UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

NIÉDJA DA SILVA GOMES SANTOS

REPENSANDO OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL POR MEIO DO JOGO GUAPÓ: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO PESSOA
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237r Santos, Niédja da Silva Gomes.
Repensando os povos indígenas do Brasil com o jogo Guapó : possibilidades para o ensino de história / Niédja da Silva Gomes Santos. - João Pessoa, 2026.
23 f. : il.

Orientadora : Cláudia Cristina do Lago Borges.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2026.

1. Jogo de tabuleiro. 2. História indígena. 3. Decolonialidade. 4. Gamificação. 5. Ensino de história. I. Borges, Cláudia Cristina do Lago. II. Título.

UFPB/CCHLA CDU 930.1

Elaborado por KARLA MARIA DE OLIVEIRA - CRB-15/485

NIÉDJA DA SILVA GOMES SANTOS

REPENSANDO OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL POR MEIO DO JOGO GUAPÓ: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo acadêmico, apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cláudia Cristina do Lago Borges.

JOÃO PESSOA - PB

2026

NIÉDJA DA SILVA GOMES SANTOS

REPENSANDO OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL POR MEIO DO JOGO GUAPÓ: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em História.

Trabalho apresentado em 11, de Agosto de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Cláudia Cristina do Lago Borges
Orientadora - Departamento de História/UFPB

Prof.ª Dr.ª Monique Cittadino
Departamento de História/UFPB

Prof.ª Dr.ª Nilvania Mirelly Amorim de Barros
Departamento de Ciências Sociais/UFPB

REPENSANDO OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL POR MEIO DO JOGO GUAPÓ: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

NIÉDJA DA SILVA GOMES SANTOS
Graduanda em História
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
niedja.silva@academico.ufpb.br

Resumo: O ensino de História tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, impulsionado por abordagens historiográficas e pedagógicas que buscam superar narrativas eurocêntricas e promover uma compreensão crítica, plural e inclusiva da formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 constitui um marco ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Apesar desse avanço, persistem desafios para sua efetivação nos currículos e nas práticas escolares, incluindo abordagens pontuais, folclorizadas ou restritas ao passado colonial. Este artigo discute possibilidades para um ensino de História orientado pela perspectiva decolonial, com ênfase no protagonismo dos povos indígenas e de seus saberes. Apresenta-se o jogo de tabuleiro Guapó como recurso didático desenvolvido com elementos da gamificação, destinado inicialmente ao 7º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio. O jogo aborda diversidade étnica, modos de vida, territorialidades, conhecimentos, resistências e os impactos da invasão colonizadora, articulando análise de mapas, imagens e livros didáticos. A proposta busca favorecer uma aprendizagem participativa, ampliar o contato dos estudantes com diferentes fontes e estimular o respeito à diversidade cultural e a construção de conhecimentos históricos críticos e decoloniais.

Palavras-chave: Jogo de tabuleiro; História indígena; Decolonialidade; Gamificação; Ensino de História.

Abstract: History teaching has undergone important transformations in recent decades, driven by historiographical and pedagogical approaches that seek to overcome Eurocentric narratives and promote a critical, plural and inclusive understanding of the formation of Brazilian society. In this context, Law No. 11,645/2008 is a landmark because it made the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture compulsory. Despite this advance, challenges remain regarding its implementation in curricula and school practices, including occasional, folklorized approaches or treatments restricted to the colonial past. This article discusses possibilities for History teaching guided by a decolonial perspective, emphasizing the protagonism of Indigenous peoples and their knowledge. It presents the Guapó board game as a pedagogical resource developed with elements of gamification, initially intended for the 7th grade of Elementary School and the 1st year of High School. The game addresses ethnic diversity, ways of life, territorialities, knowledge, resistance, and the impacts of colonial invasion, articulating the analysis of maps, images, and textbooks. The proposal seeks to foster participatory learning, broaden students' contact with different sources, and encourage respect for cultural diversity and the construction of critical and decolonial historical knowledge.

Keywords: Board Game; Indigenous History; Decoloniality; Gamification; History Teaching.

Introdução

O jogo Guapó é um recurso didático desenvolvido durante a disciplina de Laboratório de Ensino de História III, no curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais participativa acerca da temática indígena. Sua elaboração partiu da necessidade de criar estratégias pedagógicas que possibilitassem maior interação dos estudantes com os conteúdos históricos, estimulando a compreensão ativa no processo de construção do conhecimento. Durante séculos, a história do Brasil foi narrada predominantemente a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando as experiências e visões dos colonizadores europeus em detrimento dos povos originários que habitavam o território muito antes da chegada dos portugueses. Esse processo de dominação contribuiu para a

produção de estereótipos, preconceitos e para o encobrimento das populações indígenas na sociedade brasileira contemporânea. Como consequência, suas vivências foram frequentemente silenciadas, tratadas de forma secundária ou apresentadas de modo exotizado e folclorizado nos espaços escolares.[1]

Nesse contexto, o estudo da História e Cultura Indígena torna-se fundamental para a formação dos estudantes, permitindo compreender a diversidade cultural brasileira e reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos. Antes da Lei nº 11.645/2008, a presença dessa temática na escola dependia frequentemente de iniciativas pontuais; com sua promulgação, tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica. Apesar desse importante avanço, a abordagem ainda ocorre, em muitos casos, de maneira limitada a datas comemorativas, conteúdos isolados ou representações estereotipadas. Diante dessa realidade, este artigo propõe refletir sobre o potencial do jogo Guapó como ferramenta pedagógica para o ensino da História Indígena, contribuindo para a valorização dos saberes dos povos originários e para práticas alinhadas à perspectiva decolonial. A proposta não se restringe ao protagonismo estudantil: busca também colocar em evidência o protagonismo dos conhecimentos indígenas, reconhecendo que sua produção e transmissão obedecem a formas próprias de autoridade, ancestralidade, memória e responsabilidade coletiva, diferentes entre os povos. Assim, o jogo se apresenta como uma possibilidade para uma aprendizagem crítica e significativa, comprometida com a superação de narrativas coloniais e de hierarquias raciais e epistemológicas historicamente construídas.

