de História deve favorecer a autonomia intelectual, a multiplicidade de narrativas e a valorização de memórias subalternizadas. Assim, incorporar saberes indígenas significa deslocar o olhar do professor e do estudante para compreender que há outras formas de conhecer o mundo que não se enquadram na lógica ocidental, mas que possuem densidade histórica e epistemológica.

Esse entendimento foi especialmente relevante no contexto desta pesquisa, realizada no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste. O campus em questão recebe estudantes indígenas da Terra Indígena Portal do Encantado (Povo Chiquitano) e estudantes Nambiquara Kaititaurlu provenientes do município de Conquista D'Oeste. A convivência com esses estudantes ao longo das aulas de História e dos minicursos ofertados - "Pintura Corporal" (Chiquitano) e "Produção de Arco e Flecha" (Nambiquara) - proporcionou vivências concretas e profundas sobre o modo como os saberes indígenas podem e devem ser utilizados para ensinar História Indígena desses povos.

A pintura corporal orientada pelos estudantes Chiquitano revelou elementos cosmológicos, rituais e identitários que ultrapassam a compreensão estética. Os grafismos, segundo explicaram os próprios participantes, fazem parte de sistemas

simbólicos que narram ancestralidades, proteções espirituais e relações com o território. Já o arco e a flecha produzido pelos estudantes Nambiquara apresentaram técnicas de manejo ambiental, conhecimentos sobre madeira, territorialidade e práticas tradicionais de aprendizagem.

Essas experiências confirmam que o ensino de História Indígena, quando orientado por uma abordagem intercultural crítica, não se restringe à sala de aula, tampouco aos capítulos dos livros didáticos. Ele se manifesta nas relações, na prática e no diálogo com os sujeitos indígenas que, por meio de suas narrativas e práticas, passam a ocupar o lugar de protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

1.2 A Lei 11.645/08 e as Diretrizes operacionais: desafios de implementação

A limitação do acesso à educação básica completa em diversas comunidades indígenas produz efeitos diretos sobre as trajetórias juvenis, uma vez que muitos estudantes precisam deslocar-se para centros urbanos para concluir a escolarização, como ocorre com discentes que frequentam o IFMT – Campus Pontes e Lacerda. Esse deslocamento não representa apenas uma mudança espacial, mas envolve transformações profundas nos vínculos sociais, nas práticas culturais e nas experiências cotidianas desses sujeitos. Nesse sentido, as reflexões de Gersem Baniwa indicam que a ausência de políticas educacionais estruturadas no interior das aldeias tem contribuído para processos de mobilidade forçada que expõem jovens indígenas a situações de vulnerabilidade, discriminação e marginalização nos espaços urbanos, ao mesmo tempo em que fragilizam as dinâmicas comunitárias.

Essa realidade evidencia que o ensino de História, quando voltado à temática indígena, não pode ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas deve ser analisado à luz das relações de poder que, historicamente, definiram quais narrativas foram legitimadas no currículo escolar. A crítica elaborada por Chimamanda Adichie sobre os riscos da “história única” contribui para compreender como determinadas versões do passado tornam-se hegemônicas, silenciando outras experiências e formas de conhecimento. No caso brasileiro, isso se expressa na recorrente associação dos povos indígenas a um passado distante, homogêneo e estático, desconsiderando suas múltiplas temporalidades, resistências e protagonismos históricos.

A historiografia das últimas décadas tem buscado tensionar essa perspectiva, sobretudo a partir das contribuições da chamada Nova História Indígena, que desloca o foco da narrativa colonial para a agência dos próprios povos originários. Conforme

discutem autores analisados por Luísa Tombini, as mudanças ocorridas a partir da década de 1990 foram fundamentais para introduzir novas abordagens que valorizam a pluralidade de experiências indígenas e questionam as leituras homogêneas presentes na história tradicional. Nesse movimento, os trabalhos de John Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida tornaram-se referências ao evidenciarem as estratégias de resistência, negociação e reinvenção identitária dos povos indígenas ao longo do tempo, contribuindo para consolidar um campo historiográfico comprometido com a diversidade sociocultural.

Entretanto, a incorporação dessas discussões ao cotidiano escolar ainda encontra limites significativos. Como aponta Circe Bittencourt, a permanência de práticas pedagógicas baseadas em visões eurocêntricas, a insuficiência na formação docente e a escassez de materiais didáticos adequados dificultam a construção de um ensino de História que contemple a complexidade das sociedades indígenas. Em diálogo com essa perspectiva, Bergamaschi já indicava que a presença da temática indígena nos currículos, mesmo quando impulsionada por determinações legais, pode se constituir como uma oportunidade de revisão de práticas e de abertura para o diálogo intercultural, desde que acompanhada por uma mudança efetiva nas concepções de ensino.

As análises de Souza e Wittmann reforçam essa compreensão ao enfatizar que o ensino de História Indígena pode atuar como instrumento de enfrentamento aos estereótipos, desde que se apoie em abordagens críticas e contextualizadas. Nesse sentido, Ilda de Souza observa que, apesar dos avanços no campo acadêmico, a temática indígena ainda permanece restrita a espaços específicos de discussão, o que contribui para a reprodução de imagens simplificadas no ambiente escolar. Essa problemática também é evidenciada por estudos de Edson Hely Silva e Luísa Azevedo Melo, que identificam a persistência de etnocentrismo, generalizações e imprecisões conceituais em materiais didáticos amplamente utilizados, revelando a necessidade de revisão das fontes e metodologias mobilizadas no ensino.

Diante desse quadro, o ensino de História Indígena demanda a ampliação das linguagens e das formas de produção do conhecimento histórico, incorporando a oralidade, as narrativas cosmológicas, as práticas culturais e os processos de luta e resistência como dimensões legítimas do saber histórico. Trata-se, portanto, de reconhecer que os conhecimentos indígenas não se restringem ao campo da cultura, mas constituem formas complexas de interpretação do mundo, que precisam ser consideradas no processo educativo.

Assim, ao analisar a realidade do IFMT – Campus Pontes e Lacerda, torna-se evidente que os desafios do ensino de História Indígena estão diretamente relacionados às condições estruturais da educação básica, às disputas de narrativas e às concepções de conhecimento que orientam a prática docente. Nesse sentido, a construção de uma proposta pedagógica comprometida com a valorização dos povos indígenas exige não apenas a revisão dos conteúdos, mas a reconfiguração das próprias bases epistemológicas do ensino de História, de modo a possibilitar o reconhecimento da pluralidade de sujeitos, experiências e temporalidades que constituem a sociedade brasileira.

Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), os povos indígenas passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos específicos. Os artigos 231 e 232 reafirmam suas organizações sociais, línguas, crenças, tradições e direitos territoriais. O art. 210 da Carta Magna reforça a necessidade de proteção às línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem.

A implementação da Lei 11.645/2008 é, nesse contexto, uma responsabilidade que recai significativamente sobre os educadores. Não se trata apenas de incluir um tópico novo no currículo escolar, mas sim de promover uma transformação genuína e profunda na forma como a educação é estruturada nas nossas escolas. Os professores têm a árdua tarefa de integrar a história e a cultura dos povos indígenas de maneira que não apenas informe, mas que também respeite e valorize a rica diversidade cultural que o Brasil abriga. É um convite para que se tornem mediadores de histórias e experiências que até então foram negligenciadas e silenciadas.

Historicamente, os povos indígenas foram retratados nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas de forma estereotipada, reduzidos a figuras exóticas do passado, desconectadas das dinâmicas sociais e políticas contemporâneas. Essa abordagem não apenas distorce a realidade, como também contribui para a perpetuação do preconceito e da exclusão. Ensinar a história dos povos indígenas no presente exige reconhecer suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, suas resistências frente às políticas de apagamento cultural, bem como suas vivências e saberes atuais, reafirmando sua condição de sujeitos históricos ativos diferentes da narrativa exposta por Baniwa (2006 p. 34).

> Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas. A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os

> povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global.

Ao falarmos sobre a História Indígena no ambiente escolar, é inevitável reconhecer os muitos preconceitos e estigmas que permeiam essa temática. Muitos professores e alunos enfrentam barreiras, por vezes, alimentadas por narrativas que desvalorizam e marginalizam as ricas culturas indígenas. Esse cenário não é apenas desconfortável; é também prejudicial, uma vez que impede a construção de um aprendizado significativo e respeitoso.

Na contramão dessa tendência histórica, a produção e circulação de materiais de divulgação referentes ao Dia dos Povos Indígenas, no âmbito do IFMT – Campus Pontes e Lacerda, ultrapassa a dimensão meramente informativa, configurando-se como uma estratégia pedagógica que insere a data no calendário escolar de forma crítica, participativa e alinhada às diretrizes da educação intercultural. A institucionalização dessa data no espaço escolar contribui para a efetivação da Lei 11.645/2008 ao reconhecer a centralidade dos povos indígenas na formação histórica e cultural do Brasil e ao criar condições para que tais conhecimentos sejam trabalhados de maneira contínua.

Figura 1 – Materiais de divulgação do Dia dos Povos Indígenas



Fonte: IFMT-PLC (2025).

Assim como outros ambientes escolares, o IFMT-PLC possui um calendário que dispõe sobre eventos e ações anuais, entre esses está o Dia Dos Povos Indígenas inserido

no calendário desde 2022 - dia 19 de abril[7], o qual permanece como ponto focal, que é utilizada para a apresentação de ações que enfatizam a interculturalidade nos conhecimentos tradicionais e culminam com a realização de palestras, seminários, minicursos e oficinas. Vale destacar que em sua terceira edição está programação foi unificada com a Jornada da Consciência Negra.

Durante muito tempo, os povos indígenas foram retratados nos livros didáticos e em eventos e comemorações apenas como coadjuvantes ou vítimas da colonização. No entanto, uma perspectiva mais atual reconhece o protagonismo indígena nas resistências históricas e na construção do Brasil (Santos, 2019).

Trazer a discussão acerca da contemporaneidade dos povos indígenas no Brasil é um desafio que busca demonstrar a grande diversidade de experiências e por um intenso protagonismo político e cultural, trazer autores Indígenas, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e outros que demonstram os muitos conhecimentos existentes e coexistentes no espaço de escolar é essencial para a desconstrução de estereótipos e estigmas como apontado por Martinez (2020), em sua dissertação de Mestrado, ao retratar algumas percepções empregadas pelo colonizador no processo de ocupação, os contatos e as suas consequências.

Movimentos indígenas, intelectuais e lideranças têm desafiado a narrativa dominante que os associa à passividade ou ao desaparecimento. Ao contrário, suas lutas por território, por direitos, por reconhecimento e por uma educação intercultural, reafirmam a urgência de se construir uma abordagem pedagógica que dialogue com as diversas realidades dos povos indígenas.

Nesse sentido, a escola tem um papel crucial na desconstrução de paradigmas excludentes, pois as práticas pedagógicas devem reconhecer, valorizar e integrar os saberes tradicionais desses povos, não como complementos folclóricos, mas como elementos centrais na construção do conhecimento histórico. Ao promoverem atividades com a participação direta de representantes indígenas, esses espaços educativos têm potencial para romper com a lógica criada por estereótipos e abrir caminho para um ensino mais comprometido com a diversidade cultural. Tais iniciativas, no entanto, devem ser analisadas criticamente quanto à sua metodologia, intencionalidade e impactos,

[7] O dia 19 de abril foi escolhido como o Dia dos Povos Indígenas (anteriormentem Dia do Índio) em homenagem ao Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido no México em 1940. A data celebra a diversidade cultural e a resistência dos povos originários, sendo oficializada no Brasil em 1943, por Getúlio Vargas.

evitando que se tornem ações pontuais desvinculadas de um projeto pedagógico mais amplo.

Ensinar História Indígena, portanto, exige uma reconfiguração das práticas docentes e do próprio currículo. Mais do que acrescentar conteúdos sobre os povos indígenas, trata-se de revisar concepções sobre história, identidade, cultura e conhecimento. Trata-se, também, de incorporar metodologias que valorizem a oralidade, os saberes comunitários, os rituais e as cosmologias indígenas como fontes legítimas de produção de conhecimento histórico, como aponta Fonseca, ao se referir às mudanças na historiografia nas últimas décadas.

> A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX, inspira-se basicamente na nova história francesa e na historiografia social inglesa. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawm, por caminhos- distintos, abriram aos historiadores brasileiros a possibilidade do alargamento dos conceitos de política e história. Assim, temas até então negligenciados pela historiografia passam a ser objeto de investigação. (Albuquerque Júnior, 2010, p. 8).

Para que a Lei 11.645/2008 seja efetivamente cumprida, é fundamental que haja investimento na formação continuada de professores, na produção de materiais didáticos interculturais e na construção de projetos pedagógicos que envolvam a comunidade escolar e os povos indígenas locais. Só assim será possível avançar rumo a uma educação que promova o respeito às diferenças, o reconhecimento da pluralidade cultural e a construção de uma memória coletiva mais justa e inclusiva.

Em síntese, o compromisso com o ensino de História Indígena não deve ser apenas uma resposta à legislação vigente, mas uma atitude permanente de revisão crítica do papel da escola na sociedade. É um exercício de escuta, diálogo e valorização de múltiplas epistemologias, que contribui não apenas para a formação cidadã, mas também para a construção de um país mais equitativo e plural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), (Brasil, 1996) incorporou a valorização das diferenças e o respeito ao pluralismo cultural, fundamentos que sustentaram a posterior criação da Lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008). Esta lei ampliou a legislação anterior, n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), ao determinar que toda a educação básica deve incluir, de forma transversal e interdisciplinar, o ensino da História e Cultura Indígena.

As Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 14/2015) (Brasil, 2015).

constituem o mais robusto marco normativo de operacionalização da Lei 11.645/2008. Seu propósito é transformar a obrigatoriedade legal em ação pedagógica concreta e contínua, estruturando práticas interculturais, revisão curricular e formação docente. Essa tarefa dialoga profundamente com o proposto por Cunha (2012), cuja produção intelectual oferece fundamentos teóricos indispensáveis para compreender tanto os limites quanto as possibilidades da implementação da lei.

Essa concepção está alinhada às críticas que Cunha (2012) faz, ao longo de sua obra, ao processo histórico de invisibilidade, silenciamento e deslegitimação dos conhecimentos indígenas. Para a autora, o desafio do Estado brasileiro consiste não apenas em "incluir" os povos indígenas, mas reconhecer a legitimidade de seus regimes de conhecimento, suas cosmologias e seus modos de existência.

As Diretrizes Operacionais de 14/2015, ao exigir que mudanças na forma de tratar povos indígenas enquanto pessoas do passado, como folclore ou como categorias homogêneas, respondem diretamente às críticas da autora sobre o reducionismo das políticas culturais e sobre a "imagem congelada" dos indígenas produzida pela escola. Cunha (2009) demonstra que a cultura indígena, quando reduzida a estereótipos, perde sua densidade histórica e política. A escola, ao longo do século XX, desempenhou justamente esse papel de inventar uma "cultura indígena" genérica e despolitizada.

Mesmo com um corpo robusto de legislações, muitos desafios persistem. Estudos de Bittencourt (2018), Pacini (2021), Cunha (2009) e Camargo (2015) revelam problemas recorrentes na implementação e na aplicação das legislações que buscam integrar conhecimentos e práticas ancestrais.

A interculturalidade, tal como defendida pelas Diretrizes e aprofundada por Cunha (2012), não é um simples diálogo entre culturas, mas um processo de descolonização curricular, permitindo que a escola torne-se um espaço de reinvenção democrática, plural e inclusiva.

No caso de Pontes e Lacerda-MT, por exemplo, os povos Chiquitano e Nambiquara apresentam histórias, línguas, cosmologias e sistemas de conhecimento absolutamente distintos, além de existirem inúmeros grupos distintos. A legislação exige que essas especificidades sejam respeitadas, mas isso só ocorre quando a instituição reconhece o território, a historicidade e a participação ativa dos estudantes indígenas nas decisões pedagógicas.

Os saberes indígenas não podem ser compreendidos apenas como manifestações culturais. São sistemas epistemológicos completos, vinculados à territorialidade, à

ancestralidade e às cosmologias de cada povo. A descolonização do ensino de História, portanto, não ocorre apenas pela inclusão de conteúdos, mas pela mudança na forma como a escola compreende e legitima esses saberes.

Segundo Linda Tuhiwai Smith (2018), a descolonização passa por reconhecer que as formas ocidentais de conhecimento não são universais e que os povos indígenas possuem metodologias próprias de ensino, pesquisa e transmissão da memória. Já Walsh (2009) afirma que a interculturalidade crítica deve problematizar as relações de poder que historicamente marginalizaram os saberes indígenas.

No caso dos Chiquitano, a pintura corporal funciona como linguagem ancestral. Seus grafismos expressam narrativas de origem, proteção, conexão espiritual e organização social. Não se trata de uma técnica artística, mas de um sistema simbólico que incorpora ética, espiritualidade e memória.

Entre os Nambiquara Kaititaurlu, a produção do arco e flecha articula conhecimentos sobre vegetação, manejo sustentável, técnicas de caça, saberes ancestrais e relações territoriais. As etapas da construção — escolha da madeira, secagem, arqueamento, preparo da flecha — compõem um conjunto tecnológico complexo, fruto de milênios de adaptação ao ambiente do Cerrado e da transição Amazônica.

Assim, práticas realizadas nos minicursos não apenas enriqueceram o repertório dos estudantes não indígenas, mas evidenciaram aos próprios indígenas a importância e o valor histórico de seus conhecimentos. Esse processo reafirma a escola como espaço de convivência entre epistemologias distintas.

Esta Dissertação nasce de um processo vivido. A prática docente no IFMT – Campus Pontes e Lacerda, em diálogo cotidiano com estudantes da Terra Indígena Portal Encantado e do povo Nambiquara, de Conquista D'Oeste, que permitiu observar desafios concretos na aplicação da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) e nas práticas interculturais presentes (ou ausentes) no ensino de História Indígena desses povos.

Conforme Ellis, Adams e Bochner (2011), a autoetnografia educacional permite que a experiência docente seja reconhecida como dado científico legítimo. A vivência como professor no IFMT constituiu base para formulação dos questionamentos e da inquietação. Não foi da teoria que surgiu a necessidade da pesquisa, mas da prática cotidiana com estudantes indígenas, dos desafios enfrentados e da constatação de que o ensino de História exige novas formas de pensar a sala de aula.

Assim, a metodologia integra documentos, vivências, práticas pedagógicas e a participação direta dos estudantes indígenas, reconhecendo-os como produtores e não apenas receptores de conhecimento.

Neste sentido, decidi contar um pouco da minha experiência enquanto professor de História e como a observação em sala de aula possibilitou a busca por estratégias, metodologias e novos conhecimentos para ensinar História Indígena dos Chiquitano e dos Nambiquara.

No cenário educacional brasileiro, o ensino de História tem se configurado como um espaço privilegiado para disputas de memória, identidade e pertencimento. Inserir a história dos povos indígenas nesse campo de debate representa uma virada epistemológica que desafia o modelo tradicional de ensino, que, por anos, foi e ainda é centrado nas narrativas eurocêntricas colonialistas, que visam reduzir qualquer manifestação diferente, como nos mostra Quijano (2009):

> A colonialidade é um dos elementos constituídos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (Quijano, 2009, p. 73).

A colonialidade distorce a realidade e classifica os sujeitos dentro de uma lógica de poder, operando em níveis diferentes na sociedade e controlando espaços e discursos, reafirmando práticas que buscam submeter o indivíduo à vontade de determinados grupos.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representa uma ruptura dessa tradição educacional. Entretanto, sua efetivação ainda demanda um percurso complexo e comprometido com transformações profundas nas práticas educacionais, em que é essencial refletir sobre qual história é contada ou qual história estamos produzindo, como destaca Bittencourt (2018, p. 34):

> A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento o conhecimento escolar. Nesse sentido, é fundamental identificarmos qual conhecimento histórico a escola produz. (Bittencourt 2018, p. 34).

Bergamaschi (2002) já tratava da necessidade de mudanças na disciplina de História e, posteriormente, reforça essa necessidade:

> Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso, embasado no reconhecimento dos saberes, histórias e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (Bergamaschi, 2012, p. 14).

As autoras demonstram, assim, que é possível, mesmo diante de algo obrigatório, uma nova perspectiva para ensinar a História Indígena, reconhecendo a sua importância e superando preconceitos ao buscar o reconhecimento de outros saberes, contribuindo, assim, para um diálogo étnico-cultural.

Nesse sentido, Souza e Wittmann, em suas contribuições, consideram a lei 11.645/08 um instrumento essencial para se combater estereótipos. Apesar disso, conforme destacado por Ilda de Souza (2013), a Lei 11.645/2008 não obteve as mudanças necessárias, pois essas discussões ficaram nos ambientes acadêmicos e ainda existe um silenciamento da temática indígena, o que propicia a reprodução de imagens estereotipadas desses povos. Os autores Edson Hely Silva e Luísa Azevedo Melo, tecem uma análise acerca da reprodução de estereótipos, que, muitas vezes, acontecem no ambiente escolar.

> A reprodução de estereótipos, o etnocentrismo, a ênfase da relação permanente dos povos indígenas ao passado, a negligência no tratamento dos saberes indígenas, como também as imprecisões conceituais estiveram presentes em um subsídio didático utilizado, muitas vezes, como única fonte de informações e conhecimento. Dessa forma, a escola, ao invés de desmistificar e ampliar a visão dos seus alunos contribui para a disseminação de ideias lacunares, genéricas, preconceituosas e defasadas sobre os povos indígena. (Silva; Melo, 2015, p. 224).

Nesse contexto, destacam que muitos dos preconceitos são reproduzidos e disseminados pela falta de conhecimento e pela negligência com os povos indígenas, o que acaba criando barreiras para ensinar sobre esses grupos, suas contribuições e seus conhecimentos.

A história indígena é, sem dúvida, a base da identidade brasileira. Ao falarmos sobre o Brasil, não conseguimos desvincular a origem de nossos povos, de nossa terra, e, principalmente, das tradições que moldaram o que somos hoje. A diversidade e a profundidade das culturas indígenas são essenciais para compreendermos não apenas o passado, mas o presente e o futuro do nosso país. As tradições, a sabedoria ancestral, as línguas distintas e os modos de vida de mais de 300 etnias diferentes são riquíssimas e nos ensinam lições valiosas que, muitas vezes, permanecem ocultados aos olhos da sociedade de acordo com Silva e Barbosa (2024, p. 37).