Decolonialidade no ensino de História

A perspectiva decolonial constitui uma crítica às permanências históricas do colonialismo nas formas de produção do conhecimento, nas relações de poder e nas narrativas sobre o passado. Mesmo após o fim da administração colonial, referenciais europeus continuaram sendo tomados como parâmetros universais de civilização, cultura e saber, enquanto outras formas de conhecimento foram desqualificadas ou sequer reconhecidas como conhecimento legítimo. No ensino de História, essa lógica contribuiu para uma narrativa centrada na experiência europeia, na qual os povos indígenas foram frequentemente representados de maneira homogênea, como sujeitos sem historicidade ou restritos a um período remoto. Assim, pensar uma educação

[1] Segundo o IBGE, o nome Guapó é de origem Tupi e significa “comedor de raízes”. Neste trabalho, a denominação é mobilizada em diálogo com a temática indígena do jogo. Fonte: IBGE, Guapó (GO): histórico.

histórica decolonial implica questionar essas hierarquias, reconhecer os povos originários como agentes históricos e produtores de conhecimento e enfrentar as estruturas que continuam organizando poder e saber. De acordo com Clovis Antônio Brighenti (2015), a permanência da temática indígena à margem dos currículos escolares não pode ser compreendida apenas pela ausência de políticas educacionais: ela também explicita limites na formação de professores, na atualização curricular e no rompimento com a lógica colonial. Nesse sentido, Brighenti afirma:

> A temática indígena em sala de aula está relacionada a um imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. Essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar o esbulho das terras indígenas, fato que ocorre até o tempo presente. A omissão do Estado em aplicar a legislação indigenista resulta em conflitos nos quais muitas unidades escolares estão imersas. (Brighenti, 2015, p. 231-232).

A reflexão apresentada por Brighenti evidencia que a escassez da história dos povos indígenas nos processos educacionais não é um fenômeno ocasional, mas consequência de uma herança colonial que estabeleceu uma narrativa histórica centrada na chegada dos europeus e na legitimidade exclusiva de referências ocidentais. Não se tratava simplesmente de valorizar mais um referencial em detrimento de outros: durante muito tempo, os referenciais indígenas foram desumanizados, inferiorizados ou excluídos do campo do conhecimento considerado válido. Como resultado, saberes, culturas e experiências históricas indígenas foram sistematicamente marginalizados. Essa concepção também esteve presente na historiografia tradicional brasileira, que representou os povos indígenas como incapazes de evoluir, primitivos e destinados ao desaparecimento. Essa visão pode ser observada na célebre afirmação de Francisco Adolfo de Varnhagen, considerado um dos nomes centrais da historiografia imperial brasileira:

> Os índios não eram donos do Brazil, nem lhes é applicavel como selvagens o nome de Brasileiros; não podiam civilisar-se sem a presença da força, da qual não se abusou tanto como se assoalha; e finalmente de modo algum podem elles ser tomados para nossos guias do presente e no passado em sentimentos de patriotismo ou em representação da nacionalidade. (Varnhagen, 1857, apud Sousa, 2017, p. 167).

Tal perspectiva negava aos indígenas a condição de sujeitos históricos e os excluía da construção da identidade nacional. Embora as pesquisas históricas e antropológicas tenham avançado significativamente, muitos desses estereótipos ainda permanecem no imaginário social e em práticas educacionais. Desde as últimas décadas do século XX, a renovação da História Indígena ampliou o diálogo entre História, Antropologia e outras áreas, deslocando os povos indígenas da posição de objetos passivos para a de sujeitos que elaboram estratégias, negociam,

resistem e transformam os processos históricos. Trabalhos como os de Manuela Carneiro da Cunha (1992) e John Manuel Monteiro (1995) foram fundamentais para consolidar esse movimento. Mais recentemente, a produção de intelectuais e historiadores indígenas, entre eles Márcia Mura, amplia esse deslocamento ao incorporar narrativas, memórias, categorias e problemas formulados a partir de perspectivas indígenas. Essa mudança permite compreender que os povos indígenas não pertencem apenas ao passado, mas são sujeitos contemporâneos que seguem produzindo história, conhecimento e interpretações sobre a sociedade brasileira.

Sob a ótica da decolonialidade, torna-se necessário questionar narrativas que homogeneízam os povos indígenas, reduzem suas culturas ou desconsideram suas experiências atuais. A permanência dessa visão está frequentemente associada a interesses históricos relacionados à ocupação de terras indígenas e à negação de direitos coletivos. Como consequência, muitos grupos são considerados "menos indígenas" por não corresponderem às características de um "índio" imaginado pela sociedade. A história das políticas indigenistas ajuda a compreender essa lógica classificatória. É importante distinguir, porém, diferentes momentos: o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 e extinto em 1967, desenvolveu uma política tutelar organizada, entre outros mecanismos, por postos indígenas e por intervenções estatais voltadas à integração; já a formulação explícita de um projeto de "critérios de indianidade" ganhou destaque em 1978, no âmbito da Funai e da política de emancipação durante a ditadura militar. Em ambos os casos, identidades e pertencimentos foram submetidos a classificações externas, em contraste com o reconhecimento da autoidentificação e dos vínculos coletivos. Nesse sentido, as reflexões de Gersem Baniwa contribuem para evidenciar as contradições do projeto nacional brasileiro. Ao analisar violações de direitos indígenas, especialmente em relação ao território e à saúde, Baniwa, em entrevista publicada pelo Geledés, afirma:[2]

> Quando observamos a difícil situação de vida dos povos indígenas, pelas permanentes violações de seus direitos básicos, como o direito ao território e à saúde, podemos acreditar que ou o Brasil ainda não definiu seu projeto de nação; ou já definiu e neste projeto não há lugar para os povos indígenas. (Baniwa, 2013,seção: Plano indigenista)

A afirmação evidencia que a marginalização indígena não constitui apenas um problema histórico, mas uma realidade que persiste na contemporaneidade. Apesar das violências materiais e simbólicas enfrentadas desde a invasão colonizadora, os povos indígenas construíram trajetórias

[2] A citação de Gersem Baniwa foi extraída de entrevista publicada pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra, em 2013.

marcadas por resistência, reelaboração de identidades, defesa de territórios e luta por direitos. Dessa forma, a decolonialidade no ensino de História implica promover uma revisão crítica dos currículos e das práticas pedagógicas, reconhecendo diferentes formas de produzir conhecimento. Isso significa decolonizar também o tempo histórico, permitindo a coexistência de múltiplas memórias e narrativas. Os conhecimentos indígenas não devem ser acionados apenas para explicar "questões indígenas": podem contribuir para pensar relações com o território, a natureza, a coletividade, a saúde, a memória, a política e outros problemas sociais mais amplos. Do mesmo modo, é necessário escutar não apenas o que a sociedade não indígena diz sobre esses povos, mas o que os próprios indígenas dizem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Ao incorporar essas perspectivas, a escola amplia as possibilidades de formação crítica e de diálogo intercultural.

A efetivação de uma perspectiva decolonial no ensino de História exige empenho coletivo. A escola e os professores ocupam lugar decisivo, mas não são os únicos responsáveis: Estado, sistemas e secretarias de ensino, instituições formadoras, equipes gestoras, currículos, políticas de formação docente e produção de materiais didáticos também precisam criar condições para o cumprimento das políticas educacionais e para a legitimação da pluralidade de saberes. Assim como sugere Paulo Freire (1996), a escola não deve ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de formação crítica, capaz de promover reflexões sobre relações de poder que sustentam desigualdades sociais, culturais e epistemológicas. Nessa perspectiva, a afirmação de que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" dialoga com a valorização dos conhecimentos indígenas e com a construção de uma educação comprometida com o diálogo intercultural.

O professor, por sua vez, atua como mediador da aprendizagem e agente importante nesse processo. Sua responsabilidade ultrapassa a reprodução dos conteúdos curriculares e exige postura crítica diante dos conhecimentos historicamente legitimados e das ausências produzidas por uma historiografia marcada pelo preconceito. Ao mesmo tempo, atribuir exclusivamente ao docente a tarefa de decolonizar o ensino pode ocultar as responsabilidades institucionais e burocráticas que estruturam a escola. Currículos, avaliações, políticas de formação e disponibilidade de materiais condicionam as possibilidades concretas do trabalho pedagógico. Por isso, a construção de uma educação decolonial demanda articulação entre iniciativa docente e compromisso institucional.

Dessa forma, a renovação do ensino de História exige não apenas incluir novos conteúdos, mas transformar metodologias, critérios de legitimidade do conhecimento e relações pedagógicas. A decolonialidade implica disposição para reconhecer saberes historicamente silenciados, desaprender hierarquias naturalizadas e se confrontar com perspectivas que desestabilizam a narrativa única. Não se trata, portanto, apenas de "aprender algo novo" sobre os povos indígenas, mas de revisar as bases a partir das quais o conhecimento histórico foi selecionado, organizado e ensinado. Recursos didáticos inovadores e metodologias ativas podem colaborar com esse processo quando não reduzem os saberes indígenas a ilustrações ou complementos, mas os tratam como conhecimentos legítimos em diálogo com outras formas de compreender a realidade.

A Lei nº 11.645/2008 e os desafios de sua aplicabilidade na educação

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um importante avanço para a educação brasileira ao tornar obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a legislação ampliou a obrigação de representar grupos historicamente apagados nos currículos e de promover uma compreensão mais plural da formação da sociedade brasileira. Entretanto, sua implementação revelou desafios significativos, especialmente quanto à formação docente, aos materiais didáticos, à atualização curricular e às estratégias para sua aplicação cotidiana. Nesse debate, é fundamental distinguir Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e ensino da temática indígena em escolas não indígenas. A Educação Indígena compreende processos educativos próprios dos povos, produzidos nas relações sociais, culturais, territoriais, espirituais e intergeracionais; a Educação Escolar Indígena refere-se à escola organizada em diálogo com projetos societários específicos de cada povo; e o ensino da temática indígena previsto pela Lei nº 11.645/2008 diz respeito à presença desses conteúdos em toda a Educação Básica. Maria Heloisa Martins da Rosa (2014) contribui para essa distinção ao afirmar:[3]

> Analisar a educação indígena como fato social total viabiliza compreender as relações entre os membros da parentela, deles com a natureza e a sobrenatureza, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societária e diferenciada em

[3] Texto integral da Lei nº 11.645/2008 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

> relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas. (Rosa, 2014, p. 03).