Neste sentido, ao analisarmos a presença indígena no Brasil hoje, ainda se tem uma grande diversidade, mesmo após anos de repressão, marginalização, apagamento e extermínio, fatores muitas vezes desconsiderados no processo de ensino de História. São povos distintos, com línguas, modos de vida, tradições e sistemas de conhecimento próprios.

Contrariando discursos que os colocam como pessoas do passado, os povos indígenas seguem vivos, atuantes e resistentes. Ensinar sobre esses povos não é apenas falar de suas origens ou dos primeiros contatos com colonizadores. A partir da legislação de 2008 e com as diretrizes operacionais em 2014, o desafio que se impõe às instituições de ensino é o de romper com abordagens que reduzem os povos indígenas a uma categoria homogênea e estática. O ensino de História deve ampliar suas fontes, linguagens e metodologias, reconhecendo os saberes indígenas como formas legítimas de construção de conhecimento histórico e do saber historiográfico. Isso implica valorizar a oralidade, os relatos míticos, as cosmologias, os modos de organização social e os processos de luta e resistência desses povos.

A ideia central de Quijano, que busca a descolonização do saber, abre um campo importante para refletirmos sobre a possibilidade de um verdadeiro diálogo de saberes. Para ele, a chave para superar a colonialidade do saber não é simplesmente reconhecer o valor dos saberes indígenas ou intercambiar conhecimentos, mas sim transformar as próprias estruturas do conhecimento e dar autonomia aos povos indígenas para que possam reivindicar seus saberes e reconstruir suas próprias epistemologias sem a imposição de normas coloniais.

Catherine Walsh (2005), ao abordar a perspectiva da interculturalidade crítica, propõe caminhos para questionar e desestabilizar as estruturas fundadas pela ciência moderna, frequentemente implicada nos processos de epistemicídio. A autora aponta que essa abordagem intercultural não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas atua

como estratégia de enfrentamento às formas coloniais de produção do saber. Nesse contexto, a interculturalidade crítica representa uma via para a descolonização dos conhecimentos, deslocando o pensamento eurocentrado da posição de autoridade única na construção e narração das histórias.

No contexto de uma instituição como o IFMT-PLC, isso significa não apenas incluir os saberes indígenas no currículo, mas também permitir que as comunidades indígenas possam ensinar suas próprias práticas, línguas e cosmologias de acordo com seus próprios parâmetros. A proposta de Quijano implica em um movimento de autonomia e reconhecimento, onde as epistemologias indígenas são integradas ao saber acadêmico, mas não subordinadas a ele. Este é um processo de descolonização, que não pode ser feito apenas de cima para baixo, mas precisa envolver um diálogo autêntico entre as comunidades e as instituições de ensino.

No que se refere a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), vale destacar que a simples inserção de conteúdos sobre indígenas no currículo não garante, por si só, uma educação antirracista. É necessário que haja um compromisso ético e pedagógico por parte dos educadores, bem como políticas institucionais de apoio, incluindo formação continuada, acesso a materiais didáticos adequados e diálogo constante com as comunidades indígenas locais.

A Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) representa uma mudança significativa no panorama educacional do Brasil, pois trata da inclusão e do reconhecimento da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares. Criada com o objetivo de corrigir as distorções históricas que marginalizavam as contribuições e realidades dos indígenas, essa lei surge a partir de um contexto de luta e resistência. As narrativas indígenas foram silenciadas por muito tempo em um país que se formou sobre a terra e os direitos desses povos, e a implementação dessa legislação é um passo em direção à reparação dessas ausências.

Historicamente, as narrativas sobre o Brasil frequentemente excluíam as experiências e saberes dos povos originários. Isso se reflete em livros didáticos e em salas de aula por todo o país, onde a história é narrada apenas sob a perspectiva dos colonizadores e de seu estranhamento em relação aos costumes e modos de vida dessas sociedades, conforme destaca Grupioni (1995, p. 430):

> A reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas sociedades particulares reagiram de

> formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Uma coisa, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura. A este estranhamento chamamos etnocentrismo.

Karolina Rosa Schutz, analisando as primeiras produções do ProfHistória, avalia as pesquisas da seguinte forma:

> Mas foi somente com a publicação das "Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008", em 2016, que foi possível compreender melhor seu alcance social. Todavia, sua divulgação não foi feita de forma adequada. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos artigos científicos que abordam a lei após 2016, que, nos anos subsequentes, em sua maioria acabam não citando o documento. (Schutz, 2020, p. 26).

A maior parte dos trabalhos acadêmicos que apresentamos aqui citam a legislação promulgada em 2008, porém as diretrizes que operacionalizam e que a norteiam acabam não sendo mencionadas nesses textos. Para a autora, a pouca divulgação é um dos principais fatores do não alcance social.

Contudo, a motivação por trás dessa lei é clara, transformar a educação em um espaço que não só expresse a diversidade cultural brasileira, mas que também reconheça a importância dos povos indígenas na formação da identidade nacional. A educação deve servir como um meio de reparação e conscientização, mostrando ao aluno que a história das comunidades indígenas é tão valiosa quanto qualquer outra narrativa. A cultura indígena, repleta de sabedoria e experiências, tem muito a ensinar sobre sustentabilidade, convivência e respeito à natureza, temas que são mais relevantes do que nunca e que podem ser transformados em minicursos como ferramenta didática para ensinar História Indígena.

Mais do que promover a História Indígena, essa lei busca promover um sentido profundo de pertencimento e valorização. Quando os estudantes aprendem sobre a rica cultura indígena, eles não apenas ampliam o seu conhecimento, mas também desenvolvem empatia e respeito pela diversidade. Essa abordagem não é apenas uma questão de inclusão; é um convite à reflexão sobre qual Brasil queremos para as futuras gerações. Ao conhecer e compreender a história e a cultura dos povos indígenas, estamos, na verdade, construindo um futuro mais justo e equitativo.

A Lei 11.645/2008 representa um marco fundamental para a educação brasileira ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica. Mais do que um dispositivo legal, essa legislação reafirma o princípio de que a escola deve ser um espaço plural, capaz de acolher e valorizar diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira. Nesse sentido, ela atua como uma ferramenta de democratização do conhecimento, contribuindo para corrigir lacunas históricas produzidas por séculos de invisibilização e estigmatização dos povos originários.

Manuela Carneiro da Cunha (2012) destaca que a história indígena, quando abordada de forma crítica, permite desconstruir mitos coloniais que cristalizaram uma visão homogênea e distorcida desses povos. Incorporar essa perspectiva ao currículo não significa apenas acrescentar novos conteúdos, mas transformar a maneira como se ensina História, reconhecendo a centralidade dos povos indígenas na formação do Brasil e valorizando seus sistemas de conhecimento, suas territorialidades e suas cosmologias.

Assim, ao atender aos objetivos previstos na lei, a escola passa a assumir um papel ativo na promoção da interculturalidade, entendida aqui como um processo de diálogo entre diferentes universos culturais, tal como defendem Walsh (2009) e Candau (2016). A interculturalidade implica superar práticas pedagógicas que tratam as culturas indígenas de modo "folclorizado" ou superficial, exigindo uma abordagem que considere suas historicidades, diversidades internas e formas próprias de produzir saber.

Portanto, a Lei 11.645/2008 não se limita a introduzir diretrizes curriculares, mas convida a uma revisão mais ampla das práticas educativas. Seu propósito é garantir que as narrativas indígenas ocupem um lugar legítimo e estruturante na escola, permitindo que estudantes compreendam a complexidade e a vitalidade dessas culturas. Ao aproximar as novas gerações da história indígena, promove-se uma formação mais crítica, sensível e comprometida com a justiça social, alinhada ao que defendem autores como Baniwa (2019), ao afirmar que reconhecer os povos indígenas no âmbito educacional é também reconhecer o caráter plural do país.

Em síntese, a lei reafirma o compromisso ético e pedagógico de construir uma educação que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades históricas. Ao assumir essa tarefa, a escola contribui para formar sujeitos capazes de compreender a diferença não como obstáculo, mas como elemento constitutivo e enriquecedor da experiência humana.

A sensibilidade necessária para tratar desses temas exige habilidades específicas, que muitos professores, em suas rotinas já sobrecarregadas, podem nem saber que precisam desenvolver. É fundamental que as escolas proporcionem espaços de formação que busquem outros saberes e narrativas, que sejam profundos, mas também acolhedores. Somente assim, conseguiremos criar educadores capazes de construir um ambiente em sala de aula que respeite a complexidade e a riqueza das histórias e culturas indígenas.

Em momentos de reflexão, surge uma questão: como essa inserção pode remodelar o modo como os alunos veem o próprio Brasil? Um país que se define pela diversidade, não pode permitir que um pedaço significativo de sua história seja esquecido ou ignorado. A história indígena é parte do que nos torna quem somos. Através da educação inclusiva e da promoção de uma cultura de respeito mútuo, criamos um ambiente no qual os estudantes podem florescer em um espaço que celebra a pluralidade.

Por fim, é importante enfatizar que a implementação da Lei 11.645/2008 não deve ser encarada como uma tarefa simples ou superficial. É uma responsabilidade que deve ser abraçada com paixão e intensidade. Os professores não estão apenas transmitindo conhecimento: eles são mediadores de histórias, de realidades e de culturas. Para que a educação seja realmente transformadora, devemos nos dispor a enfrentar os desafios que surgem nesse caminho. E sim, esses desafios podem ser intimidantes. Mas, em última análise, a esperança e o desejo de ver um futuro diverso e acolhedor para todos os estudantes devem nos guiar em cada passo.

Neste sentido esta Dissertação busca repensar as estratégias e ações para a inclusão da história e cultura dos povos indígenas Chiquitano e Nambiquara nas aulas de História nas escolas, compreendendo que esta não é apenas uma questão de atender a uma exigência legal. É um convite a repensar o que sabemos e como nos relacionamos com diversas narrativas que compõem a riqueza desses grupos.

A abordagem da história indígena nas salas de aula deve considerar as nuances das diferentes culturas indígenas. Cada povo tem suas próprias tradições, línguas e modos de vida que merecem ser respeitados e apresentados com a devida profundidade. Isso não envolve apenas o conhecimento das datas e eventos, mas sim a imersão nas histórias de vida, nas lendas e nos ensinamentos que formam a base de suas comunidades.

Os educadores podem também refletir sobre suas próprias histórias pessoais em relação a esse tema. Ao compartilhar experiências, mesmo que simples, como uma visita a uma comunidade indígena ou um evento cultural, essa troca pode humanizar e apropriar o conteúdo, aproximando os alunos de uma realidade que, muitas vezes, parece distante.

O que pode parecer apenas uma aula, na verdade, pode se desdobrar em diálogos profundos e transformadores, que geram uma educação mais rica e plural.

Com a Lei 11.645/2008 como guia, educadores têm a responsabilidade de buscar formação contínua, abordando a história indígena de maneira abrangente e sensível. É fundamental que se sintam preparados para discutir essa realidade, que, muitas vezes é polêmica e gera desconforto. Não se trata apenas de cumprir um programa, mas de entender que cada passo nessa trajetória educacional é uma forma de honrar as vozes que foram silenciadas ao longo dos séculos.

Entender as implicações da lei é vital. Falar sobre porque ensinar História Indígena não é só uma questão de adicionar um conteúdo a mais, mas sim de reconfigurar a própria base do que consideramos conhecimento. Os desafios são muitos: muitos educadores podem se sentir inseguros em abordar temas desconhecidos ou complexos. No entanto, superar essas barreiras é essencial para criar um ambiente escolar onde cada aluno sinta que sua história e a história dos outros são valiosas e isso pode se traduzir em práticas pedagógicas que encorajem o pensamento crítico.

Atividades que promovam a interação com a cultura indígena, seja através de visitas, oficinas de artesanato, ou até mesmo aulas de culinária inspiradas na gastronomia dos povos nativos, podem ser inclusivas e enriquecedoras. O importante é lembrar que não se está simplesmente inserindo conteúdo, mas transformando a forma como aprendemos e compreendemos o mundo.

No final, a responsabilidade recai sobre os educadores, que devem estar abertos ao aprendizado contínuo e, para tanto, equipar-se com conhecimento, sensibilidade e honestidade é fundamental. A educação é uma construção coletiva e, ao abraçá-la em toda sua diversidade, não apenas honramos a história injustamente esquecida, mas também pavimentamos o caminho para um futuro mais justo, onde todos possam ser ouvidos.

Nesse caminho, a formação contínua dos educadores torna-se essencial. As aulas de história, por exemplo, não podem ser meramente um repositório de datas e eventos; devem ser experienciadas. Ao trazer a voz e as vivências dos povos indígenas, os educadores precisam capacitar-se para discutirem com segurança as complexidades e os desafios enfrentados ao longo da história. Isso inclui, entre outros aspectos, uma sensibilização que vá além dos encontros formais de formação. Reflexões, rodas de conversa e práticas colaborativas podem ser ferramentas poderosas para que os educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda e genuína sobre como abordar esse conteúdo.

Os desafios são muitos é preciso estar ciente de que, ao abordar a temática indígena, pode haver desconfortos, principalmente quando se trata de desconstruir preconceitos enraizados. Há relatos de professores que, em sala de aula, enfrentaram a estranheza ou resistência dos alunos que, muitas vezes, estão imersos em um sistema educacional que historicamente marginalizou as vozes indígenas. Por isso, a honestidade e a coragem de confrontar essas realidades são indispensáveis. Isso demanda um arsenal de estratégias que promovam a inclusão e o debate aberto, habilidades que os educadores podem desenvolver ao longo de sua prática.

Em última análise, a Lei 11.645/2008 deve ser vista não apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade incrível de se cultivar uma nova consciência dentro das salas de aula. Ao levar a história e cultura indígena para o cotidiano escolar, os educadores não apenas cumprem uma diretriz, mas se tornam agentes de mudança. É uma jornada que, se bem conduzida, pode levar a transformações significativas na formação dos alunos, contribuindo para o fortalecimento do respeito mútuo e da valorização da diversidade. Assim, geramos um ambiente onde cada aluno, ao final, sairá não apenas mais informado, mas também mais engajado e humanizado. Este é o verdadeiro "milagre" que pode surgir dessa iniciativa. A educação é, de fato, o caminho mais poderoso para a mudança social.

Ao invés de reforçar estereótipos ou simplificar a complexidade das culturas indígenas, o ensino de História pode – e deve – colaborar para a construção de novas narrativas, capazes de promover o respeito, a empatia e a valorização da diferença. A escola torna-se, assim, uma ponte entre diferentes grupos sociais e deve promover o diálogo.

Para isso, é essencial adotar uma abordagem que questione as hierarquias de saber impostas historicamente. Isso significa compreender que os povos indígenas não são apenas objetos de estudo, mas sujeitos de conhecimento, com contribuições fundamentais para a compreensão da História do Brasil. Nesse processo, o professor de História assume um papel central de articular múltiplas perspectivas e narrativas.

Ensinar História Indígena no século XXI é uma tarefa que vai além do cumprimento da lei. Trata-se de um compromisso político com a justiça social, com a democratização do saber e com a superação das desigualdades que marcam nossa sociedade e distanciam os diferentes grupos sociais. Requer sensibilidade, escuta ativa, abertura para o diálogo e disposição para rever práticas enraizadas na sociedade e que

considerem as diferentes formas de aprendizado, como mencionado por Baniwa (2006, p. 128):

> Ainda existe no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim.

Como já mencionado aqui, ensino de História nas escolas brasileiras tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas, especialmente no que se refere à inclusão de grupos historicamente marginalizados no currículo escolar. Um marco fundamental nesse processo foi a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Tal legislação representa não apenas um avanço legal, mas um convite à reflexão crítica sobre as formas pelas quais a história é ensinada, e sobre quais vozes e narrativas têm sido silenciadas ao longo do tempo.

Embora a legislação represente uma conquista para os movimentos sociais e para os povos indígenas do Brasil, sua efetiva implementação nas escolas ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Entre eles, destacam-se a ausência de formação específica para professores, a falta de materiais didáticos adequados e a resistência de setores da sociedade à valorização dos conhecimentos e práticas indígenas. Ensinar História Indígena, portanto, exige mais do que cumprir uma exigência legal, exige um comprometimento ético e político com a construção de uma educação plural, democrática e antirracista.

1.3 A prática docente e os saberes indígenas: uma abordagem etnográfica de minicursos interculturais

A sala de aula é, sem dúvidas, um local onde é possível iniciar e realizar grandes mudanças na sociedade, para isso, precisamos compreender que esse espaço traz consigo

inúmeras problemáticas visto que cada indivíduo é único e possui diferenças significativas em sua formação social e cultural. É fato que cada estudante possui suas limitações e anseios em diferentes aspectos da sua vida, a leitura de mundo está atrelada a suas experiências e, principalmente, relacionada ao meio em que vive.

A perspectiva metodológica apresentada por Marli André (1995), sobre a Etnografia em contextos escolares, enfatiza a necessidade de uma aproximação minuciosa e sensível ao cotidiano das instituições educativas. Nesse enquadramento, a Etnografia é compreendida como um procedimento investigativo que se constrói a partir da convivência prolongada do pesquisador com o ambiente escolar, permitindo-lhe observar, registrar e interpretar as relações, práticas e significados que emergem das interações diárias. O trabalho de campo, sustentado por anotações sistemáticas, escuta atenta e observação participante, possibilita acessar dimensões da vida escolar que não se manifestam em documentos oficiais, mas que se revelam nos gestos, nas falas, nas rotinas e nas formas de organização interna. Assim, a contribuição dessa autora reside em demonstrar que a Etnografia, ao privilegiar a compreensão situada das experiências, oferece instrumentos potentes para analisar a complexidade das práticas educativas e a cultura que as sustenta.

Rossatto (2012) aponta que, durante um longo período, o sistema educacional brasileiro ignorou a cultura e as tradições dos povos indígenas:

> As políticas escolares para os povos indígenas no Brasil desde os tempos coloniais, têm se caracterizado por um contínuo de omissões e discriminações. A questão da escolaridade do índio sempre foi tratada como um "mesmo" a ser reproduzido através de modelos escolares baseados em políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura "nacional", sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena. (Rossatto, 2012, p. 56).

Compreender as diferenças e aceitar que cada indivíduo é único e que muitas das "verdades" que foram contadas é parte de uma estrutura de poder que ainda tenta reduzir, invisibilizar e minimizar as contribuições e o protagonismo de povos, culturas e civilizações que há anos resistem e persistem com suas tradições, línguas, organização e religião. Entender essa dinâmica na perspectiva da História possibilita visualizar e

compreender as relações estabelecidas na sociedade, auxiliando em novas abordagens e ampliando os conhecimentos acerca da grande diversidade vivenciada no mundo.

Manuela Carneiro da Cunha (2012) menciona como uma grande armadilha a ideia de primitivismo criada pelos colonizadores:

> A maior dessas armadilhas é a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades "primitivas", condenadas a uma eterna infância. (Cunha, 2012, p. 11)

É nesse ponto que Monteiro (1999) ajuda a iluminar o caminho. Ao revelar o modo como os inquéritos fabricaram versões convenientes da história, ele nos convida a desconfiar dos documentos, a perguntar quem fala, quem é autorizado a falar e quem foi calado. Essa postura é a base da interculturalidade crítica, que busca romper com a herança colonial das nossas práticas educativas.

No que se refere a essa questão, as instituições de ensino têm um papel fundamental na eliminação dessas percepções, buscando no reconhecimento e na valorização das diferenças novas abordagens, tornando esses espaços locais de acolhimento e de transformações que representem e possam demonstrar a grande complexidade cultural e social que existe no Brasil e as Instituições de Ensino ocupam e possuem um grande destaque na formação destes estudantes.

É preciso esclarecer que esta pesquisa não propõe novas metodologias a serem utilizadas nas escolas indígenas, mas sim analisa a presença da temática e a abordagem adotada no Instituto Federal de Pontes e Lacerda "Fronteira Oeste", e busca reconhecer a diversidade, conforme Baniwa preconiza:

> O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem implica em reconhecer e garantir a diversidade de sistemas, modelos e processos educativos indígenas. Não cabe, portanto, pensar escolas indígenas genéricas ou modelos de escolas que possam servir para todos os povos indígenas. Cada povo pode e deve organizar sua própria escola, de acordo com seu sistema educativo societário e civilizacional próprio, que inclui necessariamente seus projetos coletivos, societários e civilizatórios do presente e do futuro. (Baniwa, 2006, p.44)

Baniwa (2006) destaca, portanto, as especificidades que cada comunidade indígena possui sendo importante que se estabeleçam de processos educativos diferenciados ou que cada uma estabeleça seus sistemas. A questão é como são organizadas as adequações para que o estudante que esteja fora de sua comunidade, ou pertença a comunidades escolares urbanas, possa ter sua cultura visibilizada de modo que seja realizado o reconhecimento e valorização de seus conhecimentos.

1.3.1 Pintura corporal estética e saber tradicional

A compreensão de grafismo indígena e de pintura corporal como formas de conhecimento exige situá-los no campo das teorias antropológicas que tratam da visualidade indígena como linguagem e como prática social. Nessa direção, as contribuições de Lux Vidal são fundamentais, ao demonstrarem que os grafismos não podem ser reduzidos a elementos decorativos, pois constituem sistemas simbólicos complexos que expressam identidades, classificações sociais e relações cosmológicas. Para a autora, os padrões gráficos operam como uma linguagem visual dotada de regras, significados e funções sociais, sendo produzidos e reconhecidos coletivamente no interior de cada povo (Vidal, 1992; 2007).

Nesse sentido, o grafismo pode ser definido como um conjunto de signos visuais organizados culturalmente, presentes em diferentes suportes — como o corpo, os artefatos, a cerâmica, a cestaria e os objetos rituais — e que expressam formas próprias de interpretar o mundo. Esses signos não são arbitrários: estão vinculados a mitos de origem, narrativas históricas, classificações do espaço e do tempo, e às relações entre humanos e não humanos. Como argumenta Vidal, “os grafismos constituem um sistema de comunicação visual que organiza e expressa princípios estruturantes das sociedades indígenas” (Vidal, 1992).

A pintura corporal, por sua vez, configura-se como uma das expressões mais evidentes desse sistema gráfico, tendo o corpo como suporte privilegiado. A partir de uma perspectiva antropológica da corporeidade, o corpo pintado é entendido como um espaço de inscrição cultural, no qual se materializam pertencimentos, papéis sociais, ciclos da vida e relações com o território. Para Vidal (2007), o corpo pintado “não é apenas ornamentado, mas construído simbolicamente”, de modo que a pintura corporal participa da produção social da pessoa indígena.

Ao relacionar essas reflexões ao contexto dos povos Chiquitano, torna-se necessário articular a análise estética com os processos históricos de formação e transformação identitária. Os estudos de Alfredo Wagner Berno de Almeida demonstram que os povos indígenas da região de fronteira, como os Chiquitano, passaram por intensos processos de territorialização, deslocamento e reorganização social, especialmente a partir das experiências nas reduções jesuíticas e das dinâmicas de ocupação do território (Almeida, 2006). Esses processos não implicaram o desaparecimento de suas práticas culturais, mas a sua reelaboração contínua.

Da mesma forma, Maria Regina Celestino de Almeida evidencia que as identidades indígenas são historicamente construídas e permanentemente ressignificadas, de modo que práticas como a pintura corporal e os grafismos devem ser compreendidas como expressões contemporâneas de continuidade cultural, e não como resquícios de um passado estático (Almeida, 2013). Assim, no caso chiquitano, os grafismos corporais funcionam como marcas de pertencimento e como formas de reafirmação identitária diante de contextos de contato e de fronteira.

Do ponto de vista epistemológico, essa compreensão dialoga com a crítica à hierarquização dos saberes que historicamente marcou a produção do conhecimento escolar. Ao reconhecer o grafismo e a pintura corporal como formas legítimas de conhecimento histórico e cultural, rompe-se com a ideia de que apenas a escrita ou os registros documentais são fontes válidas para a História. Como indicam esses autores, os saberes indígenas expressam-se também por meio da oralidade, da memória, da materialidade e da visualidade.

No campo metodológico, essa perspectiva fundamenta a utilização da pintura corporal como prática pedagógica no ensino de História Indígena. Nesse sentido, inspirada na abordagem etnográfica de Marli André, que destaca a importância do contato direto com os sujeitos e com suas práticas para compreender os significados da experiência escolar (André, 1995), a realização do minicurso de pintura corporal com estudantes Chiquitano no IFMT – Campus Pontes e Lacerda permitiu trabalhar o grafismo como linguagem viva.

Dessa forma, à luz das contribuições de Vidal, de Alfredo Wagner Berno de Almeida e de Maria Regina Celestino de Almeida, é possível afirmar que o grafismo e a pintura corporal entre os Chiquitano constituem sistemas de linguagem e de conhecimento que articulam estética, história, território e identidade, sendo fundamentais

tanto para a reprodução cultural desses povos, quanto para a construção de novas abordagens no ensino de História Indígena.

1.3.2 Arco e flecha e o uso de objetos do cotidiano indígena no ensino de História

A análise de objetos do cotidiano como instrumentos pedagógicos no ensino de História Indígena permite deslocar o olhar da escola de uma perspectiva folclorizante para uma abordagem que reconhece os povos indígenas como produtores de conhecimento, técnica e tecnologia. Nesse sentido, o arco e a flecha, amplamente utilizados por diferentes povos, entre eles, os Nambiquara, não devem ser compreendidos como artefatos do passado ou como elementos decorativos, mas como tecnologias culturalmente situadas, dotadas de funções sociais, simbólicas e práticas.

Os estudos etnográficos clássicos de Claude Lévi-Strauss sobre os Nambiquara, especialmente em "Tristes Trópicos", já apontavam para a complexidade das práticas materiais desses povos e para a relação íntima entre técnica, organização social e ambiente (Lévi-Strauss, 2001). Posteriormente, pesquisas antropológicas mais recentes passaram a problematizar leituras evolucionistas, destacando que os artefatos indígenas expressam sistemas sofisticados de conhecimento ecológico, domínio técnico e adaptação ao território.

Nessa direção, as reflexões de Manuela Carneiro da Cunha contribuem para compreender os saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento, que articulam experiência, observação da natureza e transmissão intergeracional (Cunha, 2009). O arco e a flecha, nesse contexto, não são apenas instrumentos de caça, mas condensam conhecimentos sobre tipos de madeira, fibras, resinas, equilíbrio, aerodinâmica e comportamento animal. Trata-se, portanto, de uma tecnologia indígena que envolve ciência, técnica e cosmologia.

Ao considerar o caso específico dos povos Nambiquara, estudos como os de Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa evidenciam a diversidade interna desse conjunto de grupos e suas formas próprias de relação com o território, com a caça e com os instrumentos utilizados em suas práticas cotidianas (Costa, 2014). Entre os subgrupos Nambiquara do Vale do Guaporé, por exemplo, o arco e a flecha estão associados não apenas à subsistência, mas a processos de aprendizagem, socialização e transmissão de saberes entre gerações.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem dialoga com a perspectiva da cultura material, que entende os objetos como portadores de significados históricos e sociais. Como argumenta Daniel Miller, os objetos do cotidiano não são neutros, mas constituem relações sociais e identidades, participando ativamente da vida cultural dos grupos (Miller, 2013). Assim, ao analisar o arco e a flecha em sala de aula, não se trata apenas de observar sua forma física, mas de compreender as relações sociais, ambientais e cosmológicas que o produzem. O arco e a flecha, nesse sentido, são resultados de um processo de aprendizagem corporal e ambiental no qual o sujeito desenvolve habilidades ao interagir com os materiais da natureza, como madeiras específicas, fibras e pigmentos.

No campo do ensino de História, essa perspectiva possibilita trabalhar os objetos do cotidiano indígena como fontes históricas. Ao invés de tratar o arco e a flecha como símbolo de um passado distante, o professor pode abordá-lo como tecnologia viva, ainda presente em diversas comunidades, e que foi continuamente adaptada às mudanças históricas. Muitos povos indígenas, inclusive os Nambiquara, passaram a utilizar novos materiais, a comercializar artefatos ou a ressignificar seu uso em contextos contemporâneos, demonstrando que suas práticas não são estáticas, mas dinâmicas.

Metodologicamente, a utilização desses objetos em minicursos, como ocorreu no IFMT – Campus Pontes e Lacerda, permite articular teoria e prática. A construção do arco e da flecha com a participação de estudantes indígenas possibilita compreender os processos de escolha dos materiais, as técnicas de fabricação, os usos sociais e os significados culturais do artefato. Essa abordagem se aproxima da perspectiva etnográfica discutida por Marli André (1995), ao valorizar a experiência, a observação direta e a participação dos sujeitos na produção do conhecimento.

Além disso, ao reconhecer esses objetos como tecnologias, rompe-se com a visão eurocêntrica que associa tecnologia apenas à industrialização ou à ciência ocidental. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos, é necessário ampliar o conceito de conhecimento para incluir saberes produzidos em diferentes contextos culturais, reconhecendo a existência de múltiplas racionalidades (Santos, 2006). O arco e a flecha, nesse sentido, são expressões de uma tecnologia indígena que articula conhecimento ecológico, prática social e cosmologia.

No espaço escolar, essa abordagem contribui para a construção de novas percepções sobre os povos indígenas. Os estudantes passam a reconhecer que os objetos do cotidiano indígena não são “rudimentares” ou “atrasados”, mas resultados de sistemas

complexos de conhecimento. Ao mesmo tempo, os estudantes indígenas têm seus saberes valorizados, tornando-se protagonistas no processo educativo.

A inserção da História Indígena nos currículos escolares representa uma ação decisiva na desconstrução de narrativas históricas hegemônicas que, por séculos, marginalizaram os povos originários. A historiografia tradicional, pautada em valores eurocêntricos e em uma linearidade cronológica ocidental, contribuiu para a perpetuação de estereótipos e apagamentos, reduzindo a diversidade indígena a imagens fixas e folclóricas. Nesse sentido, o ensino de História Indígena apresenta-se como instrumento de transformação epistemológica e social, possibilitando inúmeras outras narrativas, saberes e tempos históricos no ambiente escolar.

Entretanto, a ausência de formação continuada específica, o despreparo de muitos docentes e a carência de materiais didáticos produzidos com a participação indígena ainda representam obstáculos à efetivação da Lei nº 11.645/2008. Como aponta Nilma Lino Gomes (2012), a educação das relações étnico-raciais requer um compromisso ético-político com a equidade e a justiça social. A simples inserção de conteúdos não garante a transformação das estruturas discriminatórias que perpassam a escola, sendo necessário um engajamento crítico e reflexivo por parte dos educadores.

Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) afirmam que as memórias e os silenciamentos sobre os povos indígenas na contemporaneidade são resultado da violência física e simbólica que esses povos sofreram ao longo da história e ainda sofrem.

Circe Bittencourt (2018), ao tratar da constituição da História como disciplina escolar, argumenta que é necessário superar uma prática pedagógica centrada exclusivamente na narrativa dos vencedores e nas fontes escritas oficiais. Para a autora, a ampliação do escopo metodológico no ensino de História, requer o reconhecimento de fontes não hegemônicas, como narrativas orais, símbolos, festas, objetos e manifestações artísticas. Esse movimento permite que sujeitos historicamente excluídos, como os povos indígenas, possam integrar seus conhecimentos ancestrais ao ensino de História, valorizando suas formas próprias de expressão, memória e historicidade.

Conforme afirma Monteiro:

> (...) o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio na historiografia, mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar comum nas representações do passado brasileiro. (Monteiro, 1999, p. 239).

Repensar a história das populações indígenas não diz respeito a preencher espaços e responder perguntas de acordo com a autora, mas sim repensar essas representações em uma perspectiva de inclusão desses grupos.

Gersem Baniwa (2006), intelectual e educador indígena, ressalta que o ensino de História Indígena não se limita à inclusão de conteúdos curriculares sobre culturas indígenas, mas envolve uma mudança profunda na forma como o conhecimento é produzido e disseminado. Ele propõe uma educação pautada na diversidade, que reconheça e dialogue com as epistemologias indígenas sem submetê-las a um modelo ocidental e universalizante. Para Baniwa, o respeito à diversidade de saberes é condição para uma educação democrática, antirracista e emancipadora.

O diálogo entre História e Antropologia torna-se, portanto, essencial para compreender os diferentes modos de viver, narrar e interpretar o mundo presentes nas comunidades indígenas. Nesse aspecto, autores como Manuela Carneiro da Cunha (2012) e Lux Vidal (2001), contribuem significativamente para o entendimento das dinâmicas socioculturais dos povos originários. Cunha aponta que a pluralidade cultural indígena não pode ser reduzida a uma unidade simplificada, sendo necessário reconhecer a especificidade de cada povo, sua língua, território, organização social e cosmologia. Vidal, por sua vez, enfatiza o papel das políticas públicas e educacionais no fortalecimento das identidades indígenas, destacando a importância da escola como espaço de resistência e afirmação cultural.

Conforme reafirma Cunha (2012),

> Dentre as principais proposições teóricas e conceituais propiciadas pela aproximação da História com a Antropologia que têm contribuído para dar aos índios um novo lugar em nossa história, destaco a historicização de alguns conceitos básicos para se pensar sobre relações de contato. Entender cultura e etnicidade como produtos históricos, dinâmicos e flexíveis, que continuamente se constroem através das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos, permite repensar a trajetória de inúmeros povos que por muito tempo foram considerados misturados e extintos. Mudanças culturais vivenciadas pelos índios ganham outras interpretações e passam a ser vistas não apenas como perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores. (Cunha, 2012, p. 40).

Compreender as mudanças no contexto dessas comunidades é compreender significativamente o seu aspecto contemporâneo, assim como outros grupos, os povos

indígenas vivem um dinamismo e não estão estagnados a um único modelo ou modo de vida. Nesse sentido, ensinar história é também apresentar as mudanças, sejam elas a partir dos contatos ou através das ações necessárias à sobrevivência desses povos.

A prática docente, nesse contexto, deve reinventar-se. A construção de projetos pedagógicos voltados ao ensino de História Indígena requer a escuta ativa das comunidades envolvidas, a construção coletiva de saberes e o rompimento com uma lógica escolar que, muitas vezes, instrumentaliza o indígena apenas como conteúdo pontual, restrito a datas comemorativas. Experiências com minicursos, oficinas com mestres indígenas, produção de materiais bilíngues e visitas a territórios tradicionais são estratégias que podem enriquecer o processo educativo e torná-lo mais significativo.

CAPÍTULO II

2 O INSTITUTO FEDERAL DE PONTES E LACERDA – CAMPUS "FRONTEIRA OESTE": UM ESPAÇO DE COLETIVIDADE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda, situado em uma região de grande diversidade sociocultural, especialmente pela presença de povos indígenas como os Chiquitano e Nambiquara, constitui-se como um espaço estratégico para a construção de práticas educativas interculturais. Nesse contexto, a implementação da Lei 11.645/2008 demanda não apenas adequações curriculares, mas também uma revisão das bases teóricas e metodológicas do ensino, à luz de perspectivas como a educação intercultural e a valorização dos saberes plurais, conforme discutem Freire (1996) e Santos (2006).

Assim, esse capítulo tem como objetivo analisar como o campus vem se constituindo como um espaço de coletividade na implementação da referida lei, com base na análise documental e em práticas educativas desenvolvidas na instituição, evidenciando seus avanços, desafios e possibilidades na promoção de um ensino de História mais inclusivo e contextualizado.

2.1 O Instituto Federal "Fronteira Oeste" (Pontes e Lacerda-MT) e as políticas educacionais interculturais

Ao escolher a temática indígena foi necessário antes compreender o que o Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso representa para esses grupos que estão em seu entorno, ou melhor, que o Instituto está em seu entorno, já que esses grupos indígenas estão há muito mais tempo nesse território.

Anterior à criação desse Instituto, havia o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). No ano de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a referida unidade foi transformada oficialmente em campus do IFMT, integrando a nova configuração institucional voltada à

interiorização do ensino Público Federal e à articulação entre educação básica, técnica e tecnológica.

As atividades acadêmicas da instituição foram iniciadas em 13 de outubro de 2008[8], com a oferta de cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, especificamente nas áreas de Secretariado e Edificações. A inauguração oficial do campus, por sua vez, foi realizada no dia 24 de abril de 2009, consolidando a presença da instituição no município de Pontes e Lacerda - MT, região sudoeste do estado de Mato Grosso, e ampliando o acesso à educação pública de qualidade, especialmente em territórios historicamente marcados por desigualdades sociais e educacionais.

Figura 2 - Fotos da estrutura da unidade escolar: Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso



Fonte: Site Oficial do IFMT (2025).[9]

[9] Disponível em: https://plc.ifmt.edu.br/. Acesso em: 12 maio 2025.

A criação dos Institutos Federais, por meio de Lei, integra um movimento de reconfiguração da educação brasileira que articula expansão, interiorização e inclusão social. Esse processo ocorre em um contexto político marcado pela ampliação de direitos e pelo fortalecimento de políticas voltadas ao reconhecimento das diferenças, especialmente no campo étnico-racial.

É nesse mesmo cenário que se insere a Lei nº 11.645/2008, que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígenas. Tal legislação amplia o escopo da Lei nº 10.639/2003 e responde a uma demanda histórica dos movimentos indígenas e negros por visibilidade e reconhecimento no currículo escolar.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 102), essas políticas devem ser compreendidas como parte de uma "agenda de transformação curricular", que busca tensionar as bases eurocêntricas da escola brasileira. Para a autora, a inclusão da temática étnico-racial não se limita à inserção de conteúdos, mas implica "rever concepções de conhecimento, currículo e formação docente". O IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, criado nesse mesmo contexto, constitui-se como expressão concreta dessas políticas.

Localizado em uma região marcada pela diversidade sociocultural e pela presença de povos indígenas e populações transfronteiriças, o campus apresenta-se como um espaço privilegiado para a análise da implementação da Lei 11.645/2008.

A discussão sobre a implementação da Lei 11.645/2008 ainda exige a problematização do currículo escolar a partir da crítica à colonialidade do saber. Conforme argumenta Aníbal Quijano (2005), a colonialidade manifesta-se na hierarquização dos conhecimentos, privilegiando epistemologias eurocêntricas em detrimento de saberes indígenas e tradicionais.

No campo do ensino de história, essa lógica se expressa na marginalização ou na representação estereotipada dos povos indígenas, frequentemente reduzidos ao passado ou associados a imagens fixas e homogêneas. Como observa Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011, p. 231), "os indígenas aparecem nos currículos escolares de forma episódica, geralmente vinculados ao período colonial, sem conexão com o presente". Nesse sentido, a Lei 11.645/2008 representa uma tentativa de ruptura com esse paradigma.

O IFMT-PLC carrega uma característica territorial marcante: a forte presença de estudantes indígenas, além de estudantes vindos de comunidades rurais e urbanas. A

diversidade sociocultural apresenta-se não apenas no perfil discente, mas na maneira como os jovens ocupam os espaços, utilizam a língua, manifestam identidades e estabelecem relações com a comunidade escolar. Na cantina, por exemplo, as mesas se tornam lugares de trocas culturais – conversam sobre suas percepções, sobre a vida, sobre música, redes sociais e questões da juventude.

A implementação da Lei 11.645/2008 deve ser compreendida, nesse cenário, não apenas como resultado de uma imposição normativa no IFMT-PLC, mas como desdobramento de um processo histórico marcado pela atuação de pesquisadores, docentes e instituições que, anteriormente à sua promulgação, mesmo essa unidade sendo criada no mesmo ano da concepção da lei, já desenvolviam práticas e estudos voltados à temática indígena e às relações étnico-raciais. Nesse sentido, a legislação se insere em um campo já tensionado por iniciativas acadêmicas e pedagógicas que buscavam romper com a invisibilização dos povos indígenas no currículo escolar.

Essas interações concretizam o que André chama de "a etnografia como modo de compreender aquilo que os sujeitos fazem e atribuem significado". A presença indígena, quando observada, não é apenas um dado demográfico: é elemento estruturante da cultura escolar, que influencia demandas pedagógicas, relações inter-étnicas e debates sobre inclusão e interculturalidade.

No contexto de Pontes e Lacerda - MT, especialmente na região de fronteira onde se localiza o povo Chiquitano, observa-se a existência de uma produção acadêmica significativa por parte de professores(as) da instituição, que contribuiu para a construção de um olhar mais sensível às especificidades culturais indígenas. Entre essas produções, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Hébia Paula Monteiro[10], que analisam a relação entre cultura, meio ambiente e modos de vida do povo Chiquitano, evidenciando a centralidade dos saberes tradicionais na organização social e na construção de práticas educativas.

As pesquisas de Hébia Paula Monteiro (2010), indicam que os conhecimentos indígenas não podem ser compreendidos de forma fragmentada, uma vez que articulam dimensões culturais, ambientais e simbólicas. Ao abordar o cotidiano Chiquitano, a autora evidencia que práticas tradicionais, como o uso dos recursos naturais e a organização comunitária, constituem formas próprias de produção de conhecimento, que desafiam as epistemologias hegemônicas. Essa perspectiva contribui diretamente para o campo

[10] Hébia Paula Monteiro é professora e pesquisadora, Mestre em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso. efetiva no IFMT-PLC, desde 2015.

educacional, ao oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes indígenas em sua complexidade.

Paralelamente, outras produções acadêmicas desenvolvidas mesmo que anterior à entrada de servidores na instituição como as pesquisas de graduação e pós-graduação da professora e pesquisadora Aline Pereira Dutton[11] (2011; 2013), reforçam a importância de compreender o corpo como uma dimensão culturalmente construída. Estudos voltados às práticas corporais do povo Chiquitano demonstram que o corpo, na perspectiva indígena, está intrinsecamente relacionado ao território, à espiritualidade e às formas de sociabilidade, ampliando a compreensão de saúde para além dos parâmetros biomédicos. Tais abordagens contribuem para a desconstrução de visões reducionistas e para a valorização de outras formas de conhecimento bem como espelham ações que ao longo dos anos promoveram e contribuíram para a implantação da legislação.

Além das produções acadêmicas, a atuação docente foi fundamental para a consolidação da temática indígena no âmbito educacional na instituição. Professores e professoras que já trabalhavam com questões étnico-raciais desenvolveram projetos, minicursos, oficinas e ações pedagógicas que anteciparam os princípios estabelecidos pela Lei 11.645/2008, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e o enfrentamento de práticas discriminatórias.

Essas iniciativas evidenciam que a implementação da legislação foi favorecida por um conjunto de experiências prévias que já buscavam inserir a temática indígena no currículo. Nesse contexto, a escola passa a ser compreendida como um espaço de disputa de narrativas, no qual se confrontam diferentes formas de conhecimento. Como destaca Catherine Walsh (2009), a interculturalidade crítica implica não apenas o reconhecimento da diversidade, mas a transformação das estruturas que, historicamente, produziram a exclusão de determinados saberes.

No âmbito do IFMT Campus Pontes e Lacerda, a implementação da Lei 11.645/2008 pode ser inicialmente observada nos documentos institucionais, especialmente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Comissão Própria de Avaliação (CPA), entre outros. Esses documentos incorporam as diretrizes legais e preveem a abordagem da temática étnico-racial de forma transversal e interdisciplinar.

[11] Aline Pereira Dutton é professora e pesquisadora, Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2019). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2015). Foi professora no IFMT-PLC até 2025.

Entretanto, conforme problematiza Antônio Flávio Barbosa Moreira (2007), o currículo não se resume ao que está prescrito nos documentos oficiais. Para o autor, é necessário considerar o "currículo em ação", ou seja, aquilo que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

Essa distinção permite compreender que a presença da temática étnico-racial nos PPCs não garante sua efetivação. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2003), o currículo é um campo de disputas, no qual diferentes concepções de conhecimento e poder se confrontam.

No caso do IFMT, observa-se que, embora haja alinhamento formal com a legislação, a implementação da Lei 11.645/2008 ocorre de maneira desigual, variando conforme a área de conhecimento, o engajamento docente e as condições institucionais.

Nos projetos de ensino – especialmente os ligados à temática indígena – observa-se o esforço do campus em atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Lei 11.645/08. Atividades como minicursos, palestras, visitas a comunidades indígenas e oficinas, emergem não apenas como cumprimento legal, mas como práticas culturais que reafirmam a identidade da instituição. O campus, assim, configura-se como espaço de diálogo, onde as experiências e interações são parte do processo de ensino-aprendizagem.