Essas dimensões são complementares, mas não equivalentes. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. A LDB, especialmente nos arts. 78 e 79, determina o desenvolvimento de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, vinculada à recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas e conhecimentos próprios. Já a Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena também nas escolas não indígenas. Assim, o ensino da temática indígena não se restringe às escolas indígenas: deve estar presente em todas as instituições de Educação Básica, promovendo o conhecimento da diversidade dos povos, de suas histórias, culturas, saberes e contribuições. Ao discutir a origem da Lei, Clovis Antônio Brighenti (2015) destaca que sua criação não surgiu diretamente como reivindicação dos movimentos indígenas, mas da atuação de educadores e indigenistas preocupados com a construção de uma educação intercultural:

> Efetivamente, a Lei nº 11.645/2008 não é uma demanda do movimento indígena, mas fundamentalmente de pensadores brasileiros que percebem a necessidade de refletir a educação escolar como processo de interculturalidade crítica, que perceberam que os povos indígenas no Brasil somente conseguirão conquistar e manter seus espaços e seus direitos se a sociedade como um todo os considerar sujeitos portadores desses direitos; e, ao perceber que o processo de educação escolar tem muito a ganhar se considerar os conhecimentos dos povos indígenas. (Brighenti, 2015, p. 237-238).

A análise de Brighenti permite compreender que a lei constitui um marco legal relevante para a valorização da História e Cultura Indígena. Contudo, sua efetividade depende de práticas pedagógicas comprometidas com a interculturalidade crítica e com a superação de representações fixas e preconceituosas. Nesse sentido, o objetivo não deve ser apenas aprender sobre os povos indígenas, como se fossem objetos externos de estudo, mas criar condições para aprender com seus conhecimentos, perspectivas, narrativas e experiências históricas. Segundo Edson Silva (2014), a implementação da Lei nº 11.645/2008 ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos e à abordagem da diversidade dos povos indígenas nos currículos escolares. Silva defende a aproximação entre escolas indígenas e não indígenas por meio da troca de saberes e experiências pedagógicas, reconhecendo que as próprias comunidades indígenas possuem conhecimentos e práticas capazes de contribuir para a educação intercultural. Nessa mesma direção, a coletânea o ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas, organizada por Juliana Alves de Andrade e Tarcísio Augusto Alves da

Silva (2017), reúne propostas que reforçam a necessidade de trabalhar as sociodiversidades indígenas sem homogeneizações e de aproximar formação docente, pesquisa e prática escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço ao inserir, no componente curricular de História, habilidades que mencionam os povos indígenas e reconhecem sua presença na formação histórica, social, cultural e territorial do Brasil. No entanto, a simples presença da temática indígena no currículo não garante, por si só, uma abordagem crítica e decolonial. Embora a BNCC utilize a expressão "povos indígenas", reconhecendo a pluralidade desses sujeitos históricos, ainda é possível perceber permanências de uma organização curricular marcada por referenciais colonizadores, como ocorre no uso do termo "pré-colombianos" para se referir aos povos originários da América. Essa denominação toma a chegada de Cristóvão Colombo como marco central da história do continente, subordinando a existência dos povos americanos à dominação europeia.

A lei estabelece a obrigatoriedade da temática, enquanto a BNCC apresenta habilidades que podem favorecer sua inserção nos currículos escolares. Entretanto, para que essa inserção não se limite ao cumprimento formal da legislação, é necessário que o ensino de História ultrapasse abordagens descritivas, fragmentadas ou restritas ao passado colonial. No caso do Ensino Fundamental II, especialmente nos anos em que se discutem as sociedades antigas, os deslocamentos humanos, a ocupação dos territórios e a formação histórica do Brasil, a BNCC abre possibilidades para que o professor problematize diferentes formas de organização social, relação com a natureza, produção de saberes e modos de vida. Contudo, tais habilidades precisam ser trabalhadas a partir de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo indígena e questionem narrativas escolares historicamente baseadas na ideia de atraso, passividade ou desaparecimento desses povos. O desafio colocado ao professor de História é transformar as habilidades previstas no documento em experiências de aprendizagem capazes de romper com a "história única" sobre os povos indígenas. É nesse contexto que metodologias ativas e recursos didáticos lúdicos, como a gamificação, tornam-se possibilidades relevantes para o ensino de História Indígena. Ao favorecer a participação dos estudantes, a análise de mapas, imagens, cartas de perguntas, o jogo de tabuleiro Guapó propõe uma abordagem diferente dessa temática tão relevante e necessária.

Gamificação no ensino de História e o jogo Guapó

As discussões contemporâneas sobre o ensino de História têm evidenciado a necessidade de metodologias que promovam maior participação dos estudantes na construção do conhecimento. Por isso, a gamificação surge como uma estratégia pedagógica capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização de elementos e mecânicas dos jogos em ambientes educacionais, como afirmam Caroline Elisa Murr e Gabriel Ferrari em seu e-book sobre gamificação:

> A gamificação, tradução do termo em inglês "gamification", pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos - narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando. (Murr; Ferrari, 2020, p. 7)

Mais do que um recurso voltado ao entretenimento, a gamificação possibilita a criação de experiências significativas de aprendizagem, estimulando o protagonismo estudantil, a resolução de problemas, a cooperação e o pensamento crítico. De acordo com Marco Silva (2001), o ensino deve superar o modelo tradicional baseado na simples transmissão de conteúdos, favorecendo práticas que estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Marco Silva (2001) afirma que "a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, que a educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B" (Silva, 2001, p. 3). Dessa forma, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva no processo educativo e passa a atuar como sujeito da aprendizagem, pois, segundo Marco Silva (2001, p. 9), "o aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor."