As ações formativas organizadas por servidores e estudantes – Jornada da Consciência Negra, Dia dos Povos Indígenas, Jenpex, eventos ensino/pesquisa/extensão– materializam o entendimento de que o IFMT não é apenas local de instrução, mas de produção cultural, conforme enfatiza Marli André. No cotidiano, vê-se a construção contínua de significados sobre diversidade, pertencimento e cidadania.

O campus mantém vínculos estreitos com os municípios próximos e com as comunidades indígenas. A proximidade com a fronteira internacional, as tensões sociais da região e a presença dos povos originários influenciam diretamente os debates internos, as ações pedagógicas e até as reivindicações dos estudantes.

A etnografia, ao descrever e interpretar essas dinâmicas, permite compreender o campus não como cenário neutro, mas como organismo cultural, produzido diariamente pelas interações, histórias e resistências de seus sujeitos. É nessa complexidade que se inscreve o trabalho educativo e é nesse cotidiano que sua identidade institucional se consolida.

Em seu site, o instituto demonstra e já apresenta o conceito de por que utiliza o nome de "Fronteira Oeste", conforme abaixo:

> Perceber a região da fronteira oeste do Estado de Mato Grosso, que abriga o Campus Pontes e Lacerda, não como uma área de divisão e de imposição de limites, conceitos usualmente atribuídos ao termo fronteira, mas sim como uma região de transição, heterogênea e acomodadora do diverso, buscando o desenvolvimento dessa região, como um todo, é o grande desafio que se coloca ao Campus. Para dar conta de sua missão, o Campus Pontes e Lacerda tem buscado manter suas raízes firmemente fincadas no solo Pontes-lacerdense, ao mesmo tempo em que mantém seus olhos no horizonte. (IFMT, 2025).

Dessa forma, a escola busca reafirmar seu compromisso como instituição que reconhece e valoriza a diversidade presente em seu entorno, compreendendo sua função não apenas como espaço de ensino, mas como parte ativa e corresponsável pela formação cidadã e pelo fortalecimento da comunidade em que está inserida.

Nos últimos quatro anos, o IFMT tem fortalecido suas políticas institucionais de inclusão, alinhando-se às diretrizes nacionais de equidade no ensino. A reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conforme a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), tem sido mantida e aprimorada, garantindo maior representatividade desses grupos nos cursos técnicos e superiores.

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Brasil, 2012).

Um dos avanços recentes foi a ampliação das ações dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), que passaram a atuar de forma mais estruturada na oferta de suporte pedagógico e tecnológico para estudantes com deficiência. Além disso, políticas institucionais voltadas à acessibilidade física e digital foram intensificadas, visando melhorar o acesso a plataformas de ensino remoto e híbrido, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da COVID-19.

Outro marco importante foi o fortalecimento das ações voltadas aos estudantes indígenas. A criação de espaços de escuta e diálogo com essas comunidades tem permitido a construção de novas percepções mais alinhadas às realidades culturais desses grupos, promovendo uma educação sensível temática indígena, como defendem Baniwa (2013) e Bartolomé (2006).

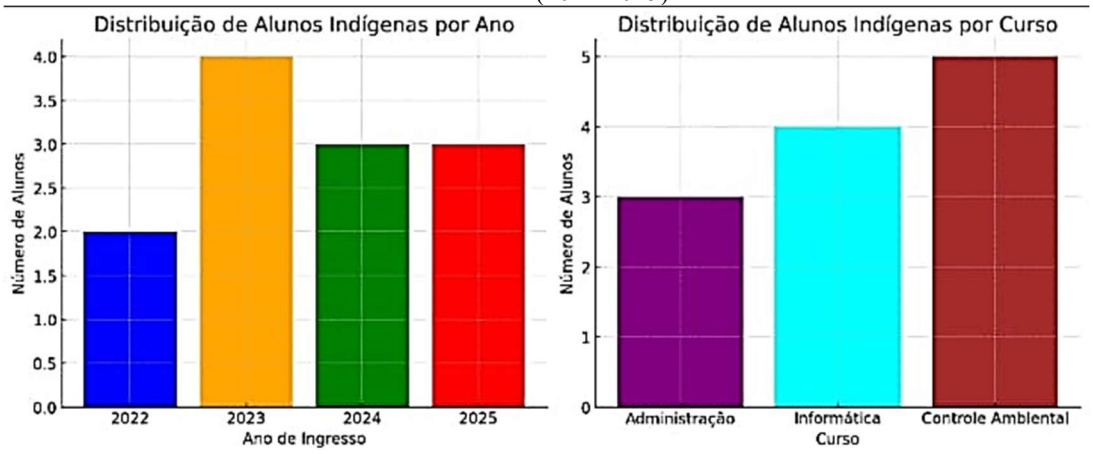
A permanência estudantil tem sido uma das maiores preocupações do IFMT nos últimos quatro anos, especialmente diante dos impactos da crise econômica e social acentuada pela pandemia. Segundo Arroyo (2012), a permanência vai além do suporte financeiro, exigindo um olhar sensível para as diferentes condições dos estudantes e para as barreiras que dificultam sua continuidade nos estudos.

Entre 2020 e 2024, o IFMT ampliou seus programas de assistência estudantil, com aumento nos auxílios alimentação, transporte e moradia, além do fortalecimento do apoio psicossocial. A pandemia evidenciou a necessidade de garantir não apenas recursos materiais, mas também suporte emocional para os estudantes, o que levou à ampliação dos serviços de atendimento psicológico no campus, em parceria com o município, que fica a cargo das vagas disponibilizadas pela secretaria de saúde local.

Além disso, houve um esforço para reduzir a evasão por meio da adoção de metodologias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Programas de monitoria e tutoria foram expandidos, permitindo que estudantes com dificuldades acadêmicas recebessem acompanhamento mais próximo, alinhando-se à perspectiva de educação que respeite as diferenças defendida por Stainback e Stainback (1999).

A partir dos dados levantados pela secretaria escolar do IFMT – Campus Pontes e Lacerda, observa-se um fluxo contínuo de estudantes indígenas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio entre 2022 e 2025. Vale lembrar que os dados são somente dos alunos que, no ato da inscrição, declararam-se indígenas e que as análises se baseiam nesse montante, é possível que outros estudantes indígenas não fizeram a opção ou decidiram por não realizar a identificação. A distribuição dos alunos indígenas por ano e curso pode ser vista no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição de estudantes indígenas no IFMT classificados por ano e curso– Campus Pontes e Lacerda (2022-2025)



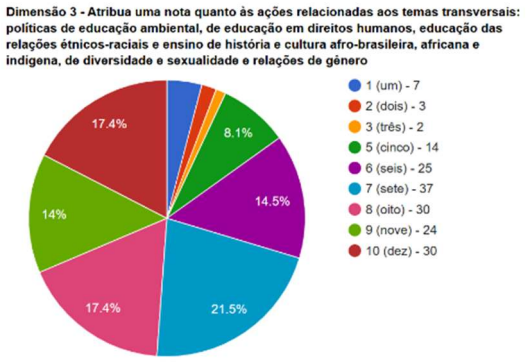
Fonte: IFMT (2025).

Os dados revelam que o curso de Controle Ambiental é o mais procurado pelos estudantes indígenas, o que pode indicar um interesse maior por formações ligadas à gestão territorial e sustentabilidade ambiental, temas fundamentais para os povos indígenas. O curso de Administração apresenta menor adesão, enquanto informática mantém um nível estável de matrículas ao longo dos anos, no que diz respeito ao cenário estadual, a instituição conta com 196 (cento e noventa e seis) estudantes atualmente declarados, conforme dados divulgados pela página oficial da instituição.

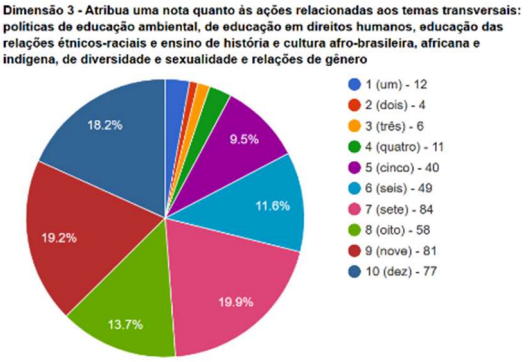
É possível ainda analisar a evolução acerca das ações voltadas a temática racial no instituto em Pontes e Lacerda-MT através da análise dos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA)[12], o que demonstra os impactos da implementação de políticas de inclusão, a partir dos dados abaixo apresentados tendo como premissa a questão "Atribua uma nota quanto as ações relacionadas aos temas transversais: políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, educação das relações étnicos raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, de diversidade e sexualidade e relações de gênero".

[12](CPA) Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Aquela obedecerá às seguintes diretrizes: I - Constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. A Comissão Própria de Avaliação, instituída pelo IFMT, têm como objetivo, coordenar e articular o processo interno de avaliação, bem como sistematizar e disponibilizar informações e dados. Todos os membros dos três segmentos acadêmicos, docentes, discentes e técnicos – administrativos são convocados a colaborar e a se envolver nos processos avaliativos para a Integração, articulação e participação.

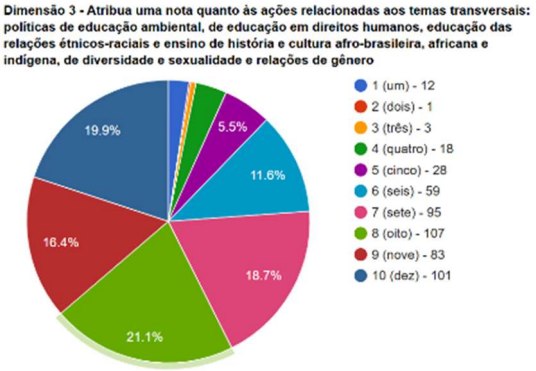
Gráfico 2 – Comparativo dos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Instituto Federal de Mato Grosso - 2019 a 2024



Resultado CPA(2024).



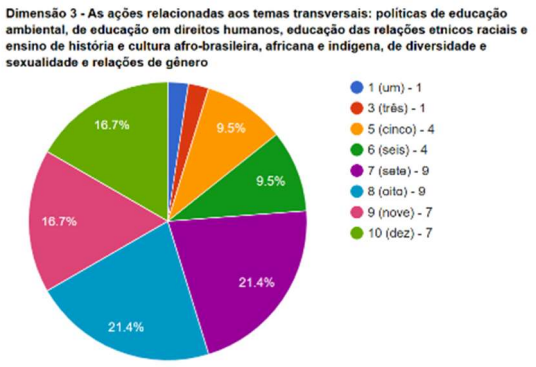
Resultado CPA(2023).



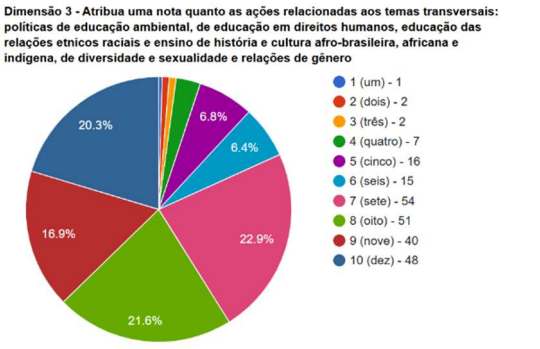
Resultado CPA(2022).



Resultado CPA(2021).



Resultado CPA (2020).



Resultado CPA(2019).

Fonte: Elaborado a partir de dados do IFMT (2025).[13]

[13] Disponível em: https://cpa.ifmt.edu.br/relatorio-por-questao/. Acesso em: 12 out. 2025.

Observando os dados acima, identificamos tendências importantes na percepção da comunidade acadêmica do IFMT – Campus Pontes e Lacerda acerca das ações relacionadas às relações étnico-raciais e demais temas transversais. Considerando a escala de avaliação de 1 a 10, observa-se uma evolução gradual na valorização dessas ações, ainda que marcada por oscilações e permanências que revelam limites estruturais.

No ano de 2021, há um crescimento mais evidente das avaliações nas notas mais altas (8, 9 e 10), o que indica uma ampliação da percepção positiva em relação às ações desenvolvidas. Esse movimento pode estar relacionado à maior institucionalização de políticas de diversidade e à ampliação de debates sobre relações étnico-raciais no contexto educacional. Ainda assim, a permanência de respostas nas faixas médias revela que esse avanço não foi homogêneo entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica.

Em 2022, os dados demonstram uma continuidade dessa tendência de valorização, com aumento expressivo das notas 9 e 10, sugerindo maior reconhecimento das ações institucionais. Esse resultado pode indicar um amadurecimento das práticas relacionadas à temática, possivelmente associado à ampliação de eventos, projetos e discussões no âmbito escolar. No entanto, a coexistência de avaliações medianas aponta para desigualdades na implementação dessas ações, que podem variar conforme setores, cursos ou experiências individuais.

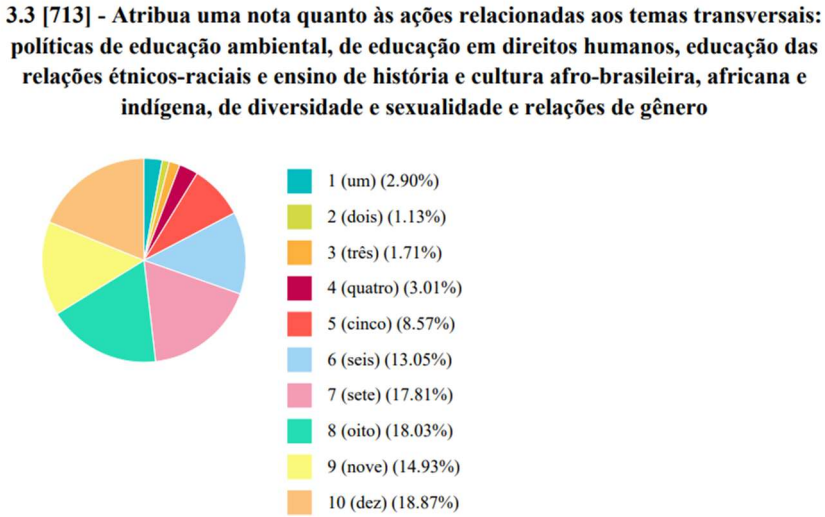
Do ponto de vista teórico, essa evolução pode ser interpretada à luz das reflexões de Nilma Lino Gomes, ao afirmar que a educação das relações étnico-raciais é um processo contínuo, que envolve a transformação das práticas pedagógicas e das concepções de conhecimento, não se limitando à inserção de conteúdos (Gomes, 2012). Nesse sentido, o deslocamento gradual das avaliações para níveis mais elevados indica um avanço institucional, ainda que em construção.

Além disso, conforme argumenta Circe Bittencourt, a implementação de políticas educacionais como a Lei nº 11.645/2008 depende de mudanças estruturais no ensino de História, especialmente no que se refere à superação de abordagens eurocêntricas e à valorização de outras matrizes culturais (Bittencourt, 2018). Os dados analisados sugerem que o IFMT-PLC tem avançado nesse sentido, mas ainda enfrenta desafios para consolidar práticas plenamente interculturais.

A leitura longitudinal dos gráficos evidencia, portanto, um movimento de transição: de uma percepção inicialmente marcada por avaliações medianas para um cenário de maior reconhecimento das ações institucionais. No entanto, essa evolução não

elimina as tensões e limites identificados, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas contínuas, articuladas e fundamentadas na interculturalidade crítica.

Gráfico 3 – Relatório da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Mato Grosso Geral (todos os *campi*) - Resultado Consolidado IFMT - 2024



Fonte: IFMT (2025).[14]

A análise comparativa entre os dados do IFMT – Campus Pontes e Lacerda e os dados gerais do IFMT (todos os campi) em 2024, evidenciam diferenças significativas na percepção da comunidade acadêmica quanto à efetividade dessas ações.

No Campus Pontes e Lacerda, observa-se uma forte concentração de avaliações nas faixas mais elevadas, com destaque para as notas 7, 8 e 10, além de presença significativa das notas 9 e 6. As avaliações mais baixas (entre 1 e 4) aparecem de forma pouco expressiva, indicando que, para a maioria dos respondentes, as ações relacionadas aos temas transversais são percebidas como consistentes e efetivas.

Em contrapartida, os dados do IFMT em nível geral revelam um cenário também positivo, porém mais heterogêneo, com maior dispersão entre as notas. Ainda que as avaliações altas (7, 8, 9 e 10) também predominem, há uma presença mais significativa de notas intermediárias e baixas, o que sugere desigualdades na implementação dessas ações entre os diferentes campi da instituição.

Essa diferença pode ser interpretada à luz das discussões propostas por Selva Guimarães (2008), que destaca que o ensino de História - especialmente quando voltado às temáticas sociais e culturais - não se efetiva apenas por meio de normativas legais, mas depende de práticas pedagógicas contextualizadas, da formação docente e da

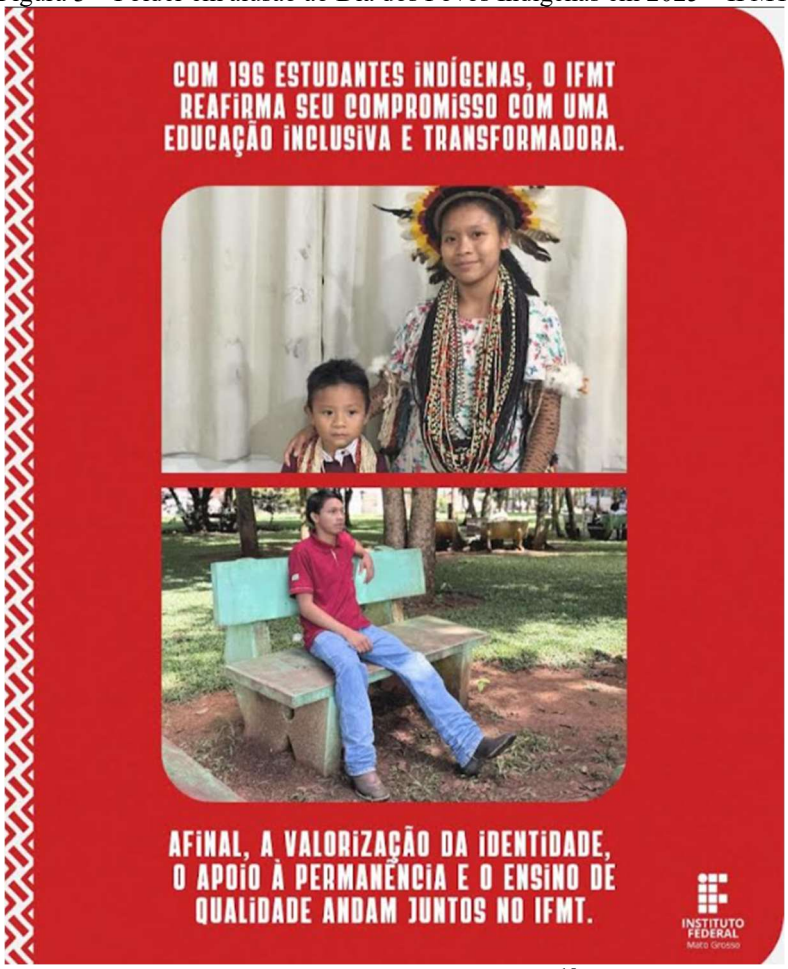
[14] Disponível em: https://cpa.ifmt.edu.br/todos-os-relatorios/. Acesso em: 12 out. 2025.

incorporação crítica desses conteúdos no cotidiano escolar. Para a autora, o currículo deve ser entendido como um espaço de disputa e construção de sentidos, no qual diferentes sujeitos e experiências históricas podem (ou não) ser legitimados.

Nesse contexto, as experiências analisadas nesta Dissertação, especialmente os minicursos desenvolvidos em parceria com comunidades indígenas, podem ser compreendidas como iniciativas que contribuem para esse avanço, ao promover o diálogo entre saberes e ampliar a presença das temáticas indígenas no cotidiano escolar. Assim, os dados da CPA não apenas evidenciam a evolução das percepções institucionais, mas também reforçam a importância de ações concretas que qualifiquem e aprofundem a implementação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais.

Essas práticas podem estar relacionadas à crescente presença de estudantes indígenas no IFMT, que tem avançado nesse sentido e busca a permanência desses estudantes, conforme dados divulgados no site em alusão ao Dia dos Povos Indígenas.

Figura 3 – Folder em alusão ao Dia dos Povos Indígenas em 2025 – IFMT



Fonte: Instagram IFMT- Oficial.[15]

[15] Disponível em: https://www.instagram.com/ifmt.oficial/. Acesso em: 12 out. 2025.

A variação anual no número de ingressantes indígenas no IFMT-PLC, sugere que, embora haja uma presença contínua desses estudantes na instituição, ainda existem desafios no acesso e na permanência. Segundo Bittencourt (2008), a inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino formal requer adaptações curriculares, metodologias específicas e políticas institucionais que favoreçam a diversidade.

De acordo com o autor Giovani José Silva:

> As questões indígenas nas escolas brasileiras ainda são tratadas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica. Em geral, fala-se sobre os índios apenas no mês de abril, próximo do dia 19, e é comum que ainda se repitam com os alunos antigos "rituais" pedagógicos, tais como enfeitá-los com cocares feitos de cartolina e penas de aves domésticas ou saiotes de estopa! No restante do ano letivo, trata-se o indígena com um silêncio perturbador e o máximo de contato que crianças, adolescentes e jovens terão a respeito do tema será por meio da mídia, especialmente da televisão. Nesse veículo de comunicação, em geral, as imagens das populações indígenas estão associadas apenas à desnutrição, violência, suicídios, "invasões", etc. em resumo, assim como em tantas escolas de norte a sul do Brasil, crianças, adolescentes e jovens desconhecem a rica diversidade étnica que existe no país (Silva, 2015, p. 27).

É fato que, devido a sua localização e proximidade com comunidades indígenas da região oeste do estado de Mato Grosso, o Instituto Federal em Pontes e Lacerda-MT, enfrenta desafios para a elaboração e construção de currículos escolares que atendam às necessidades e valorizem as diversidades, mesmo adotando diferentes estratégias e metodologias para essa integração, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do curso de Técnico em Controle Ambiental.