No ensino de História, a gamificação contribui para superar práticas centradas na memorização de conteúdos, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes contextos históricos e desenvolvam interpretações mais críticas acerca do passado. As pesquisas sobre o uso de jogos no ensino de História têm se ampliado nas últimas décadas. Os estudos organizados por Marcelo Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2013) evidenciam que os jogos favorecem a aprendizagem histórica ao estimular a criatividade, a interação social, a elaboração de estratégias e a construção de conceitos. A dimensão lúdica presente nessas atividades não deve ser entendida como mero entretenimento, mas como uma prática cultural capaz de promover o diálogo, a cooperação e o engajamento dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Foi a partir dessas reflexões que surgiu o jogo de tabuleiro Guapó, desenvolvido como recurso pedagógico para o ensino da História e Cultura Indígena. O público inicialmente definido, é para as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio,pois relaciona-se aos conteúdos mobilizados pelo jogo e aos materiais didáticos analisados em sua elaboração. Nessas etapas, é possível articular ocupação e transformação dos territórios, sociedades americanas, invasão colonizadora, diversidade cultural, etnocentrismo e alteridade, com níveis distintos de aprofundamento. Esse recorte, contudo, não deve ser entendido como rígido: perguntas, linguagem, regras e complexidade podem ser adaptadas pelo professor a outras turmas. A proposta busca contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 por meio de uma metodologia que combine ludicidade e aprendizagem histórica. Ao longo do jogo, os estudantes interagem com diferentes aspectos das trajetórias dos povos indígenas no Brasil, analisando situações relacionadas à diversidade cultural, aos saberes, às resistências e à invasão colonizadora. O jogo foi desenvolvido por meio da plataforma Canva como recurso pedagógico acessível e interativo, como observado na Figura 1. A estrutura visual do tabuleiro foi elaborada a partir do mapa Americae Pars Meridionalis, produzido no contexto da cartografia holandesa do século XVII e vinculado à tradição editorial Mercator-Hondius-Janssonius. A escolha do mapa se justifica não por sua neutralidade, mas justamente porque ele expressa um olhar europeu sobre o território americano, marcado por interesses coloniais, classificações territoriais e representações dos povos originários.

A opção por um mapa europeu do século XVII decorre da disponibilidade de fontes cartográficas coloniais preservadas e da intenção de problematizar o olhar europeu. A ausência, para o período pré-colonial, de cartografias indígenas preservadas nos moldes da cartografia europeia não significa ausência de territorialidades, memórias espaciais ou formas próprias de conhecer e representar o espaço. Muitas sociedades indígenas transmitiram conhecimentos por meio da oralidade, da memória coletiva, dos percursos, das práticas territoriais e de outras linguagens. Iniciativas contemporâneas de autocartografia, como o Projeto Nova Cartografia Social, evidenciam a possibilidade de produção cartográfica com protagonismo dos próprios povos e comunidades, permitindo registrar territórios, conflitos, usos do espaço e referências culturais a partir de suas perspectivas. No mapa utilizado no Guapó, por sua vez, observam-se informações geográficas acompanhadas de elementos decorativos, incluindo representações da

fauna, da flora e dos habitantes das regiões retratadas, o que o torna uma fonte importante para analisar tanto conhecimentos geográficos europeus quanto imaginários coloniais.



Figura 1 - Tabuleiro do jogo Guapó elaborado a partir do mapa Americae Pars Meridionalis, vinculado à tradição cartográfica Mercator-Hondius-Janssonius.
Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Canva, 2024, a partir de mapa do século XVII.

Entretanto, essas representações não devem ser compreendidas como retratos fiéis das sociedades indígenas. Conforme discutido no catálogo A vastidão dos mapas: arte contemporânea em diálogo com mapas da Coleção Santander Brasil, organizado por Agnaldo Farias (2018, p. 25), o imaginário europeu sobre os povos indígenas americanos oscilou entre concepções idealizadas e imagens de barbárie. Essa dualidade pode ser observada nas cartografias vinculadas a Henricus Hondius e Johannes Janssonius, nas quais figuras indígenas aparecem ora de forma serena e idealizada, ora associadas a práticas consideradas bárbaras pelos europeus. Tais imagens revelam mais sobre percepções, categorias e preconceitos europeus do período do que sobre as próprias sociedades indígenas. O mapa, portanto, deve ser trabalhado como fonte histórica a ser interrogada: quem o produziu, para quem, com quais interesses e com quais convenções de representação? Sua utilização permite desenvolver atividades interdisciplinares entre História e Geografia e discutir cartografia, colonialismo, representação cultural e construção de imaginários, inclusive comparando o documento colonial com experiências de cartografia produzidas com protagonismo indígena.

Na Figura 2, são apresentadas algumas das cartas-perguntas utilizadas no jogo Guapó. As questões foram elaboradas a partir da análise de livros didáticos adotados na Educação Básica, considerando conteúdos voltados para a História e Cultura Indígena presentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para a construção das cartas, foram consultadas as obras Jovens Sapiens - 7º ano (Editora Scipione, PNLD 2024-2027), que aborda a temática indígena na página 74; Geração Alpha (SM Educação, PNLD 2024), que apresenta conteúdos relacionados aos povos indígenas e ao continente americano nas páginas 89, 90 e 139; e a coleção Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Moderna, 2020), destinada ao Ensino Médio. Embora este último livro apresente discussões sobre etnocentrismo, alteridade e diversidade cultural, a abordagem da temática indígena ocorre de maneira mais geral e menos aprofundada. A escolha dos livros didáticos como fonte para a elaboração das perguntas fundamenta-se em sua relevância no contexto escolar. Conforme destaca Bittencourt (2018), o livro didático constitui um importante instrumento de mediação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, influenciando diretamente a seleção dos conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