> Neste sentido, o Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Nível Médio tem como proposição desenvolver práticas que visam qualificar as ações de ensino, sendo o objetivo principal a formação humana integral. Tendo no horizonte que o apoio ao trabalho acadêmico e a práticas interdisciplinares são fundamentais para o êxito da proposta apresentada, sobretudo nos seguintes momentos: (i) Formulação do projeto integrador englobando diferentes componentes curriculares e articulando diferentes conhecimentos; (ii) participação das atividades promovidas pelo Departamento de Ensino que tenham no horizonte o pluralismo de ideias e a diversidade cultural, tal como a Semana da Consciência Negra; (iii) organização da Semana de Tecnologia e Meio Ambiente; (iv) estágio curricular; (v) atividades de nivelamento didático-pedagógico; (vi) IFMT – Pontes e Lacerda Aprovado pela Resolução 120/2022-RTR-CONSUP/RTR/IFMT(...) (IFMT, 2024).

Conforme descrição, é possível observar no interior das ementas[16] o estímulo à ações que promovam o conhecimento científico a partir de conhecimentos ancestrais, reconhecendo-os como um saber e estimulando novas percepções (o PPP desse curso é o que conta com uma atualização mais recente, sendo aprovado em 2022).

2.2 Os estudantes Chiquitano e os saberes étnico-ambientais

A região da fronteira oeste de Mato Grosso abriga uma rica diversidade étnica e cultural, marcada pela presença histórica dos povos indígenas, entre eles, os Chiquitano. Distribuídos entre Brasil e Bolívia, os Chiquitano mantêm vivas suas tradições linguísticas, religiosas e sociais, mesmo diante de desafios históricos relacionados à territorialidade e ao reconhecimento identitário.

Segundo Pacini (2012, p. 21):

> Os países fragmentam a chiquitania com suas fronteiras espaciais, mas a reafirmação da identidade étnica chiquitana permite também trabalhar as fronteiras culturais, sociais e religiosas com seus fios de continuidade de intercâmbios, mediações que marcam a identificação indígena como Chiquitano. Os contrastes da dinâmica territorial no lado brasileiro com o lado boliviano apresentam a especificidade desta etnia no Brasil marcada pela progressiva definição da fronteira nos últimos três séculos com seus efeitos na cultura e na linguagem local. (Pacini, 2012, p. 21).

Ainda de acordo com o autor:

> As comunidades chiquitanas formam verdadeiras redes de grupos sociais que se comunicam intensamente em seus nós e ultrapassam as fronteiras criadas pelas sociedades nacionais, mas também pelas fazendas. As histórias de vida e a história das comunidades com sua religiosidade e cultura própria representam elos de continuidade que tenho procurado registrar nos momentos de interação que venho mantendo com algumas aldeias no Brasil. (Pacini, 2012, p. 22).

As comunidades estão localizadas em municípios como Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião e Cáceres e têm buscado fortalecer sua presença e visibilidade por meio de diferentes frentes, dentre elas, a educação.

Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), por meio do Campus "Fronteira Oeste" – Pontes e Lacerda, vem desempenhando um papel fundamental na valorização da cultura Chiquitano e na

[16] Vide Anexos.

promoção de ações voltadas à inclusão, ao diálogo intercultural e ao desenvolvimento comunitário. Um exemplo disso é o projeto de extensão **"**Chiquitanos que Empreendem – Fortalecer e Valorizar**",** iniciado em 2022, que visa oferecer formação voltada à agricultura familiar, gestão e economia solidária para indígenas da região. Ao integrar saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais, o projeto busca não apenas ampliar oportunidades econômicas, mas também fortalecer a autonomia sociocultural dessas comunidades.

A proximidade com a comunidade e a presença de aluno da localidade no IFMT-PLC é algo que possibilita a ampliação dos diálogos e das ações conjuntas, em prol de uma educação intercultural que traga narrativas e outras formas de pensar a sociedade e os espaços de poder que, por muitas vezes, privilegiam e ainda preservam preconceitos enraizados e que precisam ser rompidos, desconstruídos. Assim a escola torna-se um espaço de escuta e acolhimento.

A proposta do IFMT-PLC dialoga com os princípios da educação intercultural**,** tal como defendida por Catherine Walsh (2009), que propõe uma pedagogia comprometida com a escuta, com o respeito às diferentes formas de conhecimento e com a valorização das identidades indígenas. Segundo a autora, uma verdadeira educação intercultural vai além da inclusão institucional; ela exige a construção de espaços que acolham e respeitem epistemologias próprias dos povos originários, sem reduzi-las à lógica do currículo tradicional. Essa perspectiva também se aproxima da abordagem de Geertz (1973), para quem cultura é um sistema de significados que os indivíduos compartilham e através do qual interpretam suas experiências. Ao valorizar as práticas simbólicas dos Chiquitano, o IFMT-PLC contribui para uma educação mais sensível às realidades locais.

2.3 Os estudantes Nambiquara e os saberes étnico-culturais

A presença de estudantes Nambiquara nas instituições de ensino formal, especialmente na educação básica e técnica, coloca em evidência um conjunto de tensões, desafios e possibilidades que atravessam o ensino de História indígena no Brasil contemporâneo. Esses estudantes carregam consigo saberes étnico-culturais profundamente enraizados em práticas, narrativas, objetos e modos de vida que, historicamente, foram silenciados ou subalternizados pelo currículo escolar hegemônico. Compreender esses saberes exige um deslocamento epistemológico, no sentido de

reconhecer os Nambiquara como sujeitos históricos produtores de conhecimento, e não como meros objetos de estudo.

Os trabalhos de Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (1993; 2009) constituem referência fundamental para essa compreensão, ao evidenciar a complexidade da cultura material, da organização social e da etno-história dos povos Nambiquara. Em "Nambikwara do Cerrado: cultura material" (1993), a autora demonstra que os artefatos produzidos por esse povo - como arcos, flechas, utensílios domésticos, adornos e tecidos - não podem ser analisados apenas a partir de sua funcionalidade técnica. Eles expressam sistemas simbólicos, relações cosmológicas, formas de aprendizagem e princípios éticos que estruturam a vida coletiva.

Nesse sentido, os saberes étnico-culturais Nambiquara manifestam-se tanto na materialidade, quanto na oralidade, no corpo e no território. Costa (1993) ressalta que a produção da cultura material envolve processos educativos próprios, nos quais o aprender está indissociavelmente ligado ao fazer, ao observar e ao participar. Crianças e jovens aprendem acompanhando os mais velhos, reproduzindo gestos, escutando narrativas e compreendendo, na prática, os significados sociais e históricos de cada objeto produzido. Trata-se de um modelo educativo relacional, intergeracional e experiencial, que contrasta fortemente com a lógica fragmentada da escola ocidental.

Quando estudantes Nambiquara ingressam no espaço escolar, esses modos próprios de aprender entram em contato - muitas vezes de forma conflitiva - com um currículo que privilegia a escrita, a linearidade temporal e as narrativas históricas eurocentradas. Conforme aponta Costa (2009), em "O homem algodão: uma etno-história Nambiquara", a história desse povo foi marcada por processos violentos de contato, expropriação territorial e tentativas sistemáticas de apagamento cultural. Essas experiências históricas impactam diretamente a relação dos estudantes Nambiquara com a escola, que frequentemente reproduz práticas de negação ou invisibilização de seus saberes.

A etno-história proposta por Costa (2009) revela que os Nambiquara constroem sua historicidade a partir de referências próprias, nas quais o território, os ciclos da natureza, as relações de parentesco e os objetos culturais ocupam lugar central. O "homem algodão", metáfora trabalhada pela autora, expressa a articulação entre corpo, trabalho, técnica e identidade, evidenciando que a produção material é também produção de pessoa e de memória coletiva. Assim, os saberes étnico-culturais Nambiquara não são conteúdos

isolados, mas constituem uma forma específica de compreender o mundo e de narrar a própria história.

No contexto escolar, reconhecer esses saberes implica repensar as práticas pedagógicas e o próprio ensino de História. Bittencourt (2018) destaca que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 depende da valorização das experiências e dos conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas, rompendo com abordagens folclorizantes ou meramente comemorativas. Para os estudantes Nambiquara, isso significa ter seus saberes reconhecidos como conhecimentos históricos legítimos, capazes de dialogar com os conteúdos curriculares.

A cultura material, conforme analisada por Costa (1993), constitui um caminho privilegiado para essa articulação pedagógica. Trabalhar com objetos como o arco e flecha, a produção de fibras, o algodão, os utensílios de uso cotidiano e os adornos corporais, permite que os estudantes Nambiquara reconheçam suas práticas como portadoras de historicidade. Ao mesmo tempo, possibilita que estudantes não indígenas compreendam a História Indígena a partir de outras epistemologias, superando visões estereotipadas.

Essa abordagem dialoga diretamente com a pedagogia intercultural crítica (Walsh, 2009; Candau, 2013), ao propor um ensino de História baseado no diálogo horizontal entre saberes. Não se trata de "incluir" os saberes Nambiquara como apêndices do currículo, mas de permitir que eles tensionem, questionem e reconfigurem as narrativas históricas ensinadas na escola. Como afirma Freire (2019), o conhecimento constrói-se na relação dialógica entre sujeitos, e a escola deve ser espaço de escuta e reconhecimento das identidades culturais dos educandos.

Além disso, a valorização dos saberes étnico-culturais Nambiquara contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes indígenas. Hall (2006) aponta que a identidade é construída no diálogo entre passado e presente, memória e experiência. Ao verem seus saberes reconhecidos no espaço escolar, os estudantes Nambiquara afirmam sua condição de sujeitos históricos contemporâneos, rompendo com a lógica que os associa exclusivamente ao passado.

Portanto, o reconhecimento dos saberes étnico-culturais dos estudantes Nambiquara, à luz das contribuições de Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, constitui um eixo fundamental para o ensino de História indígena comprometido com a diversidade, a justiça social e a descolonização do currículo. Ao integrar cultura material, etno-história e práticas pedagógicas interculturais, a escola pode transformar-se em um espaço de

valorização das epistemologias indígenas, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente plural e democrática.

2.4 Dos encontros aos encantos: valorização dos saberes indígenas

A valorização dos saberes indígenas no espaço escolar constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais potentes possibilidades para a construção de um ensino de História comprometido com a diversidade, a justiça social e o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos. No contexto do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, os encontros entre estudantes indígenas Chiquitano e Nambiquara, estudantes não indígenas e professores configuram-se como experiências interculturais que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, produzindo deslocamentos epistemológicos, afetivos e políticos. Esses encontros, quando mediados por práticas pedagógicas críticas, transformam-se em "encantos", no sentido proposto por Baniwa (2019), ao possibilitarem o reconhecimento dos saberes tradicionais como conhecimentos legítimos e fundamentais para o ensino de História Indígena.

Os povos Chiquitano e Nambiquara compartilham trajetórias marcadas por processos históricos de expropriação territorial, silenciamento e invisibilização, mas também por estratégias contínuas de resistência e reelaboração identitária.

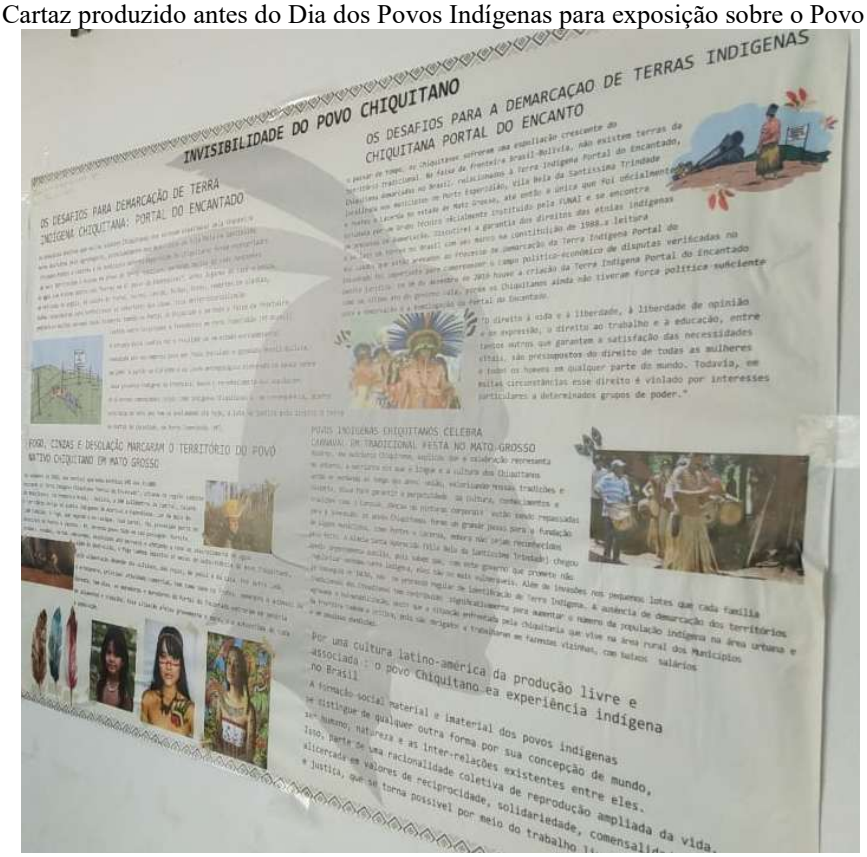
Conforme analisa Almeida (2006), a questão da terra constitui um eixo central para compreender os conflitos, as territorializações e as formas de organização social dos povos indígenas no Brasil. No caso dos Chiquitano, situados em regiões de fronteira, os processos de negação identitária estiveram profundamente ligados à perda e à fragmentação de seus territórios tradicionais (Pacini, 2012; 2019). Já entre os Nambiquara, a relação com o território do cerrado estrutura não apenas a subsistência, mas também os sistemas simbólicos, técnicos e pedagógicos que organizam a vida social (Costa, 1993; 2009).

A escola, historicamente, funcionou como um espaço de reprodução da colonialidade do saber, ao desconsiderar essas experiências e impor narrativas homogêneas sobre a história nacional. Maria Regina Celestino de Almeida (2012; 2013) demonstra como os povos indígenas foram, durante longo tempo, relegados à condição de figuras do passado, invisibilizados nas narrativas do século XIX e tratados como obstáculos ao projeto de nação. Superar essa lógica implica reconhecer que os saberes

indígenas não são resquícios de um passado distante, mas práticas vivas, em constante transformação, que dialogam com o presente e com os desafios contemporâneos.

Nesse sentido, os encontros interculturais promovidos no IFMT assumem papel estratégico. Ao trazer para o centro do processo educativo os conhecimentos tradicionais Chiquitano e Nambiquara - como a pintura corporal, a cultura material, as técnicas de produção, as narrativas orais e as relações com o território -, cria-se um espaço de diálogo que rompe com a hierarquização entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais. Baniwa (2006; 2019) destaca que a educação escolar indígena e o ensino da temática indígena nas escolas não indígenas só se tornam efetivamente transformadores quando reconhecem os povos indígenas como produtores de conhecimento e não apenas como objetos de estudo.

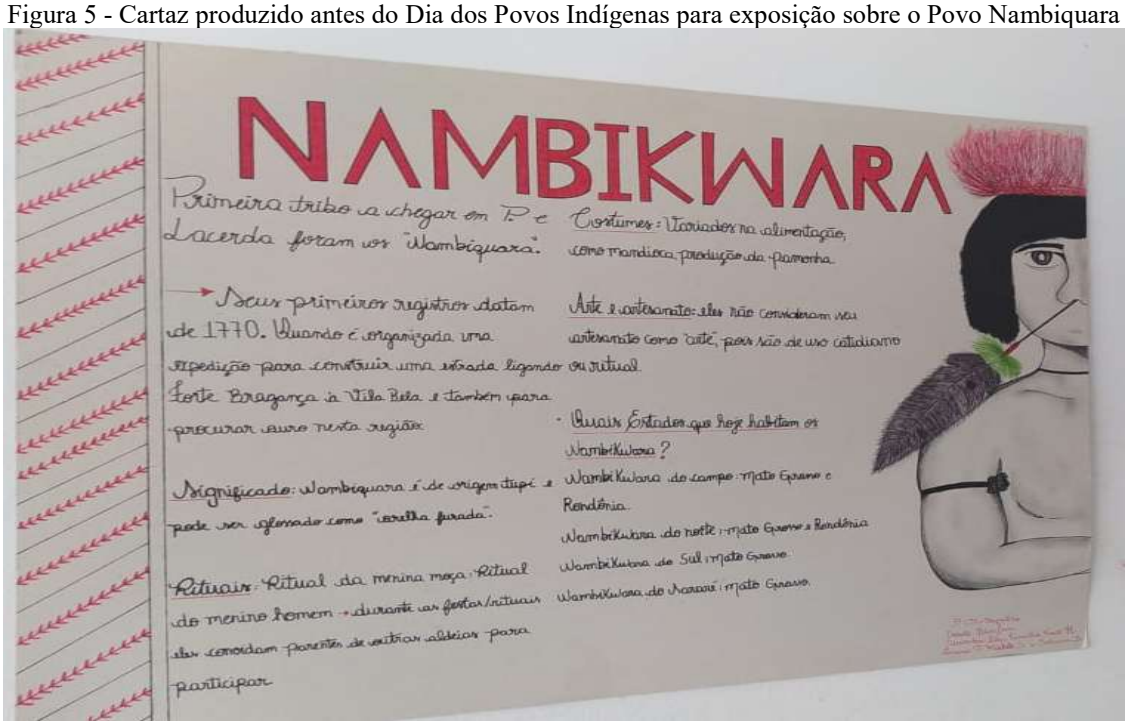
Figura 4 - Cartaz produzido antes do Dia dos Povos Indígenas para exposição sobre o Povo Chiquitano



Fonte: Registro do pesquisador (2025).

A apresentação de trabalhos em cartazes elaborados por estudantes não indígenas e indígenas, no contexto das ações pedagógicas do IFMT – PLC, antes da realização dos minicursos, pode ser compreendida como uma prática didática que materializa a interculturalidade no ensino de História Indígena, especialmente quando orientada por fundamentos teóricos e metodológicos que valorizam o diálogo entre saberes e a compressão das realidades locais.

Figura 5 - Cartaz produzido antes do Dia dos Povos Indígenas para exposição sobre o Povo Nambiquara



Fonte: Registro do pesquisador (2025).

A interculturalidade, entendida como um processo de interação horizontal entre diferentes matrizes culturais, não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas implica a construção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na escuta e na negociação de sentidos. Nessa perspectiva, autores como Vera Maria Candau defendem que a educação intercultural deve promover práticas que possibilitem o encontro entre sujeitos de diferentes origens socioculturais, favorecendo a produção compartilhada de conhecimentos e a superação de visões estereotipadas. No mesmo sentido, Paulo Freire compreende o processo educativo como um espaço de diálogo, no qual os sujeitos aprendem a partir da problematização da realidade e da valorização das experiências concretas.

Quando os estudantes não indígenas produzem cartazes sobre os povos indígenas da região — especialmente os povos Chiquitano e Nambiquara — eles deixam de ocupar apenas o lugar de receptores de conteúdos e passam a atuar como sujeitos produtores de conhecimento. Essa prática, do ponto de vista metodológico, aproxima-se de uma abordagem investigativa e colaborativa, na qual os estudantes mobilizam diferentes fontes, linguagens e referências culturais para construir representações sobre os povos estudados. Ao fazer isso, confrontam suas próprias concepções prévias — muitas vezes marcadas por invisibilizações ou estereótipos — e passam a elaborar novas compreensões sobre a presença indígena contemporânea.

A elaboração de cartazes também se insere no campo da cultura visual e da educação histórica, pois envolve a seleção de imagens, símbolos, palavras-chave e narrativas que expressam determinada leitura sobre o outro. Nessa dimensão, a atividade permite discutir criticamente como os povos indígenas são representados socialmente e como essas representações podem ser ressignificadas no espaço escolar. Tal processo dialoga com a perspectiva de uma educação intercultural crítica, que, segundo Candau (2008), não apenas reconhece as diferenças, mas questiona as relações de poder.

Do ponto de vista metodológico, essa prática pode ser interpretada à luz de abordagens qualitativas de inspiração etnográfica, conforme propõe Marli André, ao afirmar que o estudo das práticas escolares exige atenção às interações, aos significados produzidos pelos sujeitos e às experiências vividas no cotidiano da escola. A produção dos cartazes, nesse sentido, constitui um momento privilegiado de observação das aprendizagens, das negociações de sentido e das formas como os estudantes constroem coletivamente suas interpretações sobre os povos indígenas.

A experiência intercultural, contudo, não se dá de forma espontânea. Ela exige intencionalidade pedagógica, formação docente e compromisso político com a implementação da Lei nº 11.645/2008. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2015) enfatizam que o ensino de História e culturas indígenas deve ir além de abordagens pontuais ou comemorativas, incorporando perspectivas históricas, sociais, políticas e epistemológicas que evidenciem a diversidade dos povos indígenas. Bittencourt (2013; 2018) reforça que o ensino de História deve problematizar fontes, narrativas e representações, permitindo aos estudantes compreenderem os conflitos, as disputas de memória e os silenciamentos que atravessam a construção do conhecimento histórico.

No caso específico dos Chiquitano, a valorização de seus saberes tradicionais no espaço escolar contribui para o fortalecimento identitário e para o enfrentamento das classificações sociais que historicamente os marginalizaram. Estudos de Costa (2006) e Silva (2015) evidenciam que práticas culturais, rituais e conhecimentos religiosos constituem elementos centrais na organização social Chiquitano, funcionando como formas de resistência simbólica frente às pressões externas. Ao serem incorporados ao ensino de História, esses saberes permitem discutir temas como territorialidade, fronteira, colonialismo e identidade, articulando passado e presente.

Entre os Nambiquara, os conhecimentos ligados à cultura material, à produção de artefatos e às formas de transmissão intergeracional do saber oferecem amplas

possibilidades pedagógicas. Costa (1993; 2009) demonstra que a cultura material Nambiquara não pode ser dissociada de sua cosmologia e de suas formas de organização social. Trabalhar esses conhecimentos no ensino de História possibilita abordar questões relacionadas à relação sociedade-natureza, às técnicas tradicionais, à economia indígena e às transformações provocadas pelo contato Inter étnico, conforme também analisado por Carneiro da Cunha (1992) e Monteiro (1999).

Do ponto de vista pedagógico, essas experiências dialogam com a educação intercultural crítica defendida por Candau (2013), Fleuri (2022) e Walsh (2009), ao promoverem o reconhecimento da diferença sem hierarquização e ao estimularem a reflexão sobre desigualdades históricas.