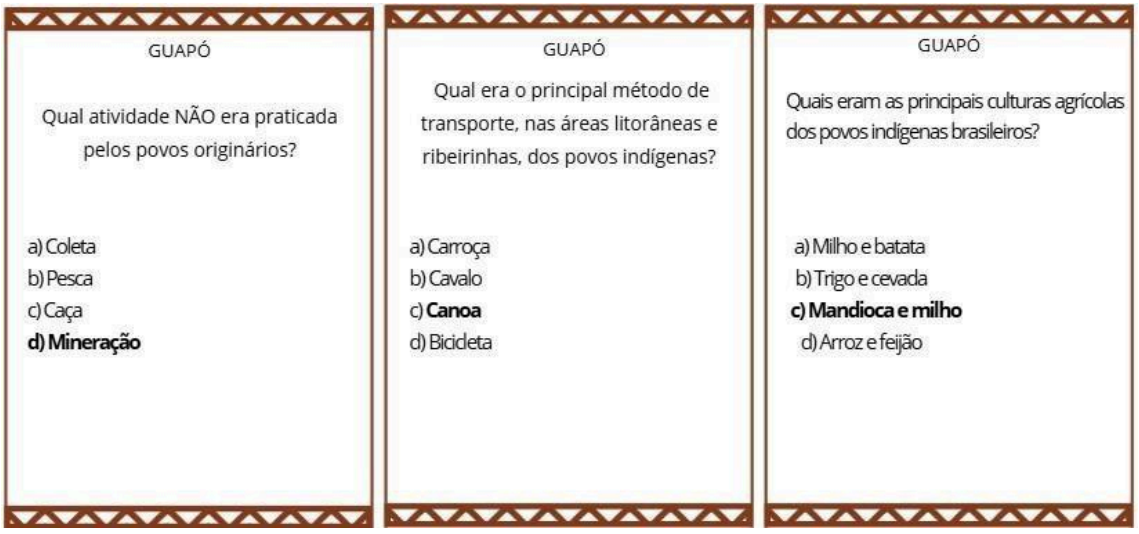


Figura 2 - Três cartas de perguntas do jogo Guapó.
Fonte: Elaborada pela autora na plataforma Canva, 2024.

A partir da leitura e análise dessas obras, foram elaboradas 36 cartas de perguntas, contemplando aspectos relacionados aos povos indígenas nos períodos anterior à chegada dos europeus e durante a invasão colonizadora. A presença desse processo entre os temas abordados se justifica pela impossibilidade de compreender as trajetórias históricas dos povos indígenas sem considerar seus impactos sobre territórios, populações, culturas e modos de vida. Além dos

acontecimentos históricos, as cartas abordam alimentação, espiritualidades, formas de organização social, práticas culturais e conhecimentos dos povos originários.

Na Figura 3 são apresentadas as cartas-ação. Para a composição das cartas de ação do jogo Guapó, foram utilizadas iconografias históricas produzidas por artistas do século XIX-XX, como Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e Benedito Calixto, cujas obras retratam diferentes aspectos da experiência indígena e da invasão colonizadora do território que viria a constituir o Brasil. A incorporação dessas imagens busca promover uma maior imersão dos estudantes nos processos históricos abordados pelo jogo, transformando as próprias cartas em recursos pedagógicos que dialogam com os conteúdos trabalhados em sala de aula.



Figura 3 - Quatro cartas de ação ilustradas com temas históricos.
Fonte: Elaborada pela autora na plataforma Canva, 2024.

As representações visuais selecionadas permitem problematizar aspectos da história dos povos indígenas tanto no período pré-colonial quanto durante a invasão colonizadora portuguesa. As obras de Rugendas, por exemplo, retratam elementos do cotidiano indígena. As imagens de Debret e de Benedito Calixto retratam o contexto colonial e possibilitam discutir as múltiplas violências impostas aos povos originários, incluindo a invasão de seus territórios, a catequização forçada, a escravização e o impacto das doenças trazidas pelos europeus. Ao apresentar essas situações por meio de recursos visuais, o jogo estimula a reflexão crítica dos estudantes sobre as consequências da invasão colonizadora, permitindo compreender que o processo de ocupação do

território brasileiro foi marcado por conflitos, resistências e profundas transformações sociais e culturais.

Nessa perspectiva, as cartas não desempenham apenas uma função lúdica, mas também constituem fontes históricas que favorecem a análise e a problematização do passado. Conforme observa Bittencourt (2018, p. 290), "o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema". Nesse sentido, as imagens presentes nas cartas do jogo Guapó são empregadas como documentos históricos, possibilitando aos estudantes analisar criticamente as representações sobre os povos indígenas e compreender os processos históricos de invasão colonizadora e de resistência.

A interdisciplinaridade no jogo

A interdisciplinaridade proposta pelo Guapó não se limita à aproximação entre disciplinas escolares. Ela também pressupõe reconhecer os saberes indígenas como formas de conhecimento capazes de interpretar não apenas realidades e causas indígenas, mas questões ambientais, territoriais, sociais, históricas e éticas mais amplas. Ao abordar a temática de forma contextualizada, o jogo favorece o diálogo entre História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Sociologia, sem subordinar os conhecimentos indígenas a essas áreas. Na área de Ciências, o tabuleiro foi organizado a partir de diferentes biomas - Caatinga, Cerrado, Amazônia, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa -, possibilitando discutir características ambientais e relações entre povos, territórios e natureza. Essas relações variam entre as sociedades indígenas e não devem ser romantizadas; ainda assim, diferentes cosmologias e práticas podem oferecer perspectivas críticas sobre pertencimento, reciprocidade, manejo ambiental e sustentabilidade.