A pedagogia Freireana oferece sustentação teórica fundamental para esse processo, ao compreender a educação como prática de liberdade, baseada no diálogo, na escuta e na problematização da realidade (Freire, 2019). Nos encontros interculturais, estudantes indígenas deixam de ser apenas aprendizes e assumem o papel de educadores, compartilhando saberes, narrativas e experiências.

Os encontros entre Chiquitano, Nambiquara e a comunidade escolar do IFMT transformam-se em encantos pedagógicos ao possibilitarem a construção de novas formas de ensinar e aprender História Indígena. Esses encantos não romantizam as diferenças, mas reconhecem os conflitos, as tensões e as assimetrias que marcam as relações interculturais. Ao valorizar os saberes tradicionais como conhecimentos históricos, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a diversidade étnico-cultural brasileira e de questionar as narrativas hegemônicas que sustentaram a exclusão dos povos indígenas ao longo da história.

CAPÍTULO III

3 OS MINICURSOS DE SABERES INDÍGENAS: A PINTURA CORPORAL DOS CHIQUITANO E O ARCO E FLECHA DOS NAMBIQUARA

A pintura corporal do povo Chiquitano e a produção do arco e flecha da etnia Nambiquara são analisadas nesta pesquisa como expressões de conhecimento tradicional, tecnologia indígena e afirmação identitária. A pintura corporal, longe de possuir caráter meramente estético, está associada a rituais, ciclos da vida e relações cosmológicas (Silva, 2015). Já o arco e flecha Nambiquara expressa domínio técnico, relação com o território e organização social, sendo também um dispositivo pedagógico de transmissão de valores comunitários (Costa, 2000).

3.1 Minicurso "Pintura Corporal dos Chiquitano"

A pintura corporal entre o povo Chiquitano constitui-se como uma prática cultural de profunda relevância simbólica, histórica e educativa. Mais do que uma expressão estética, trata-se de uma linguagem visual por meio da qual são comunicados pertencimentos, memórias coletivas, relações espirituais e vínculos com o território. Cada cor, traço e forma carrega significados que remetem à ancestralidade e à cosmologia desse povo, configurando-se como um verdadeiro sistema de conhecimento (Vidal, 2000).

Outra observação que se deve fazer é que a pintura e os seus componentes também estão presentes em diferentes momentos do cotidiano Chiquitano como o exemplo menciondo por Pacine.

> O urucum é misturado com gordura de animais e óleos vegetais e aplicado de maneiras diferentes para conseguir pintar de vermelho, de longe a cor mais apreciada pelos Chiquitanos. O jenipapo é utilizado com pincéis, carimbos ou chumaços de algodão para conseguir a cor preta nas pinturas corporais das aldeias no Brasil. Apanhado verde, o Jenipapo é colocado na cinza ainda quente para completar o seu amadurecimento. Depois é ralado é colocado numa cuia para, em seguida, ser utilizado na pintura das esculturas e do como, As resinas de diversas árvores como a copaiba para dar brilho e proteger as imagens, a maçaranduba e o patchuli, geralmente, são usadas para dar cheiro bom às pinturas e têm um valor simbólico porque é também "remédio de cheiro". À utilização de diferentes cores de argila para a

> pintura das paredes e tetos das Igrejas também são sinais desta Chiquitania. (Pacine 2012, p. 471).

A participação dos estudantes nesses momentos de troca de conhecimento e experiências interculturais permite que eles acessem conhecimento e reconheçam a diversidade de povos. Em seu site didático[17], a professora Maria Síria Rupe[18] compartilha esses momentos, dentre eles está a descrição da participação no dia 19 de abril em uma escola no Município de Pontes e Lacerda - MT: “Os alunos ficaram todos admirados em ver os indígenas. Houve uma aluna que chegou bem perto da professora indígena e disse “que índia linda, agora pode ver indígenas bem de perto. No livro é diferente”.

Figura 6 – Apresentação Professores Chiquitano em escola Pontes e Lacerda -MT



Fonte: Rupe (2025).[19]

Conforme retratado pela professora Síria Rupé, esse foi um momento satisfatório também aos estudantes Chiquitano, que puderam apresentar suas narrativas, reafirmando suas identidades e demonstrando os conhecimentos indígenas como algo vivo e presente na sociedade em Pontes e Lacerda, a professora enfatiza ainda “Após o contato inicial, os alunos quiseram pintar seus corpos com a pintura do povo Chiquitano...os professores Chiquitano fizeram uma fala sobre a História do povo Chiquitano e sobre sua cultura.

[17] Disponível em: http://www.linguachiquitano.com/. Acesso em: 22 dez. 2025.
[18] Maria Síria Rupe é uma educadora, pesquisadora e liderança indígena do povo Chiquitano, atuando na preservação da língua e cultura de seu povo no Mato Grosso. Ela é professora na Escola Estadual Indígena Chiquitano, na Terra Indígena Portal do Encantado, e representante das Mulheres Indígenas de Mato Grosso (TAKINA) do Vale do Guaporé.
[19] Disponível em: http://www.linguachiquitano.com/2024/05/dia-19-de-abril2024.html?m=1. Acesso em: 22 dez. 2025.

Houve a apresentação de bolsas pintadas com a pintura corporal e esteira de babaçu". Nesse sentido, compreendes-se a importância da pintura corporal e de seus elementos para o Povo Chiquitano.

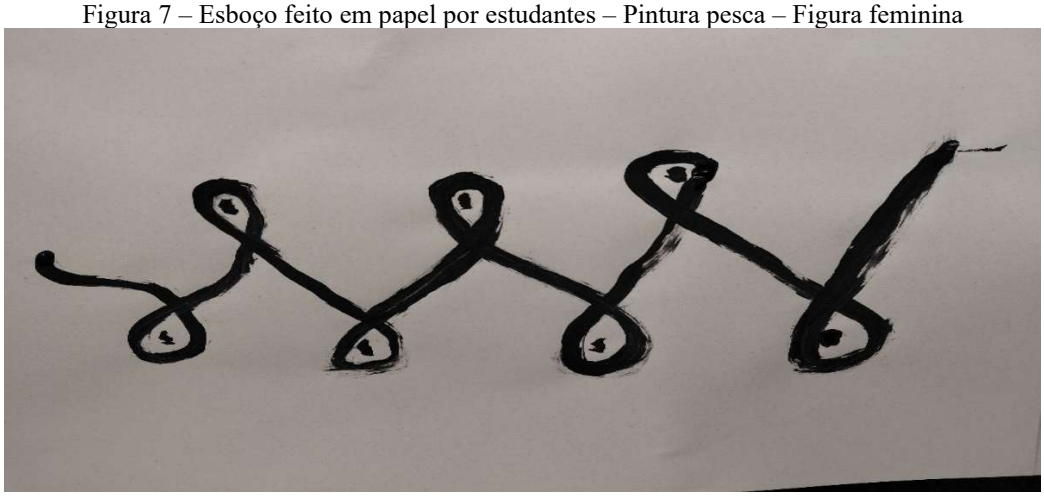
De fato, a escola por muitas vezes reafirmou os estereótipos acerca das populações indígenas no Brasil (Cerezer, 2019), esse posicionamento pode ser identificado ainda nas tratativas com as populações indígenas.

Circe Bittencourt (2009) e Selva Guimarães (2012) apontam que o ensino de História deve incluir práticas que aproximem os estudantes das culturas indígenas, rompendo com a visão eurocêntrica que predominou por muito tempo. A pintura corporal Chiquitano, nesse contexto, pode ser trabalhada como prática pedagógica que permite aos alunos compreenderem a diversidade cultural brasileira e refletirem sobre os processos históricos de invisibilização e resistência.

No contexto dos minicursos desenvolvidos no IFMT – Campus Pontes e Lacerda, a pintura corporal realizada pelos Chiquitano foi abordada como objeto cultural e pedagógico, possibilitando aos participantes uma experiência formativa que articulou teoria, prática e sensibilidade. O contato com tintas naturais, produzidas a partir de elementos como folhas, sementes e raízes, evidenciou o conhecimento ecológico tradicional dos Chiquitano e sua relação respeitosa com a natureza. Tal prática reforça a compreensão de que os saberes indígenas estão intrinsecamente ligados à sustentabilidade e ao manejo consciente dos recursos naturais (Candau, 2012).

Durante as atividades, a oralidade desempenhou papel central. Os saberes foram compartilhados por meio de narrativas, memórias e explicações oferecidas pelos próprios indígenas, reafirmando a importância da transmissão intergeracional do conhecimento. Conforme destaca Freire (1996), o ato educativo fundamenta-se no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos, perspectiva que se materializou de forma concreta nas vivências proporcionadas pelos minicursos.

Figura 7 – Esboço feito em papel por estudantes – Pintura pesca – Figura feminina



Fonte: Registro do pesquisador (2025).

A prática da pintura corporal entre os Chiquitano também pode ser interpretada como forma de resistência cultural. Diante de séculos de colonização, catequização e invisibilização, manter viva a tradição da pintura corporal é reafirmar a identidade e resistir à homogeneização cultural.

Autores como Homi Bhabha (1998) destacam que a resistência cultural se manifesta em práticas que desafiam a hegemonia e reafirmam a diferença. A pintura corporal Chiquitano, nesse sentido, é uma prática que resiste ao apagamento e reafirma a existência de um povo que insiste em manter viva sua memória e sua cosmovisão.

Figura 8 – Esboço feito em papel por estudantes – Pintura de Onça – usado na luta. Figura Masculina



Fonte: Registro do pesquisador (2025).

A aplicação das pinturas corporais revelou-se um momento de forte envolvimento emocional e identitário. O corpo, nesse contexto, deixa de ser apenas suporte físico e passa a ser compreendido como território de inscrição cultural e histórica. A pintura transforma o indivíduo em portador visível de uma memória coletiva ancestral, reforçando o sentimento de pertencimento e a afirmação dos conhecimentos. Essa dimensão pedagógica do corpo dialoga com as reflexões de Bittencourt (2018), ao defender o uso de objetos culturais como mediadores no ensino de História, capazes de provocar reflexão crítica e empatia histórica.

Do ponto de vista educacional, a experiência com a pintura corporal Chiquitano contribuiu para a desconstrução de estereótipos historicamente associados aos povos indígenas. Ao vivenciarem a prática, professores e estudantes passaram a compreender a cultura indígena como dinâmica, viva e contemporânea, rompendo com visões folclorizadas ou cristalizadas. Tal processo está alinhado à perspectiva da interculturalidade crítica, que propõe o reconhecimento dos saberes subalternizados e o enfrentamento da colonialidade do saber (Walsh, 2009).

A pintura corporal também se revelou um potente instrumento para a implementação da Lei nº 11.645/2008, ao possibilitar a abordagem da história e cultura indígena de forma contextualizada e significativa. Ao invés de conteúdos fragmentados ou descontextualizados, a prática permitiu integrar história, arte, identidade e memória, promovendo uma aprendizagem histórica sensível à diversidade cultural brasileira.

Além disso, a vivência despertou nos participantes reflexões sobre suas próprias identidades e trajetórias, evidenciando o potencial transformador da educação intercultural. Ao entrar em contato com os saberes Chiquitano, muitos educadores relataram a necessidade de revisitar suas práticas pedagógicas e ampliar seus repertórios metodológicos, reconhecendo o valor dos conhecimentos indígenas como fundamentos legítimos do processo educativo e como uma sustentação para ensinar História Indígena.

Dessa forma, a pintura corporal Chiquitano, ao ser incorporada às práticas educativas, reafirma-se como um elo entre passado e presente, tradição e contemporaneidade. Reconhecer prática no espaço escolar significa contribuir para a construção de uma educação histórica plural, democrática e comprometida com o respeito às diferenças, fortalecendo a identidade indígena e promovendo uma formação cidadã crítica e intercultural.

3.1.1 O despertar do conhecimento ancestral: descrição e interpretação a partir da abordagem etnográfica

A oficina de pintura corporal do povo Chiquitano foi analisada a partir de uma abordagem etnográfica, compreendida, conforme Marli André, como um método que busca apreender os significados das práticas sociais a partir da imersão, da observação participante e da escuta atenta dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da simples descrição das atividades para a interpretação dos sentidos produzidos no contexto da ação educativa.

A realização do minicurso constituiu-se como um espaço de interação densa, no qual diferentes sujeitos — estudantes, professores e os ministrantes indígenas — compartilharam experiências, saberes e percepções. O ambiente, organizado com materiais naturais como tintas extraídas de elementos orgânicos, folhas e recipientes artesanais, não apenas compunha o cenário da atividade, mas configurava um elemento significativo para a compreensão da prática, evidenciando a relação entre cultura, natureza e conhecimento.

A observação participante, enquanto procedimento central do método etnográfico (André, 2012), permitiu acompanhar as dinâmicas do grupo desde o momento inicial, marcado pela curiosidade e pela expectativa dos participantes, até o desenvolvimento das atividades práticas e os momentos de partilha coletiva. Nesse processo, foi possível identificar a constituição de um espaço de significação compartilhada, no qual os sujeitos reinterpretam suas experiências a partir do contato com o outro.

Os ministrantes, pertencentes ao povo Chiquitano juntamente com estudantes indígenas e não-indígenas, assumem o papel de mediador cultural entre gerações distintas, articulando explicações sobre os grafismos corporais com narrativas de ancestralidade. Suas falas evidenciam que a pintura corporal ultrapassa a dimensão estética, constituindo-se como uma forma de linguagem que comunica pertencimento, memória e identidade. Tal compreensão encontra respaldo nas análises de Lux Vidal (2000), ao destacar que as pinturas corporais indígenas operam como sistemas simbólicos complexos, nos quais os grafismos expressam classificações sociais, cosmologias e modos de relação com o mundo.

Durante a atividade prática, os participantes foram convidados a experimentar a aplicação das tintas em seus próprios corpos. Esse momento revelou-se central para a análise, pois possibilitou observar como a experiência sensorial - o toque, a textura e o

contato com os materiais – articula-se à produção de sentidos. Alguns participantes verbalizaram sentimentos de pertencimento, identificação ou mesmo de estranhamento, indicando que a prática mobiliza dimensões subjetivas que extrapolam o aprendizado técnico.

De acordo com o referencial de Marli André (1995), a etnografia da prática escolar exige a valorização dessas falas e interações como dados fundamentais, uma vez que são elas que permitem compreender os processos de significação construídos no interior da experiência educativa. Assim, os relatos dos participantes foram considerados elementos centrais para a interpretação da oficina, evidenciando como o contato com a cultura Chiquitano produziu deslocamentos nas percepções sobre identidade e cultura indígena.

Outro aspecto relevante observado refere-se ao uso de materiais naturais na produção das tintas, o que reforça a dimensão relacional entre os sujeitos e o meio ambiente. Essa característica, longe de ser apenas técnica, constitui um elemento estruturante da prática cultural, indicando formas específicas de conhecimento e de interação com a natureza. Nesse sentido, a pintura corporal pode ser compreendida como uma prática que integra dimensões estéticas, sociais e cosmológicas.

O momento final da oficina dedicado à partilha das experiências, revelou-se particularmente significativo. Os participantes, ao relatarem suas impressões, evidenciaram processos de ressignificação, destacando a importância da vivência para a compreensão da diversidade cultural e para a reflexão sobre suas próprias trajetórias. Esse movimento corrobora a perspectiva de André (2012), ao enfatizar que os processos educativos constroem-se na interação e na interpretação das experiências vividas pelos sujeitos.

Dessa forma, a oficina de pintura corporal Chiquitano, analisada sob a ótica etnográfica, configura-se como uma prática pedagógica que possibilita a construção de conhecimentos a partir da experiência, da interação e da mediação cultural. Ao evidenciar os significados atribuídos pelos sujeitos à prática, a análise contribui para compreender como ações educativas dessa natureza podem promover o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização dos saberes indígenas no contexto escolar.

3.2 Minicurso “Produção de Arco e Flecha dos Nambiquara”

A produção de arcos e flechas entre os povos Nambiquara constitui-se como uma prática ancestral que articula conhecimentos técnicos, cosmológicos e ambientais, transmitidos de geração em geração por meio da oralidade e da observação direta. Longe de se restringir à fabricação de instrumentos de caça, esse saber tradicional expressa uma forma própria de compreensão do mundo, na qual natureza, cultura e espiritualidade se encontram profundamente imbricadas (Vidal, 2000; Freire, 1996).

O processo inicia-se com a escolha criteriosa da matéria-prima, etapa que evidencia o domínio que os Nambiquara possuem sobre o ambiente em que vivem. As madeiras selecionadas para a confecção dos arcos são aquelas reconhecidas por sua flexibilidade, resistência e capacidade de tensão, características essenciais para a eficiência do instrumento. Tal seleção não ocorre de forma aleatória, mas fundamenta-se em um conhecimento ecológico acumulado historicamente, que envolve respeito aos ciclos naturais e às formas adequadas de manejo dos recursos florestais (Costa, 2016).

Figura 9 – Materiais para produção do minicurso de Produção de Arco e Flecha – Manuseio técnico e demonstração das habilidades necessárias

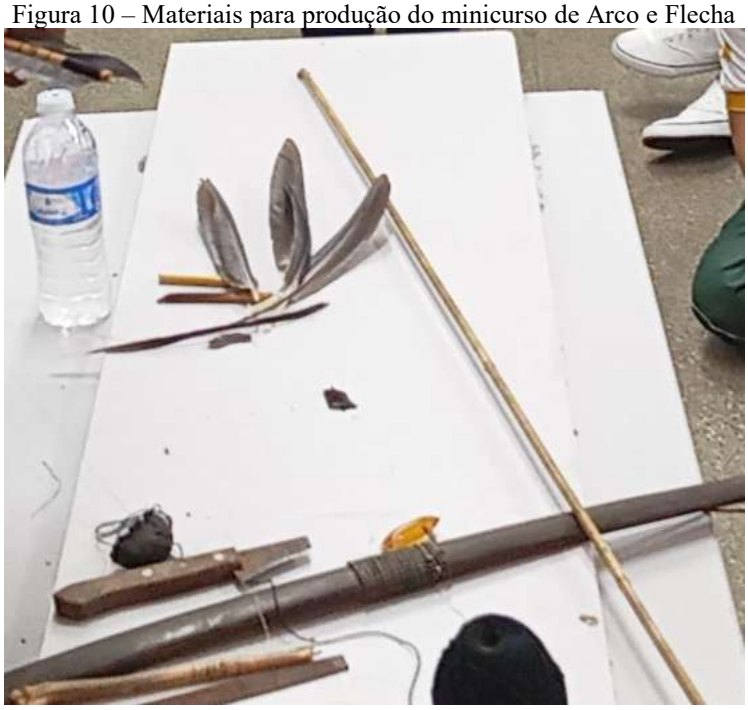


Fonte: Registro do pesquisador (2025).

O corte da madeira, por sua vez, é orientado por saberes cosmológicos, como a observação das fases da lua, revelando a articulação entre técnica e espiritualidade. Esses conhecimentos, transmitidos pelos mais velhos, reforçam a centralidade da experiência e da memória coletiva na produção cultural indígena. Conforme destaca Bittencourt (2018), os objetos culturais indígenas não podem ser compreendidos apenas por sua funcionalidade, mas devem ser analisados como portadores de sentidos históricos, sociais e simbólicos.

Após o corte, a madeira passa por um cuidadoso processo de modelagem, realizado com ferramentas tradicionais, como o facão. A retirada da casca e o escultura do arco exigem paciência, precisão e habilidade, uma vez que qualquer erro pode comprometer o resultado final. Esse momento do processo evidencia a importância do aprender fazendo, característica marcante das pedagogias indígenas, nas quais o conhecimento se constrói na prática cotidiana e na convivência intergeracional (Freire, 1996; Candau, 2012).

Figura 10 – Materiais para produção do minicurso de Arco e Flecha



Fonte: Registro do pesquisador (2025).

A confecção das cordas, tradicionalmente produzidas a partir de fibras naturais, como algodão ou palha, constitui outra etapa fundamental que, no minicurso, foi feita com fio de nylon, adaptação realizada a partir de itens que foram incorporados ao longo dos anos e demonstram o perfil inovador a novos materiais e matérias primas. O trançado adequado garante elasticidade e resistência, sendo compreendido como uma verdadeira arte. Esse saber técnico, associado à sensibilidade manual e à observação atenta, reforça a ideia de tecnologia indígena, entendida não como ausência de conhecimento científico, mas como um sistema próprio de produção e inovação, enraizado em outras epistemologias (Silva, 2019).

Figura 11 - Arco e Flecha Produzido no Minicurso:



Fonte: Registro do pesquisador (2025).

Além dos aspectos técnicos, a produção dos arcos e flechas é permeada por rituais, orações e agradecimentos à terra e aos espíritos da floresta. Essa dimensão espiritual confere ao objeto um valor que ultrapassa sua materialidade, transformando-o em símbolo de identidade e pertencimento. Nesse sentido, a prática dialoga com a perspectiva intercultural crítica, que reconhece os saberes indígenas como legítimos e fundamentais para a construção de uma educação anticolonial e plural (Candau, 2012; Walsh, 2009).

O conhecimento tradicional relacionado à fabricação de arcos e flechas é transmitido principalmente pelos mais velhos, que desempenham o papel de mestres e referências na comunidade. Esses sujeitos não apenas ensinam técnicas, mas compartilham histórias, memórias e valores, estabelecendo um vínculo afetivo e educativo com os mais jovens. Tal processo evidencia que o conhecimento indígena é indissociável das relações sociais e emocionais que o sustentam, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento coletivo (Vidal, 2000).

Do ponto de vista social, a produção dos arcos e flechas assume uma função agregadora, sendo frequentemente associada a momentos de convivência, celebrações e rituais comunitários. O aprendizado ocorre em meio à troca de experiências, ao diálogo e à observação, reafirmando a coletividade como princípio organizador da vida Nambiquara. Conforme aponta Freire (1996), o ato educativo é, antes de tudo, um ato de partilha e de construção coletiva do saber.

Em um contexto marcado por intensos processos de mudança social e cultural, a manutenção dessa prática tradicional pode ser compreendida como uma forma de resistência. Ao continuarem produzindo seus arcos e flechas, os Nambiquara reafirmam

sua identidade, sua história e sua presença no mundo contemporâneo. Trata-se de um saber que resiste à homogeneização cultural e que reivindica o direito à diferença, conforme assegurado pela Lei nº 11.645/2008, que orienta o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas no ensino de História.