No campo da Geografia, o Guapó favorece a compreensão da distribuição espacial dos povos indígenas no território brasileiro, bem como das transformações ocorridas durante a invasão colonizadora. O mapa utilizado no jogo permite trabalhar conceitos relacionados à localização, territorialidade, paisagem, cartografia e expansão territorial, contribuindo para o desenvolvimento da percepção espacial dos estudantes e para a compreensão das dinâmicas históricas que moldaram o território brasileiro. Antes da chegada dos europeus, os povos indígenas que habitavam o território atualmente conhecido como Brasil apresentavam formas diversas de organização social e ocupação do espaço. Alguns grupos praticavam o nomadismo ou

o seminomadismo, deslocando-se periodicamente em busca de recursos naturais, áreas de caça, pesca e coleta. Outros povos, entretanto, possuíam aldeias permanentes e desenvolviam atividades agrícolas, cultivando mandioca, milho, batata-doce, amendoim e diversos outros alimentos. A diversidade de grupos étnicos indígenas era enorme. Entre os povos que realizavam deslocamentos mais frequentes, o movimento pelo território não ocorria de forma aleatória. As migrações estavam relacionadas aos ciclos da natureza, à disponibilidade de recursos e às necessidades sociais e culturais do grupo, podendo ocorrer até mesmo devido a casamentos entre grupos diferentes. O conhecimento profundo dos rios, florestas, animais e plantas permitia que esses povos utilizassem os recursos naturais de maneira sustentável, garantindo sua sobrevivência e a preservação do ambiente.

Em Língua Portuguesa, as cartas-pergunta constituem uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual. Além disso, o professor pode incentivar os estudantes a produzirem novas perguntas para o jogo, estimulando a escrita, a pesquisa e a organização de ideias. Essa prática favorece o protagonismo discente e amplia o envolvimento dos alunos com os conteúdos trabalhados. Na Sociologia, o jogo também possibilita discussões relacionadas à ética, à cidadania e às relações sociais. A partir das situações apresentadas nas cartas e das reflexões promovidas durante a atividade, os estudantes podem problematizar questões ligadas à invasão colonizadora, aos conflitos territoriais, aos preconceitos e às injustiças históricas sofridas pelos povos indígenas. Dessa forma, o jogo contribui para a formação de valores como respeito à diversidade, empatia, justiça social e reconhecimento dos direitos dos povos originários.

Após a realização do jogo, recomenda-se promover rodas de conversa e debates que permitam aos estudantes refletir sobre suas experiências e sobre os conhecimentos mobilizados na dinâmica. Esse momento de socialização favorece a consolidação das aprendizagens, a identificação de dúvidas e a comparação entre o que o livro didático, as imagens, o mapa e as fontes indígenas apresentam. O uso consciente e planejado do Guapó pode despertar interesse, estimular criatividade e pensamento crítico e promover aprendizagem ativa. Ao integrar diferentes áreas e diferentes regimes de conhecimento, o jogo ultrapassa o caráter meramente lúdico e se configura como ferramenta educativa alinhada a uma educação intercultural e decolonial.

A cartilha de orientação docente

A cartilha foi pensada como uma orientação para o professor antes da aplicação do jogo Guapó. As propostas são flexíveis e podem ser adaptadas à realidade escolar. A metodologia orienta que o jogo seja precedido por contextualização histórica, de modo que os estudantes conheçam aspectos relacionados aos povos indígenas antes, durante e depois da invasão colonizadora, evitando que o recurso lúdico funcione de forma descolada do conteúdo. Entre as atividades sugeridas estão pesquisas sobre diferentes povos indígenas, análise de produções indígenas contemporâneas, debates sobre territorialidades, costumes, crenças e formas de organização social, oficinas, dramatizações e, quando possível e de maneira eticamente planejada, diálogos com representantes de comunidades indígenas. Essas ações buscam ampliar o repertório dos estudantes e criar condições para que o jogo seja utilizado como instrumento de consolidação, problematização e reflexão.

Entretanto, é importante destacar que tais orientações não devem ser compreendidas como um modelo único ou obrigatório de aplicação. Cada instituição de ensino possui características próprias, relacionadas ao contexto sociocultural dos estudantes, ao currículo escolar, à disponibilidade de recursos e ao tempo destinado às atividades pedagógicas. Dessa forma, cabe ao professor adaptar as sugestões presentes na cartilha à realidade de sua turma, selecionando as estratégias que melhor dialoguem com seus objetivos educacionais e com as necessidades dos alunos. Diante disso, o jogo Guapó não deve ser entendido como uma metodologia fechada, mas como uma possibilidade pedagógica aberta a adaptações e ressignificações. Sua eficácia depende da mediação docente e da capacidade de cada professor de adequar suas potencialidades às especificidades do contexto escolar em que está inserido, transformando o jogo em um instrumento de ensino, reflexão e valorização dos povos originários.

A elaboração do jogo Guapó também buscou considerar a realidade cotidiana dos professores da Educação Básica, marcada por intensas jornadas de trabalho, acúmulo de demandas pedagógicas e tempo limitado para a produção de materiais didáticos. Nesse sentido, o jogo foi desenvolvido por meio da plataforma Canva, enquanto a cartilha docente contou com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial Chatgpt, empregada como apoio à elaboração e posteriormente submetida à seleção, revisão e edição da autora. As perguntas do jogo, por sua vez, foram elaboradas a partir da análise de conteúdos presentes em livros didáticos utilizados na Educação Básica, demonstrando a possibilidade de construir recursos pedagógicos acessíveis a

partir de materiais disponíveis no contexto escolar. O ponto central não é o domínio de determinada ferramenta, mas a intencionalidade pedagógica: refletir sobre como o conteúdo pode ser melhor trabalhado e como os estudantes podem interagir de maneira mais significativa e participativa com o conhecimento histórico.