Figura 12 – Materiais para produção do minicurso de Produção de Arco e Flecha – teste e aprendizagem de uso – as técnicas para a utilização



Fonte: Registros do pesquisador (2025). (Legenda: à esquerda – estudante IFMT-PLC; à direita estudante Indígena).

No âmbito educacional, a produção do arco e flecha Nambiquara configura-se como um potente objeto pedagógico, capaz de promover reflexões sobre tecnologia indígena, sustentabilidade, memória e identidade. Ao ser incorporado às práticas educativas, como nos minicursos desenvolvidos no IFMT – Campus Pontes e Lacerda, esse objeto cultural contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, crítica e intercultural, em consonância com os pressupostos da educação histórica e da pedagogia Freireana (Bittencourt, 2018; Freire, 1996).

Figura 13 –Minicurso de Produção de Arco e Flecha – teste e aprendizagem de uso – as técnicas para a utilização



Fonte: Registro do pesquisador (2025). (Legenda: Estudante indígena Nambiquara orienta a forma correta de empunhadura do arco e da flecha)

Dessa forma, a fabricação dos arcos e flechas revela-se como um elo fundamental entre passado, presente e futuro dos Nambiquara, sintetizando saberes, valores e práticas que sustentam a vida comunitária. Reconhecer e valorizar esse conhecimento tradicional no espaço escolar significa não apenas cumprir uma exigência legal, mas, sobretudo, contribuir para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e o respeito às múltiplas formas de produzir conhecimento.

3.2.1 Experiência, cultura e aprendizagem: o sentir que conecta

Acompanhar não apenas as etapas técnicas da confecção do arco e da flecha, mas sobretudo os processos simbólicos e culturais que estruturam essa prática. O ambiente no qual a atividade foi realizada - marcado pela presença de elementos naturais e pela presença de alunos Nambiquara - constituiu-se como parte integrante da experiência, configurando aquilo que Clifford Geertz denomina de uma “teia de significados”, na qual as ações humanas estão imersas e das quais não podem ser dissociadas.

A observação participante (André, 2012), possibilitou identificar que a escolha da madeira, etapa inicial do processo, não se restringe a critérios técnicos. Trata-se de uma prática permeada por valores culturais e por uma relação de respeito com a natureza. Os materiais são selecionados a partir de conhecimentos tradicionais, evidenciando uma interação sensível entre o sujeito e o ambiente. Essa dimensão relacional revela que o

fazer do arco e flecha está inserido em um sistema mais amplo de significações, no qual natureza, cultura e técnica se articulam.

Os ministrantes indígenas, ao conduzirem a oficina, desempenharam o papel de mediadores culturais, transmitindo não apenas instruções práticas, mas também narrativas sobre o uso do arco e flecha no contexto das caçadas e no cotidiano do povo Nambiquara. Sua fala evidenciou que essa prática está profundamente vinculada a valores como respeito à vida, equilíbrio com a natureza e responsabilidade coletiva. Nesse aspecto, a atividade aproxima-se do que Bronislaw Malinowski (1978) identifica como a função social das práticas culturais, que organizam e dão sentido à vida em comunidade.

Durante o processo de confecção, os participantes demonstraram diferentes formas de engajamento, inicialmente marcadas por hesitação e, posteriormente, por maior envolvimento e identificação com a atividade. A manipulação da madeira, o entalhe e a montagem do arco exigiram concentração, paciência e coordenação, configurando um processo de aprendizagem que se constrói na prática. As falas dos participantes, registradas ao longo do minicurso, evidenciam a dimensão subjetiva dessa experiência.

Um dos participantes relatou sentir-se conectado a uma herança ancestral ao manusear o arco, enquanto outro destacou a sensação de ao dominar os movimentos necessários para sua confecção. Tais relatos corroboram a perspectiva de Marli André, ao enfatizar que a etnografia da prática escolar deve considerar as interpretações dos sujeitos como elementos centrais da análise, pois é por meio delas que se tornam visíveis os significados atribuídos à experiência.

A confecção das flechas, por sua vez, revelou-se um momento de atenção aos detalhes e de valorização estética. A escolha das penas, sua organização e fixação demonstram que o objeto final não é apenas utilitário, mas também portador de uma dimensão simbólica. Nesse sentido, a prática pode ser compreendida como uma forma de expressão cultural, na qual técnica e estética se integram.

A descrição do ambiente - o cheiro e os sons - contribui para a construção do que Clifford Geertz denomina de “descrição densa”. Esses elementos não são meramente ilustrativos, mas compõem o contexto de significação no qual a prática se desenvolve.

Ao final da oficina, o momento de partilha coletiva evidenciou processos de ressignificação entre os participantes. As falas indicaram que a experiência ultrapassou o aprendizado técnico, promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização dos saberes indígenas. Um participante destacou que a prática lhe ensinou

não apenas a construir um arco, mas a desenvolver paciência e respeito, enquanto outro associou o ato de lançar a flecha a uma experiência simbólica de conexão.

Esses relatos reforçam a compreensão de que a oficina se constitui como uma prática educativa significativa, na qual o conhecimento é produzido na interação entre sujeitos, saberes e experiências. O aprendizado em contextos tradicionais ocorre por meio do sentir, da imersão nas práticas e da relação direta com os materiais e o ambiente.

Dessa forma, a oficina de arco e flecha Nambiquara, analisada, evidencia que os saberes indígenas não podem ser reduzidos a conteúdos a serem transmitidos, mas devem ser compreendidos como práticas vivas, carregadas de significados e inseridas em contextos culturais específicos. Ao possibilitar o contato direto com esses saberes, a atividade contribui para a construção de uma educação que valoriza a diversidade cultural e promove a reflexão crítica sobre as relações entre cultura, conhecimento e identidade.

3.3 O desejo e a implementação da Lei 11.6458/08: os resultados das práticas interculturais nos minicursos

A inclusão dos saberes tradicionais indígenas no ensino de História ultrapassa a dimensão meramente pedagógica, configurando-se como um ato político, ético e epistemológico de reconhecimento das múltiplas matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira. Conforme estabelece a Lei nº 11.645/2008, o ensino de História e Cultura Indígena deve integrar o currículo escolar de forma transversal, crítica e contextualizada, rompendo com narrativas homogêneas e eurocentradas que historicamente silenciaram esses povos (Brasil, 2008).

Nesse sentido, o ensino de História assume um papel central na construção da identidade dos sujeitos e na promoção do diálogo intercultural. Como afirma Bittencourt (2018), a disciplina histórica, quando trabalhada a partir de diferentes fontes e perspectivas, contribui para a formação de estudantes críticos, capazes de compreender o passado como um campo de disputas de narrativas. A inserção de histórias, memórias e saberes indígenas amplia o repertório interpretativo dos alunos e promove uma leitura mais plural e justa da história nacional.

A experiência desenvolvida nos minicursos realizados no IFMT – Campus Fronteira Oeste evidencia como a implementação da Lei nº 11.645/2008 pode se concretizar por meio de práticas interculturais críticas. Ao incorporar narrativas orais, objetos culturais, grafismos, rituais e práticas corporais dos povos Chiquitano e

Nambiquara, os minicursos romperam com a lógica do ensino tradicional baseado apenas em datas e acontecimentos, aproximando os estudantes das cosmovisões indígenas e de suas formas próprias de produzir conhecimento.

De acordo com Candau (2016), a educação intercultural crítica não se limita à inclusão de conteúdos culturais distintos, mas propõe a problematização das relações de poder que historicamente hierarquizaram saberes. Essa perspectiva esteve presente nas práticas desenvolvidas, na medida em que os saberes indígenas foram tratados não como folclore ou curiosidade, mas como conhecimentos legítimos, vivos e fundamentais para a compreensão da realidade local e nacional.

As metodologias ativas adotadas nos minicursos -dramatizações, rodas de conversa, análise de narrativas orais e atividades corporais inspiradas em práticas culturais indígenas - favoreceram o engajamento dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas. Freire (1996) destaca que o processo educativo deve partir do diálogo e do reconhecimento dos saberes dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, ao permitir que estudantes indígenas se reconhecessem nos conteúdos trabalhados e que estudantes não indígenas desenvolvessem empatia e respeito pela diversidade cultural, os minicursos contribuíram para a construção de um espaço pedagógico dialógico e emancipador.

A integração dos saberes Chiquitano e Nambiquara revelou-se particularmente relevante no contexto do IFMT – Fronteira Oeste, região marcada pela presença histórica e contemporânea desses povos. Como aponta Munduruku (2017), a valorização das narrativas indígenas no espaço escolar possibilita a reconstrução de identidades historicamente negadas e fortalece o sentimento de pertencimento dos povos originários. Além disso, promove entre os demais estudantes a compreensão de que a história do Brasil é plural, multifacetada e atravessada por diferentes experiências históricas.

Os resultados observados a partir das práticas interculturais indicam impactos positivos no envolvimento dos estudantes, na ampliação do interesse pelas aulas de História e na mudança das relações em sala de aula. Relatos docentes e observações realizadas durante os minicursos evidenciaram maior participação, respeito mútuo e disposição para o diálogo, corroborando as reflexões de Walsh (2009) sobre o potencial transformador da interculturalidade como prática pedagógica e política.

Entretanto, a implementação da Lei nº 11.645/2008 ainda enfrenta desafios, como a rigidez curricular, a escassez de materiais didáticos adequados e lacunas na formação docente. Conforme Gomes (2012), a superação dessas dificuldades exige investimento

em políticas públicas, formação continuada de professores e produção de materiais que dialoguem com as realidades locais. Os minicursos analisados nesta pesquisa demonstram que, mesmo diante dessas limitações, é possível construir práticas pedagógicas interculturais a partir do diálogo com as comunidades indígenas e da valorização dos saberes tradicionais.

Assim, os minicursos desenvolvidos no IFMT – Fronteira Oeste materializam o desejo e a efetivação da Lei nº 11.645/2008 ao promoverem um ensino de História comprometido com a diversidade cultural, a justiça social e a descolonização do currículo. Ao reconhecer os saberes indígenas como parte constitutiva da história local e nacional, essas práticas contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação teve como objetivo analisar as possibilidades para ensinar História Indígena Chiquitano e Nambiquara através das experiências educativas desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Fronteira Oeste. A investigação buscou compreender de que maneira práticas pedagógicas interculturais podem contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, superando abordagens pontuais e folclorizantes ainda presentes no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que o ensino de História Indígena, quando desenvolvido de forma crítica, contextualizada e dialogada com as realidades locais, amplia significativamente as possibilidades para o ensino de História.

A inserção dos saberes indígenas no currículo não se restringe ao cumprimento de dispositivos legais, mas constitui um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas e das narrativas históricas legitimadas no espaço escolar. Nesse sentido, os povos indígenas passam a ser reconhecidos como sujeitos históricos contemporâneos e produtores de conhecimentos, rompendo com perspectivas homogeneizadoras e eurocentradas do ensino de História (Bittencourt, 2018; Munduruku, 2016).

A análise das práticas desenvolvidas no IFMT – Fronteira Oeste demonstrou que os minicursos e ações formativas investigados atuaram como estratégias pedagógicas relevantes para a promoção da educação intercultural. Ao articular saberes tradicionais, objetos culturais indígenas e conteúdos históricos, essas experiências possibilitaram o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, favorecendo aprendizagens significativas e o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes indígenas. Para os estudantes não indígenas, tais práticas contribuíram para a ampliação da compreensão sobre a diversidade cultural brasileira e para a desconstrução de estereótipos historicamente produzidos.

No que se refere à formação docente, a pesquisa evidenciou que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 depende diretamente de processos formativos contínuos, críticos e comprometidos com a educação intercultural. A ausência de formação específica sobre relações étnico-raciais e saberes indígenas ainda se configura como um dos principais entraves para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes. Conforme apontam Freire (1996) e Candau (2008; 2012), educar em uma perspectiva intercultural implica

reconhecer as assimetrias históricas e promover práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e no respeito às diferenças.

Outro aspecto central identificado diz respeito ao papel da escola como espaço de mediação cultural. No contexto do IFMT – PLC, a proximidade com territórios indígenas exige que a instituição assuma uma postura ética e política comprometida com a valorização dos saberes locais. As experiências analisadas indicam que a articulação entre escola e comunidade indígena fortalece os vínculos sociais, amplia o repertório pedagógico e contribui para a construção de uma educação socialmente referenciada, sensível às especificidades territoriais.

O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa materializa os pressupostos teóricos e metodológicos discutidos ao longo do trabalho. Concebido como uma proposta didática intercultural, a Cartilha estabelece uma relação direta com os saberes indígenas e o ensino de História, possibilitando a abordagem de conteúdos de forma lúdica, crítica e contextualizada. Ao favorecer o protagonismo discente e o reconhecimento da diversidade cultural, o produto contribui para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com um currículo intercultural.

Conclui-se, portanto, que a valorização dos saberes indígenas no ensino de História constitui um processo contínuo, que exige compromisso institucional, formação docente e diálogo permanente com as comunidades indígenas. Trata-se de um caminho fundamental para a construção de uma educação democrática, plural e inclusiva, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e de seu papel na sociedade brasileira.

Dessa forma, esta pesquisa reafirma que o ensino de História Indígena, quando fundamentado em princípios interculturais e articulado às realidades locais, contribui não apenas para a ampliação do conhecimento histórico, mas também para o fortalecimento da identidade, do respeito à diversidade cultural e da convivência democrática no espaço escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. **TEDGlobal Talk,** julho 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras indígenas no Brasil:** processos de territorialização e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2006.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas:** identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje,** v. 1, n. 2, 2012.

BANIWA, Gersem Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2019.

BANIWA, Gersem Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

BANIWA, Gersem Luciano. Entrevista. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 141, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje:** Ensino de História Indígena, v. 1, n. 2, 2011–2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História e ensino:** novas perspectivas e desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

BONIN, I. T.; Ripoll, D. Índios e natureza na literatura para crianças. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 19–29, 2012.

SILVEIRA, R. M. H.; Bonin, I. T. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. **Educação**, v. 35, n. 3, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645,** de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/L11.645.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *In:* SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na história.** Tubarão: Copiart, 2016. p. 231–254.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 123–135, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). **Legislação indigenista no século XIX: uma compilação (1808–1889).** São Paulo: Edusp; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil:** mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Interculturalidade e ensino de história. *In:* CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Educação e diversidade cultural.** São Paulo: Penso, 2016.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI**. Curitiba: Appris, 2019.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados,** v. 5, n. 11, p. 173–191, 1991.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Nambikwara do cerrado:** cultura material. Mato Grosso, 1993.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **O homem algodão:** uma etno-história Nambiquara. Cuiabá: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2009.

COSTA, Luciana Martinez de Oliveira. **A presença de povos indígenas Chiquitano,** Bororo, Guató e Guaná em Vila Maria do Paraguai e São Luiz de Cáceres (1778–1874): uma abordagem da temática indígena na Educação Básica. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

COSTA, José Eduardo Ferreira Moreira da. **A coroa do mundo**: religião, território e territorialidade Chiquitano. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

COSTA, José Eduardo Ferreira Moreira da. Breve histórico dos Chiquitanos. *In:* PEREIRA, J. C. V. **Enciclopédia ilustrada de Mato Grosso.** Cuiabá: Buriti, 2004. p. 97–98.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Forum:** Qualitative Social Research, Berlin, v. 12, n. 1, p. 1–18, 2011.

FELTRIN DE SOUZA, Fábio; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). Protagonismo indígena na história. Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIACOMONI, Karla. **Ensino de história indígena:** desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. *In:* GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e diversidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In:* SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 417–438.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. revista e ampliada. Campinas: Papirus Editora, 2008.
HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2018. Disponível em: https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2018/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2018.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2019. Disponível em: https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2019/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2019.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2020. https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2020/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2020.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2021. https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2021/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2021.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2022. https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2022/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2022.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2023. https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2023/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2023.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.

IFMT. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** 2024. https://cpa.ifmt.edu.br/files/relatorios/2024/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-do-IFMT-2024.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **História indígena no Brasil:** narrativas, práticas e possibilidades de ensino. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LIMA, Regiane Pereira de Melo. **Múltiplos olhares no ensino da temática indígena:** História e Cultura Guarani na Educação Básica. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em história – ProfHistória) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade do saber: Eurocentrismo e epistemologias do Sul. *In:* COSTA, A.; LANDER, E. (Orgs.). **Epistemologias do Sul:** desafios para o conhecimento e a universidade. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

MIGNOLO, Walter. A gnose colonial. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **Histórias locais** - projetos globais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MILLER, Joana. **As coisas:** os enfeites corporais e a noção de pessoa entre os Mamaindê (Nambiquara). Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MONGELO, Joana Vangelista. **Educação escolar indígena e educação indígena**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2013.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro.** São Paulo: Paulinas, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita indígena e o direito à memória.** São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2017.

PACINI, Aloir. **Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira Brasil–Bolívia**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Fedesral do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* Lander, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene**. Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHUTZ, Kerollainy Rosa. **O ensino de história indígena na educação básica:** desafios e possibilidades a partir da Lei nº 11.645/2008. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena.** São Paulo: Nobel; Edusp, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação. *In:* SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

WITTMANN, Luisa Tombini *et al.* **Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena.** Florianópolis: UFFS, 2016.

ANEXOS

Anexo I – Ementa do Componente curricular – História I – Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio

Componente Curricular: História	**Período letivo:** 1º ano
Aulas semanais: 01	**Carga horária Total:** 34h

Ementa

- Identificar e analisar as principais categorias e conceitos que estruturam a narrativa historiográfica e suas aplicações aos contextos reais da vida. Realizar uma imersão no universo das diferenças entre as distintas formas de organização social no tocante ao usufruto da terra, com atenção especial às populações tradicionais da Fronteira Oeste e sua rica cultura material e imaterial
- Dar ênfase à pluralidade étnico-cultural e científica e suas múltiplas espacialidades e temporalidades.
- Conteúdo Programático (passível de adaptações em função da vivacidade inerente ao processo de construção do conhecimento)
- 1. A evolução do homem na pré-história 1.1. Primeiros habitantes do continente africano: formas de vida e movimentos populacionais. 1.2. O trabalho e as primeiras descobertas e invenções. 2. As formações sociais da Antiguidade 2.1. As grandes formações históricas do continente africano 2.2. Organização do trabalho, religiosidade e a construção do pensamento nas sociedades orientais 2.3. A propriedade privada, a vida pública e as relações no ocidente. 2.4. O pensamento ocidental: religiosidade, humanismo e racionalismo clássicos. 3. Tempos medievais 3.1. A terra como elemento de riqueza, a exploração do trabalho camponês e as inovações técnicas na Europa Ocidental. 3.2. Os povos do oriente: as inovações técnicas, comércio e religião. 3.3. Os povos africanos: organização do trabalho, cultura e religião. 4. Transição do feudalismo para o capitalismo 4.1. A acumulação primitiva do capital. 4.2. A África no contexto da expansão mercantil. 4.3. O desenvolvimento da ciência na era moderna

Ênfase tecnológica

- Estabelecimento de relações entre trabalho e produção, tecnologia e ciência, numa abordagem histórica da articulação desses elementos no interior de cada formação social e de cada contexto histórico analisado. Desenvolvimento e aprofundamento da capacidade de reflexão do aluno através da percepção dos processos de transformações econômicas, sociais e culturais por que passaram as sociedades ao longo do tempo. Estabelecimento das relações entre a dinâmica de desenvolvimento sócio-cultural da sociedade brasileira, com a história da África e dos povos originários na América. O homem, em sua complexidade, na chamada "pré-história"; As formações sociais da Antiguidade; Tempos medievais; Transição do feudalismo para o capitalismo.

Área de Integração

- **Geografia:** As transformações na paisagem natural em seus distintos contextos históricos em articulação com conceitos advindos da Geografia;
- **Filosofia e Sociologia**: A concepção de Fronteira sendo ampliada e ressignificada por meio de um profícuo diálogo com a Sociologia e a Filosofia;
- A literatura em tempos medievais como "documento" histórico, problematizado e analisado em conjunto com os profissionais da área de Letras;

Bibliografia básica

- ANDERSON, Perry. **Passagens da Antigüidade ao Feudalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- COTRIM, Gilberto. **História Global - Brasil e Geral.** 5ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 9ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,

FDE, 2001.

- FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História.** Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2000.
- FRANCO JR., Hilário. **A Idade Média:** Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Bibliografia complementar

- CALAINHO, Daniela Buono. **História Medieval do Ocidente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. (Série História Geral)
- PEDRO, Antônio. LIMA, Lizânias de Souza. **História da Civilização Ocidental.** São Paulo: FTD, 2004.
- RUSSELL, Bertrand. **História do Pensamento Ocidental:** a aventura dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

Anexo II – Ementa do Componente curricular – História II – Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio

Componente Curricular: História	**Período letivo:** 2º ano
Aulas semanais: 02	**Carga horária Total:** 68h

Ementa

- Abordar com os discentes o processo de transição da mentalidade medieval para o pensamento moderno, relacionando os acontecimentos em solo europeu com a ocupação do novo mundo, em especial, com a colonização portuguesa no Brasil. A América latina terá destaque, especialmente por estarmos situados em uma região fronteiriça, na qual são frequentes o contato com o vizinho de colonização hispânica. Os traços consonantes e dissonantes nos processos de colonização e, posteriormente, nas independências serão objetos de análise detida. Apresentar diferentes concepções de vida, de culturas, abrindo debates para as questões como a "alteridade", o respeito ao "outro", considerando as diferenças como elemento enriquecedor das relações e não como barreira intransponível. O Brasil Colônia será tratado dando ênfase ao modo de produção implantado pelo colonizador português, que buscava auferir lucros para a metrópole. A apresentação do Brasil Império terá como foco o processo de independência, o primeiro Império, as rebeliões no período regencial, o segundo Império, os eventos que culminaram com a crise da monarquia e a Proclamação da República.
- Conteúdo Programático (passível de adaptações em função da vivacidade inerente ao processo de construção do conhecimento)
- 1. A posse da terra, a organização social e do trabalho e as manifestações culturais nas sociedades da América e Brasil antes da chegada dos Europeus. 2. A expropriação das terras indígenas no contexto do antigo sistema colonial e mercantilismo. 3. A organização do trabalho nas colônias européias na América e Brasil. 3.1. A África e as dinâmicas do escravismo colonial. 3.2. O conhecimento produzido pelas sociedades indígenas da América e o conhecimento trazido pelos africanos e europeus (processo de transculturação). 4. Consolidação da sociedade burguesa na Europa Ocidental. 4.1. A Revolução Inglesa 4.2. Liberalismo, revolução industrial e as novas formas de organização do trabalho. 4.3. A revolução Francesa e seus desdobramentos nas agitações sociais e políticas do período. 5. Expansão econômica inglesa e a crise do sistema colonial na América. 5.1. A crise das relações escravistas e do trabalho compulsório e a emergência do trabalho livre. 5.2. A desestruturação do modo de vida das comunidades indígenas e o impacto demográfico da colonização. 5.3. A luta empreendida pelos negros no Brasil e suas estratégias de resistência. 5.4. A industrialização dos Estados Unidos e a manutenção da estrutura agrária e tradicional na América Latina e no Brasil. 6. O processo de expansão e concentração do capital e suas contradições. 6.1. Formas de pensamento contestatório: anarquismo e socialismo. 6.2. As Revoluções de 1830/48 e a Comuna de Paris. 6.3. O movimento operário europeu no século XIX. 6.4. Expansão da indústria, internacionalização da economia, neocolonialismo e a partilha da África. 6.5. Os conflitos entre as nações: A Primeira Guerra Mundial.