Figura 4 - Cartilha docente com sugestões didáticas e orientações para aplicação do jogo Guapó.
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta de inteligência artificial Chatgpt e editada no Canva, 2024.

Considerações finais

A construção de um ensino de História comprometido com a diversidade cultural brasileira constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea. Durante muito tempo, narrativas históricas privilegiaram perspectivas eurocêntricas que contribuíram para a reprodução de estereótipos ainda presentes no imaginário social sobre os povos indígenas. Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 e a BNCC representam avanços ao reconhecer a necessidade de inserir História e Cultura Indígena nos currículos escolares, embora sua efetivação continue dependente de formação docente, materiais didáticos, políticas institucionais e práticas pedagógicas consistentes. A perspectiva decolonial contribui para compreender esses desafios ao evidenciar que estruturas de dominação constituídas na colonização permanecem influenciando a produção de conhecimentos e a representação dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Aníbal Quijano afirma que:

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

A reflexão proposta por Quijano demonstra que os efeitos da colonialidade ultrapassam o período histórico da colonização, permanecendo nas formas de pensar, ensinar e compreender a sociedade. Promover um ensino de História decolonial significa reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias trajetórias, rompendo com visões que os restringem ao passado ou os apresentam de forma homogênea. Esse movimento dialoga com a renovação da História Indígena consolidada nas últimas décadas do século XX por pesquisadoras e pesquisadores como Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro e, no presente, é aprofundado pela produção de intelectuais indígenas, entre eles a escritora e doutora em história social Márcia Mura. A ampliação das vozes autorais é parte do próprio deslocamento epistemológico proposto neste trabalho: não basta falar sobre os povos indígenas; é necessário reconhecer sua produção intelectual e criar espaços para aprender com as perguntas, categorias e interpretações formuladas por eles.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu o jogo Guapó, concebido como ferramenta pedagógica voltada para o ensino da História e Cultura Indígena. Ao utilizar elementos da gamificação, o jogo busca tornar a aprendizagem mais participativa, estimulando curiosidade, cooperação e construção coletiva do conhecimento. Mais do que responder perguntas, os estudantes são convidados a refletir sobre a diversidade dos povos, seus modos de vida, saberes, territorialidades, formas de resistência e sobre as violências da invasão colonizadora. Recursos

didáticos como jogos, oficinas, projetos e metodologias ativas podem contribuir para práticas educativas mais inclusivas quando associados a mediação crítica e a fontes plurais. A experiência com o Guapó deve funcionar também como ponto de partida, espera-se que estudantes e professores busquem conhecer outros povos, consultem novas sobretudo produções de autoria indígena , verifiquem informações, ampliem as pesquisas iniciadas pelas cartas e questionem os limites do próprio material didático. Desse modo, o jogo pode contribuir para uma formação histórica comprometida com respeito, alteridade, justiça social e reconhecimento da pluralidade de conhecimentos que compõem a história do Brasil.

Referências

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

BANIWA, Gersem. Atual projeto de nação não tem lugar para povos indígenas, diz indígena e doutor em antropologia. [Entrevista concedida ao] Portal EBC. Geledés, 14 abr. 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/atual-projeto-de-nacao-nao-tem-lugar-para-povos-indigenas-diz-indigena-e-doutor-em-antropologia/. Acesso em: 5 jul. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). Protagonismo indígena na história. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2015. p. 231-252. Disponível em: https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/vol4-protagonismo-indc3adgena-na-histc3b3ria.pdf. Acesso em: 2 mai. 2026.

BRITO, Carolina Arouca Gomes de; GUIMARÃES, Bruno Nogueira. Entre invisibilidade e resistência: saúde e demografia indígenas durante a ditadura militar brasileira. Ciência & Saúde, Coletiva, Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, 2024.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 9-24.FARIAS, Agnaldo (cur.). A vastidão dos mapas: arte contemporânea em diálogo com mapas da Coleção Santander Brasil. São Paulo: Perfil Cultural, 2018. Catálogo de exposição.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 10 mai. 2026.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/1793. Acesso em: 16 ago. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Guapó (GO): histórico. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=33484&view=detalhes. Acesso em: 16 ago. 2026.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-228.

MURA, Márcia. Tecendo fios de memórias Mura e de outros parentes. [S. l.]: Pachamama, 2022.

MUSEU DO ÍNDIO. O Serviço de Proteção aos Índios. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Funai. Disponível em: https://antigo.museudoindio.gov.br/textual/382-o-servico-de-protecao-aos-indios. Acesso em: 16 ago. 2026.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC; UAB, 2020. 36 p. (Tutoriais Lantec; n. 2). Disponível em: https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA (PNCSA). Nova Cartografia Social. Disponível em: https://novacartografiasocial.com.br/. Acesso em: 16 ago. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117. Disponível em: https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificacao-social.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

ROSA, Maria Heloisa Martins da. Educação indígena e educação escolar: como pensar esse diálogo dentro de contextos semânticos tão díspares a partir do processo de implantação da educação escolar na Tekoa Kapi'i Ovy situada no município de Pelotas, RS. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 29., 2014, Natal. Anais [...]. Natal: Associação Brasileira de Antropologia, 2014. Disponívelem:https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402022874 _ARQUIVO EducacaoIndigenae Educação Escolar completo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.