Ênfase tecnológica

- Estabelecimento de relações entre trabalho e produção, tecnologia e ciência, numa abordagem histórica da articulação desses elementos no interior de cada formação social e de cada contexto histórico analisado. Desenvolvimento e aprofundamento da capacidade de reflexão do aluno através da percepção dos processos de transformações econômicas, sociais e culturais por que passaram as sociedades ao longo do tempo. Estabelecimento das relações entre a dinâmica de desenvolvimento sócio-cultural da sociedade brasileira, com a história da África e dos povos indígenas na América. A conquista da América, Consolidação

da sociedade burguesa na Europa Ocidental, Expansão econômica inglesa e a crise do sistema colonial na América, O processo de expansão e concentração do capital e suas contradições.
Área de Integração
• **Geografia:** estudo e confecção dos mapas, a geografia imaginária dos "Novos Mundos", ampliação dos conhecimentos a respeito dos continentes e dos povos extraeuropeus; • **Sociologia:** saberes etnográficos (as grandes navegações e a conquista); • **Filosofia:** o pensamento do homem moderno: ideias políticas, valores sociais (sua distinção com relação aos valores e formas de pensamento no medievo). • **Biologia:** a formação dos saberes biológicos a partir do contato com espécies faunísticas e florais da América, da África e da Oceania;
Bibliografia básica
• AQUINO Rubim Santos Leão et al. **História das Sociedades:** das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Record, 2000. • CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil.** 1º edição. São Paulo: Moderna, 2001. • O'GORMAN, Edmund. **A invenção da América.** São Paulo: UNESP, 1992.
Bibliografia complementar
• CAVALCANTI, Berenice et alli. **Modernas Tradições:** percursos da cultura ocidental (séculos XV-XVII). Rio de Janeiro: Acess, 2002. • ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** Formação do Estado e civilização. Tradução. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993. 2 vol. • GRANT, Edward. **História da Filosofia Natural:** do mundo Antigo ao século XIX. Tradução. São Paulo: Madras, 2009

Anexo III – Ementa do Componente curricular – História III – Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio

Componente Curricular: História	**Período letivo:** 3º ano
Aulas semanais: 02	**Carga horária Total:** 68h

Ementa

- Propomo-nos pensar o ensino da história no interior do IFMT - Pontes e Lacerda a partir da sua integração ao mundo do trabalho tem norteado a busca por novas metodologias de trabalho. Dessa forma persegue-se ao longo do programa proposto e na sua sequência lógico-temporal, a unidade entre trabalho e produção. A ênfase recai sobre o eixo: trabalho, tecnologia e ciência, numa abordagem histórica da articulação desses elementos no interior de cada formação social e de cada contexto histórico analisado. Não se tem a pretensão de esgotar cada unidade de estudos apresentada, porém, busca-se desenvolver e aprofundar a capacidade crítica do aluno. A disciplina de História do 3º ano do ensino médio discutirá a organização da sociedade capitalista no século XIX e principalmente no século XX, no mundo e no Brasil. Tal discussão terá como eixo central o processo de desenvolvimento político e econômico dessa sociedade e sua articulação com o mundo do trabalho e as questões ambientais, bem como indo ao encontro das organizações sociais dos trabalhadores.
- Conteúdo Programático (passível de adaptações em função da vivacidade inerente ao processo de construção do conhecimento)
- 1. Organização do trabalho e da produção no século XX e XXI. 1.1. Taylorismo e Fordismo: gerenciamento científico do trabalho. 1.2. A Revolução Russa e a "coletivização do trabalho e da produção". 1.3. Crise da produção capitalista e as relações político-econômicas internacionais. 1.3.1. A crise da economia mundial capitalista nas décadas de 20 e 30, a Segunda Guerra Mundial e o Nazi facismo. 1.3.1.1. Diversidade sócio cultural e relações étnico raciais no contexto da ascensão do totalitarismo. 2. Guerra Fria e as organizações políticas e militares que marcaram a atuação dos Estados Unidos e da URSS nesse período. 3. Limites e perspectivas da Democracia no Brasil e no Mundo após a Segunda Guerra Mundial. 3.1 A organização do trabalho industrial e a concentração da propriedade da terra na América Latina e no Brasil: continuidades e rupturas. 3.2 Desenvolvimento da indústria e relações entre trabalho e capital sob o Governo Vargas. 3.3 A emergência do populismo na América Latina e no Brasil: organização do trabalho e movimentos sociais. 3.4. As ditaduras no Brasil e América Latina: internacionalização da economia, desenvolvimentismo e contestação. 4. Crise do capital e reestruturação da produção e do trabalho. 4.1. Os novos padrões de acumulação do capital: a revolução técnico-científica e o gerenciamento do trabalho e da qualidade. 4.2. Reordenamento das relações capital-trabalho e reafirmação da hegemonia dos países desenvolvidos sobre as demais áreas e ou regiões do planeta. 4.3. O caráter conservador da transição democrática vivida pelos países da América Latina e Brasil. 4.4. Precarização do trabalho e das condições de vida do trabalhador na América Latina e Brasil frente ao processo de globalização da economia. 4.5. O trabalho comunitário nas organizações sociais indígenas remanescentes no Brasil. 4.6. As comunidades quilombolas no Brasil e a sobrevivência de formas comunitárias de vida, produção e consumo. 5. Ciência, tecnologia e poder. 5.1. Teoria Darwinista e sua influência sobre as teorias do desenvolvimento social.

Ênfase tecnológica

- Estabelecimento de relações entre trabalho e produção, tecnologia e ciência, numa abordagem histórica da articulação desses elementos no interior de cada formação social e de cada contexto histórico analisado. Desenvolvimento e aprofundamento da capacidade de reflexão do aluno através da percepção dos processos de transformações econômicas, sociais e culturais por que passaram as sociedades ao longo do tempo. Estabelecimento das relações entre a dinâmica de desenvolvimento sócio-cultural da sociedade brasileira, com a história da África e dos povos indígenas na América.
- A organização do trabalho e da produção no século XX, os limites e perspectivas da Democracia no Brasil e no Mundo após a Segunda Guerra Mundial, Crise do capital e reestruturação da produção e do trabalho, Ciência, tecnologia, poder e meio ambiente.

Área de Integração

- **Filosofia:** Filosofia política;
- **Geografia:** Geopolítica, conflitos mundiais e globalização;
- **Linguagens.**

Bibliografia básica

- COTRIM, Gilberto. **História Global Brasil e Geral.** Volume único. 8 ed. Saraiva, 2005.
- MOTA, Myriam Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, 2005.
- VICENTINO, Cláudio. **História Geral.** Ed. atual. e ampl. São Paulo: Scipione, 2002.

Bibliografia complementar

- ABREU, Marta; SOIET, Rachel. (orgs). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História Fundamentos e Métodos.** São Paulo Cortez, 2004.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História.** São Paulo: Brasiliense. 1988. HOBSBAWN, Eric. Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991. São Paulo Companhia das Letras, 1995.

Anexo IV – Ementa do Componente curricular – História I – Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	
HISTÓRIA – 1° ANO	
CH TOTAL: 68 h	**AULAS SEMANAIS: 2**

OBJETIVO

Desenvolver a capacidade de reflexão histórico-crítica; articular o processo de organização da sociedade humana à dinâmica de desenvolvimento das relações de trabalho; compreender o significado do trabalho e do conhecimento no processo de reestruturação política da sociedade humana; analisar o contexto histórico atual a partir da dinâmica das relações de trabalho e da crescente globalização da economia; destacar a importância do domínio técnico no desenvolvimento da sociedade humana nas diferentes épocas; discorrer sobre o processo histórico de desenvolvimento da ciência na sua articulação ao mundo do trabalho e da produção.

EMENTA

- A pré-história;
- A evolução da espécie;
- As comunidades primitivas;
- O trabalho e as primeiras descobertas e invenções;
- A organização da produção e a divisão social do trabalho;
- As formações sociais da Antiguidade;
- O modo de produção asiático;
- O trabalho e a produção do conhecimento;
- O modo de produção escravista;
- O trabalho escravo e a vida urbana, o comércio e o artesanato;
- O trabalho escravo e a construção do pensamento ocidental na Antiguidade;
- As manifestações culturais;
- Passagem da Antiguidade aos Tempos Medievais;
- A Idade Média: discussão do termo;
- O modo de produção feudal;
- A gênese do feudalismo;
- A terra como elemento de riqueza e a exploração do trabalho camponês (estrutura socioeconômica e política);
- O trabalho camponês e as inovações técnicas na Europa Ocidental;
- A vida urbana, o artesanato e o comércio do Ocidente na Baixa Idade Média;
- A cultura ocidental cristã na Idade Média;
- Os povos do Oriente: economia e sociedade;
- As relações políticas e religiosas;
- As inovações técnicas e as manifestações culturais;
- Transição do Feudalismo para o Capitalismo;
- Aspectos gerais da transição.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AQUINO e outros. **História das Sociedades**. Vol.2. Ao Livro Técnico AS. São Paulo.
CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil**. Ed. Moderna. São Paulo.
KOSHIBA, Luiz. **História, estruturas e processos**. Editora Atual, São Paulo.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. Editora Moderna. São Paulo.
BARBOSA, Walmir. **Sociologia e Trabalho: Uma Leitura Sociológica Introdutória**. Goiânia: S/ed.
FARIA, Ricardo de Moura, MARQUES, Adhemar Martins e BERUTTI, Flávio Costa. **História**. Vol. 3. Belo Horizonte: Lê.

Anexo V – Ementa do Componente curricular – História II – Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

HISTÓRIA – 2° ANO

CH TOTAL: 68 h	**AULAS SEMANAIS: 2**

OBJETIVO

Oferecer ao aluno capacidades que o permitam: analisar o contexto histórico a partir do declínio da Idade Média, compreendendo o conceito de Modernidade, e seus desdobramentos até o final do século XIX; entender o processo de desenvolvimento político e social das sociedades contemporâneas e a sua articulação com o mundo do trabalho e da produção; discutir os movimentos sociais no Brasil e no Mundo, a partir da perspectiva dos trabalhadores e sua importância na crítica ao capital e na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

EMENTA

- A Crise Geral do Feudalismo;
- O declínio do modo de produção Feudal nos seus vários aspectos;
- A Modernidade;
- O Mundo Moderno;
- O Renascimento Cultural;
- A Reforma Religiosa;
- As contradições do Antigo Regime;
- O Brasil no contexto da Modernidade;
- O Brasil Colonial;
- A Era das Revoluções;
- A Era Contemporânea;
- O triunfo do liberalismo;
- As Américas no século XVIII;
- O nascimento das sociedades industriais;
- A origem do trabalhador moderno;
- O Brasil no século XIX;
- O processo de Independência;
- O Primeiro Império;
- O Período Regencial;
- O Segundo Império;
- A Proclamação da República.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AQUINO e outros. **História das Sociedades**. Vol. 2. São Paulo: Ao Livro Técnico AS.
CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna.
KOSCHIBA, Luiz. **História, estruturas e processos**. São Paulo: Editora Atual.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, Walmir. **Sociologia e Trabalho: Uma Leitura Sociológica Introdutória**. Goiânia: S/ed.
FARIA, Ricardo de Moura. **História** / Ricardo, Adhemar, Flávio. Belo Horizonte: Lê.

Anexo VI – Componente curricular – História III – Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

HISTÓRIA – 3º ANO

CH TOTAL: 68 h	**AULAS SEMANAIS: 2**

OBJETIVO

Discutir a organização da sociedade capitalista no século XIX e principalmente no século XX, no mundo e no Brasil. Tal discussão terá como eixo central o processo de desenvolvimento político e econômico dessa sociedade e sua articulação com o mundo do trabalho e as organizações sociais dos trabalhadores. Espera-se oferecer ao aluno capacidades que o permitam: desenvolver a capacidade de reflexão histórico-crítica; articular o processo de organização da sociedade humana à dinâmica de desenvolvimento das relações de trabalho; compreender o significado do trabalho e do conhecimento no processo de reestruturação política da sociedade humana; analisar o contexto histórico atual a partir da dinâmica das relações de trabalho e da crescente globalização da economia; destacar a importância do domínio técnico no desenvolvimento da sociedade humana nas diferentes épocas; discorrer sobre o processo histórico de desenvolvimento da ciência na sua articulação ao mundo do trabalho e da produção.

EMENTA

- A era contemporânea: o mundo no século XIX; a consolidação do capitalismo no século XIX; o imperialismo; a segunda revolução industrial; a partilha da África e da Ásia; os Estados Unidos da América;
- A América Latina;
- Imperialismo e neocolonialismo: os conflitos entre as nações; a primeira guerra mundial;
- Brasil: república velha;
- A revolução Russa e a construção do Estado Socialista;
- A crise geral do capitalismo, a ascensão do nazifascismo na Europa e a segunda guerra mundial;
- A reconstrução do pós-guerra e as organizações internacionais: a hegemonia americana;
- A bipolarização mundial e a guerra fria;
- O bloco comunista e a hegemonia soviética;
- A descolonização da África e da Ásia;
- Brasil: a Era Vargas;
- O período de redemocratização;
- O Regime Militar no Brasil;
- A redemocratização – anos 80 e 90;
- A década perdida e a década desperdiçada;
- A crise geral da economia capitalista do pós-guerra e os novos padrões de acumulação de capital;
- A informática, a microeletrônica e a robótica: a revolução técnico-científica;
- As normas técnicas de gerenciamento do trabalho e a qualidade total;
- Toyotismo: modelo japonês de exploração do trabalho;
- A desagregação do socialismo no Leste europeu;
- A multipolarização: novo equilíbrio entre as nações;
- A ciência do século XX;
- As grandes redes de comunicação e informação e o monopólio de conhecimento;
- Perspectivas para o Brasil e para o mundo no século XXI.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AQUINO e outros. **História das Sociedades**. Vol. 2. São Paulo: Ao Livro Técnico AS.

CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna.
KOSCHIBA, Luiz. **História, estruturas e processos**. São Paulo: Editora Atual.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Editora Moderna.
BARBOSA, Walmir. **Sociologia e Trabalho**: Uma Leitura Sociológica Introdutória. Goiânia: S/ed.
FARIA, Ricardo de Moura. **História** / Ricardo, Adhemar, Flávio. Belo Horizonte: Lê.

Anexo VII – Ementa do Componente curricular – História I – Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CAMPUS PONTES E LACERDA

INSTITUTO FEDERAL
MATO GROSSO
Campus Pontes e Lacerda

EMENTA
Departamento de Ensino
Técnico em Administração Integrado

IDENTIFICAÇÃO:			
DISCIPLINA:	**PERÍODO:**	**A/S:**	**C/H:**
HISTÓRIA	***1º Ano***	***2***	***68 horas***

DESCRIÇÃO/EMENTA:
A pré-história; A evolução da espécie; As comunidades primitivas; O trabalho e as primeiras descobertas e invenções; A organização da produção e a divisão social do trabalho; As formações sociais da Antiguidade; O modo de produção asiático; O trabalho e a produção do conhecimento; O modo de produção escravista; O trabalho escravo e a vida urbana, o comércio e o artesanato; O trabalho escravo e a construção do pensamento ocidental na Antiguidade; As manifestações culturais; Passagem da Antiguidade aos Tempos Medievais; A Idade Média: discussão do termo; O modo de produção feudal; A gênese do feudalismo; A terra como elemento de riqueza e a exploração do trabalho camponês (estrutura socioeconômica e política); O trabalho camponês e as inovações técnicas na Europa Ocidental; A vida urbana, o artesanato e o comércio do Ocidente na Baixa Idade Média; A cultura ocidental cristã na Idade Média; Os povos do Oriente: economia e sociedade;As relações políticas e religiosas; As inovações técnicas e as manifestações culturais; Transição do Feudalismo para o Capitalismo; Aspectos gerais da transição.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:
AQUINO e outros. **História das Sociedades**. Vol.2. Ao Livro Técnico AS. São Paulo. CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil**. Ed. Moderna. São Paulo. KOSHIBA, Luiz. **História, estruturas e processos**. Editora Atual, São Paulo.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. Editora Moderna. São Paulo. BARBOSA, Walmir. **Sociologia e Trabalho: Uma Leitura Sociológica Introdutória**. Goiânia: S/ed. FARIA, Ricardo de Moura, MARQUES, Adhemar Martins e BERUTTI, Flávio Costa. **História**. Vol. 3. Belo Horizonte: Lê.

Anexo VIII – Ementa do Componente curricular – História II – Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CAMPUS PONTES E LACERDA

INSTITUTO FEDERAL
MATO GROSSO
Campus Pontes e Lacerda

EMENTA
Departamento de Ensino
Técnico em Administração Integrado

IDENTIFICAÇÃO:			
DISCIPLINA:	**PERÍODO:**	**A/S:**	**C/H:**
HISTÓRIA	***2º Ano***	***2***	***68 horas***

DESCRIÇÃO/EMENTA:

A Crise Geral do Feudalismo; O declínio do modo de produção Feudal nos seus vários aspectos; Modernidade; O Mundo Moderno; O Renascimento Cultural; A Reforma Religiosa; As contradições do Antigo Regime; O Brasil no contexto da Modernidade; O Brasil Colonial; A Era das Revoluções; A Era Contemporânea; O triunfo do liberalismo; As Américas no século XVIII; O nascimento das sociedades industriais; A origem do trabalhador moderno; O Brasil no século XIX; O processo de Independência; O Primeiro Império; O Período Regencial; O Segundo Império; A Proclamação da República.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AQUINO e outros. **História das Sociedades**. Vol. 2. São Paulo: Ao Livro Técnico AS.
CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna.
KOSCHIBA, Luiz. **História, estruturas e processos**. São Paulo: Editora Atual.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBOSA, Walmir. **Sociologia e Trabalho: Uma Leitura Sociológica Introdutória**. Goiânia: S/ed.
FARIA, Ricardo de Moura. **História** / Ricardo, Adhemar, Flávio. Belo Horizonte: Lê.
AQUINO e outros. **História das Sociedades**. Vol. 2. São Paulo: Ao Livro Técnico AS.
CARMO, Paulo Sérgio. **História e ética do trabalho no Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna.
KOSCHIBA, Luiz. **História, estruturas e processos**. São Paulo: Editora Atual.

Anexo IX – Ementa do Componente curricular – História III – Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CAMPUS PONTES E LACERDA

INSTITUTO FEDERAL
MATO GROSSO
Campus Pontes e Lacerda

EMENTA
Departamento de Ensino
Técnico em Administração Integrado

IDENTIFICAÇÃO:			
DISCIPLINA:	**PERÍODO:**	**A/S:**	**C/H:**
HISTÓRIA	***3º Ano***	***2***	***68 horas***

DESCRIÇÃO/EMENTA:
A era contemporânea: o mundo no século XIX; a consolidação do capitalismo no século XIX; o imperialismo; a segunda revolução industrial; a partilha da África e da Ásia; os Estados Unidos da América; A América Latina; Imperialismo e neocolonialismo: os conflitos entre as nações; a primeira guerra mundial; Brasil: república velha; A revolução Russa e a construção do Estado Socialista; A crise geral do capitalismo, a ascensão do nazifascismo na Europa e a segunda guerra mundial; A reconstrução do pós-guerra e as organizações internacionais: a hegemonia americana; A bipolarização mundial e a guerra fria; O bloco comunista e a hegemonia soviética;A descolonização da África e da Ásia; Brasil: a Era Vargas; O período de redemocratização;O Regime Militar no Brasil; A redemocratização – anos 80 e 90; A década perdida e a década desperdiçada; A crise geral da economia capitalista do pós-guerra e os novos padrões de acumulação de capital; A informática, a microeletrônica e a robótica: a revolução técnico-científica; As normas técnicas de gerenciamento do trabalho e a qualidade total;Toyotismo: modelo japonês de exploração do trabalho; A desagregação do socialismo no Leste europeu; A multipolarização: novo equilíbrio entre as nações; A ciência do século XX;As grandes redes de comunicação e informação e o monopólio de conhecimento;Perspectivas para o Brasil e para o mundo no século XXI.

Anexo X – Termo de autorização de Imagem Maria Síria Rupe

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Maria Síria Rupe , , autorizo, de forma gratuita e por prazo indeterminado, o uso de minha imagem divulgada no site didático http://www.linguachiquitano.com/2024/05/dia-19-de-abril-2024.html?m=1, nome em fotografias e outros registros realizados durante evento em Pontes e Lacerda-MT.

A presente autorização permite que o material seja utilizado para fins educacionais, institucionais, científicos e de divulgação, podendo ser publicado em:

apresentações acadêmicas;

relatórios e publicações científicas.

Declaro que esta autorização é concedida sem qualquer ônus financeiro, não havendo nada a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem ou voz.

Por ser expressão da minha vontade, firmo o presente termo.

Local: }Pontes e Lacerda-MT

Data: _10__ / __03_ / _2026___ gov.br Documento assinado digitalmente MARIA SIRIA RUPE Data: 12/03/2026 16:30:40-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do(a) Autorizante

Maria Síria Rupe